

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

CURSO 2010-12

**El tratamiento del léxico en manuales de
ELE de nivel inicial: análisis de
materiales**

Eugenia Rodríguez Gil

Trabajo final de máster

Versión profesionalizadora

Dirigido por la Dra. Graciela Vázquez y la Dra.

Encarna Atienza Cerezo

Junio de 2012

Resumen: en este trabajo se realiza un análisis del tratamiento del léxico que reciben algunos de los manuales de nivel inicial de español como lengua extranjera actualmente disponibles en el mercado. Para ello, repasamos las tendencias lexicalistas que se han dado a lo largo de la didáctica de segundas lenguas centrando nuestra atención en las aportaciones establecidas por el enfoque léxico de Lewis (1993) y el *Lexical Priming* de Hoey (2005) con el objetivo de evaluar si se incluyen estas aportaciones teóricas en los manuales examinados. Asimismo, partimos en nuestro análisis de las contribuciones sobre la adquisición y el aprendizaje en la enseñanza del léxico. Igualmente incluimos una serie de parámetros que se consideran esenciales en la metodología de la didáctica del léxico, entre los cuales destacan qué tipo de actividades permiten trabajar el vocabulario, cuáles son las estrategias docentes y del alumnado que ayudan en el proceso de aprendizaje del léxico y, por último, otras formas en las que los manuales lo presentan, refiriéndonos en concreto a las características del glosario y de las listas de palabras. Del resultado de nuestro análisis se desprende esencialmente que existen diferencias entre los manuales analizados con respecto a la metodología y a la inclusión de los principios conceptuales de las teorías lexicalistas de las que parte este estudio, destacando principalmente discrepancias en el tratamiento de las colocaciones, las estrategias del aprendizaje autónomo y las características de los glosarios y listas de palabras.

Palabras clave: enfoque léxico, *Lexical Priming*, lexicón mental, unidad léxica, proceso de aprendizaje del léxico, ELE, estrategias de aprendizaje, glosario, listas de palabras

Abstract: The present study examines the lexical treatment given to some manuals which are available in the market nowadays for Spanish as a Foreign Language at an initial level. In order to do so, we revise the different lexical trends which have been used in Second Language Teaching, placing special emphasis on the contributions made by Lewis' Lexical Approach (1993) and Hoey's Lexical Priming (2005). This aims at evaluating if these theoretical contributions are included in the examined manuals. Likewise, our analysis starts from the contributions about acquisition and learning in lexical teaching. In the same way, we also include a series of parameters which are considered essential for the methodology of lexical teaching. Among them we highlight the types of activities to work on vocabulary, the teaching and learning strategies which help in the process of lexical learning, and finally, other ways in which manuals present vocabulary, focusing specifically on the characteristics of glossaries and word lists. From the results of our analysis it can be fundamentally assumed that there are differences among the examined manuals with regard to methodology and the inclusion of the conceptual principles presented by the lexical theories on which this study is based. The main differences are related to the treatment of collocations, the strategies for an autonomous learning and the characteristics of glossaries and word lists.

Key words: lexical approach, Lexical priming, mental lexicon, lexical unit, lexical learning process, ELE, learning strategies, glossary, word lists.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por sus incondicionales muestras de cariño y apoyo durante el proceso de realización de la memoria.

A mis amigos del máster, por sus mensajes de ánimo recibidos en los últimos meses y por todos los momentos compartidos durante este periodo de formación.

A Fernando, Marina y Laura por la ayuda brindada en este proyecto.

A mis tutoras, Graciela Vázquez y Encarna Atienza Cerezo, por su paciencia, su dedicación, sus constantes revisiones y sus valiosas aportaciones.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN..... | 3 |
| 2.1 Evolución de la didáctica del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras..... | 3 |
| 2.2 El componente léxico en el MCER y el PCIC..... | 5 |
| 3. MARCO TEÓRICO..... | 9 |
| 3.1 Proceso de adquisición del léxico..... | 9 |
| 3.2 Aprendizaje del léxico..... | 12 |
| 3.3 Metodología en la enseñanza del léxico: actividades, estrategias y técnicas de presentación de vocabulario..... | 14 |
| 4. ANÁLISIS DE LOS MANUALES: CORPUS Y METODOLOGÍA..... | 22 |
| 4.1 Criterios de selección de manuales..... | 22 |
| 4.2 Descripción del corpus de análisis..... | 23 |
| 4.3 Metodología de análisis..... | 23 |
| 5. ANÁLISIS DE LOS MANUALES SELECCIONADOS..... | 27 |
| 5.1 Bloque 1. El proceso de adquisición del léxico..... | 27 |
| 5.2 Bloque 2. El aprendizaje del léxico..... | 28 |
| 5.3 Bloque 3. Metodología en la enseñanza del léxico..... | 30 |
| 5.4 Bloque 4. Valoración de los principios teóricos del enfoque léxico de Lewis y <i>Lexical Priming</i> de Hoey..... | 49 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 62 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA..... | 67 |
| 8. ANEXOS..... | 72 |

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han llevado a cabo diferentes estudios de máster vinculados a la enseñanza del léxico, entre los cuales podemos mencionar los correspondientes a Álvarez (2008), Medrano (2010), y Vidiella (2012). El primero de ellos se basa en el análisis comparativo del tratamiento del léxico en cuatro manuales diferentes; el segundo centra su atención en la didáctica de las colocaciones tomando como referencia el enfoque léxico de Lewis (1993); y el último estudia la didáctica del léxico en manuales de nivel avanzado partiendo del mismo enfoque y de los conceptos más importantes relacionados con la adquisición y el aprendizaje del léxico, presentando además una propuesta de unidad didáctica.

En concreto, Vidiella (2012: 53), que parte de manuales de nivel avanzado, sugiere completar su estudio sobre la didáctica del léxico en ELE con otras propuestas que abarquen el resto de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Por lo tanto, el presente trabajo viene a complementar la memoria realizada por Vidiella (2012), pues se centra en el estudio de la enseñanza de léxico en niveles iniciales.

El motivo que nos ha llevado a decidimos por los niveles de principiantes surge tras valorar la siguiente afirmación de McClaren (2007: 6) siguiente:

At higher levels collocations can be taught and practiced overtly and students can be encouraged to write down collocations as well as single words. But even at the elementary level we can introduce the idea of words and expressions that are “used together” even if we do not use terms like collocation or collocates, and we can encourage students to keep notes of these in their vocabulary notebooks.

Por consiguiente, este estudio pretende analizar la didáctica del léxico en algunos de los manuales de nivel inicial de ELE disponibles actualmente en el mercado. Por otro lado, la memoria aquí desarrollada tiene en consideración las sugerencias del estudio de Medrano en cuanto a la selección del material que se debe analizar en un trabajo referente a la didáctica del léxico. Medrano (2010: 188) propone que para elaborar una memoria de estas características de forma más completa se deben tener en cuenta: “los libros de trabajo, los libros del profesor y el resto de materiales que acompañan a un manual. Además, (...) métodos dedicados a la enseñanza para niños, jóvenes, inmigrantes etc.”.

Por lo tanto, partiendo de las conclusiones de Medrano (2010) y Vidiella (2012), nuestro estudio persigue los objetivos planteados a continuación:

- Realizar un análisis del tratamiento del léxico en manuales de nivel inicial partiendo de:¹
 - las últimas teorías lexicalistas surgidas.
 - los conceptos vinculados a la adquisición del léxico en segundas lenguas.
 - los factores que influyen en su aprendizaje.
- Observar qué tipo de actividades para trabajar el léxico se presentan en los manuales. Asimismo, determinar cuáles son más frecuentes en una de las unidades didácticas de dichos manuales con el objetivo de observar qué etapa del proceso de aprendizaje del léxico definidas por Gómez Molina (2004) se presenta con mayor frecuencia y en qué destrezas se trabaja el léxico en dicha lección seleccionada.
- Analizar las estrategias docentes propuestas en los manuales, además de estudiar cuáles son las estrategias de aprendizaje autónomo que se recogen en ellos.

¹ Este objetivo coincide con el establecido en la memoria de Vidiella (2012). Lo que incluimos en este caso es la valoración de otras teorías lexicalistas aparte del enfoque léxico de Lewis, concretamente, la denominada *Lexical Priming* desarrollada por Hoey (2005).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para abordar el estudio de la didáctica del léxico en ELE debemos estudiar cuáles son las aportaciones teóricas existentes en la actualidad que conciernen a este tema y qué documentos de referencia tratan dicha cuestión. Por ello, en primer lugar, repasamos la evolución de la concepción del componente léxico dentro de la didáctica de lenguas extranjeras mediante una clasificación realizada por Morante Vallejo (2005) y, posteriormente, revisamos el tratamiento de dicho componente en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

2.1 Evolución de la didáctica del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras

A pesar de que actualmente la enseñanza del léxico se considera un factor necesario, e incluso imprescindible en la didáctica de lenguas extranjeras, esto no implica que ésta haya gozado siempre de la valoración que actualmente posee. De hecho, según Zimmerman (1997: 5): “la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario han sido infravalorados en el campo de la adquisición de segundas lenguas”.

El tratamiento de dicho componente varía tan significativamente a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras que Morante Vallejo (2005) logra definir tres etapas bien diferenciadas, las cuales presentamos aquí de forma resumida:

2.1.1 Estructuras lingüísticas y listas de palabras

Esta etapa, comprendida entre los años treinta y setenta, parte de una base lingüística estructuralista, la cual considera que el aprendizaje de la lengua se basa en la identificación y la adquisición de las estructuras que conforman la misma. Por lo tanto, en este proceso, las cuestiones léxicas tienen cabida a un nivel superficial (planteadas mediante listas de palabras) ya que se concibe que su aprendizaje en grandes cantidades puede distorsionar el aprendizaje de dichas estructuras (Morante Vallejo, 2005: 13-14).

2.1.2 Hacia la revalorización del léxico

Este periodo tiene lugar entre los años 70 y 83, año en que Meara publica *Vocabulary in a second language*. El punto de partida lo marca Wilkins (1972), el cual estableció lo siguiente: “sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario, no se puede comunicar nada”. En dicha etapa, el léxico alcanza el estatus de una habilidad en sí misma, adquiriendo independencia en su tratamiento con respecto a los contenidos gramaticales (Morante Vallejo, 2005: 17-21). Además, como novedad, aparecen las estrategias específicas de aprendizaje del léxico.

2.1.3 Los aspectos cualitativos del léxico

Esta etapa parte del año 1983 hasta llegar a la actualidad. Desde este punto, las investigaciones se centran en el proceso de adquisición del léxico (Morante Vallejo, 2005: 35), de forma que aprender palabras se define como un “proceso cognitivo complejo, que da lugar al desarrollo de un lexicón mental” (Morante Vallejo, 2005: 26).

La aportación fundamental de esta etapa se corresponde con el cambio en la concepción de la dimensión léxica y, en consecuencia, la palabra deja de ser el ítem léxico por excelencia para dar paso a un elemento de mayor dimensión, la unidad léxica (Morante Vallejo, 2005: 28).

Desde esta perspectiva, Lewis (1997) considera que las piezas léxicas constituyen una base indispensable en el lenguaje y que eso debe incluirse en la enseñanza del mismo, junto con el resto de contenidos lingüísticos. A partir de aquí surge un método lexicalista denominado *enfoque léxico* cuya base consiste en definir la unidad léxica como unidad de aprendizaje (Lewis 1993), (cit. en Morante Vallejo 2005: 32). Según el propio autor, Lewis (1993: 51), la esencia de este enfoque se puede resumir de la siguiente forma: “la lengua deja de ser gramática lexicalizada para ser interpretada como léxico gramaticalizado”.

Por su lado, Higuera (2004: 12) resume los principios teóricos más relevantes de este enfoque mediante las cuatro ideas siguientes:

- La enseñanza del léxico recibe un trato preferente en comparación con la gramática.
- El foco de atención se concentra en el reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* con la intención de lograr una mayor fluidez.
- Se le da preponderancia a la organización sintagmática de las palabras (cotexto y contexto) y, por consiguiente, a las colocaciones.
- Se pone énfasis en la relevancia del aprendizaje incidental del léxico aunque de igual forma da cabida al directo o explícito, Higuera (2004: 7).

Según Gómez Molina (2003: 5) el enfoque léxico considera únicamente el aprendizaje de las colocaciones desde una perspectiva sintáctica, pero el autor destaca que éstas pueden ser analizadas además desde la semántica. Asimismo, Hoey (2005), autor de la teoría denominada *Lexical Priming* aporta un valor añadido en el campo de la enseñanza del léxico. Este autor comparte el principio de Lewis al afirmar que “the grammar is an outcome of this lexical structure” (Hoey, 2005: 1) y su contribución se

corresponde con las siguientes hipótesis que reproducimos a continuación (Hoey, 2005: 13):

- Every word is primed to occur with particular other words; these are its *collocates*.
- Every word is primed to occur with particular semantic sets; these are its *semantic associations*.
- Every word is primed to occur in association with particular pragmatic functions; these are its *pragmatic associations*.
- Every word is primed to occur in (or avoid) certain grammatical positions, and to occur in (or avoid) certain grammatical functions; these are its *colligations*.

Con dichas hipótesis se puede deducir que el tratamiento de las colocaciones sigue siendo un factor importante dentro de la enseñanza del léxico, tal y como establece Lewis, pero considera que la colocación se estudia desde una perspectiva más amplia ya que en ellas se tienen en cuenta factores sintácticos, semánticos y pragmáticos respectivamente.

2.2 El componente léxico en el MCER y el PCIC

A continuación, analizamos cómo se concibe el tratamiento del componente léxico en estos documentos de referencia: el MCER y el PCIC respectivamente.

El MCER establece que la competencia léxica forma parte de la competencia lingüística, siendo esta última una subcategoría de la competencia comunicativa. De una forma más específica, el MCER (2001: 108) define la competencia léxica como “el conocimiento de vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” siendo la categorización de los mismos la reproducida a continuación:

- Los elementos léxicos se clasifican en: expresiones hechas y polisemia.
 - a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:
 - Fórmulas fijas: exponentes directos de funciones comunicativas.
 - Modismos: metáforas lexicalizadas, intensificadores, ponderativos o epítetos, y estructuras fijas aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados.
 - Otras frases hechas: verbos de régimen preposicional y locuciones prepositivas.

- Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas.
- b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido, o un vehículo armador y blindado (...). Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos.
- Los elementos gramaticales están compuestos por clases cerradas de palabras: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales y relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

Baralo (2005: 31) señala que el MCER ofrece una visión incompleta de la competencia léxica. Por un lado, indica que en dicha competencia se distinguen dos elementos muy diferentes: expresiones hechas y palabras gramaticales. Por otro lado, las clases abiertas de palabras se incluyen dentro de la polisemia y no se presentan como una categoría propia. Por último, a pesar de que se menciona la posibilidad de generar otros elementos léxicos, no se indaga en las reglas combinatorias de formación de las palabras (Baralo, 2005: 34).

Posteriormente, en el capítulo 4, el MCER (2001: 49) indica una serie de ámbitos en los que la situación comunicativa puede desarrollarse. Este rasgo implica que cada uno de ellos precisa de un tipo de léxico determinado. Estos ámbitos son: personal, público, profesional y educativo.

Acto seguido, en el capítulo 5, el MCER (2001: 109) señala los descriptores que definen la competencia léxica en cada uno de los niveles establecidos: *riqueza* y *dominio* del vocabulario. Asimismo, en el capítulo 6, el MCER (2001: 148-149) sugiere técnicas para presentar el léxico con el fin de que los alumnos desarrollen su vocabulario.

A continuación, presentamos el tratamiento que recibe la competencia léxica dentro del PCIC. En dicho documento, existe una serie de niveles de referencia para el español. El PCIC (2007: 37) plantea un esquema mediante componentes e inventarios, englobado en cinco grupos generales, el cual se reproduce a continuación:

- Componente gramatical. Inventarios: gramática, pronunciación y prosodia, y ortografía.
- Componente pragmático-discursivo. Inventarios: funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, y, géneros discursivos y productos textuales.
- Componente nocional. Inventarios: nociones generales y nociones específicas.
- Componente cultural. Inventarios: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, y, habilidades y actitudes interculturales.
- Componente de aprendizaje. Inventario: procedimientos de aprendizaje.

Por lo tanto, no se expone una referencia evidente al componente léxico. Sin embargo, el PCIC (2007: 37), desde el componente gramatical, señala la ubicación de dicho componente:

El componente gramatical incluye los inventarios que desarrollan el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua según el canon tradicional si bien las cuestiones de léxico, que aparecen imbricadas con la gramática en el modelo de análisis que se ha comentado antes, reciben un tratamiento individualizado desde un enfoque nocional.

Tal y como se indica en la introducción del PCIC, los inventarios de funciones y nociones generales siguen los esquemas de las categorías determinadas en los documentos del nivel umbral², lo cual se diferencia del tratamiento del resto de componentes, que parten del análisis de los descriptores del MCER en relación con las características propias del español.

Seguidamente, mediante la descripción del componente nocional, se deduce que la lengua se plantea como una estructura con bases de naturaleza semántico-gramatical, las cuales se alejan del concepto tradicional de palabra y, en consecuencia, dan cabida a un concepto más amplio conocido como unidad léxica. Por lo tanto, El PCIC (2007: 305) establece que el concepto *vocabulario* queda desbancado por el concepto *noción* ya que éste último valora la capacidad combinatoria del léxico.

A su vez, el componente nocional se divide en dos, definidos en el PCIC (2007: 39) de la siguiente manera:

- Las *nociones generales* son las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están

² El PCIC (2007:13) especifica lo siguiente: “se han cotejado especialmente las versiones en inglés y en francés, que presentan esquemas sensiblemente diferentes, con el fin de fijar el esquema de categorías para la versión en español.”

referidas en gran medida a conceptos abstractos, relacionales-como tiempo, cantidad o lugar.

- Las *nociones específicas* son las que tienen que ver con detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación y se relacionan con transacciones, interacciones o temas determinados (...).

Posteriormente, se manifiesta que el inventario de nociones específicas no se define como una lista hermética de palabras, sino que debe valorarse como un referente que ayude a orientar al docente en su labor profesional. El PCIC (2007: 332) destaca una serie de factores que determinará y completará dicho inventario: necesidades y expectativas de los alumnos, características de cada situación particular de enseñanza, situación y circunstancias pedagógicas y, entorno geográfico, social y cultural.

Por tanto, en lo que respecta a la concepción del componente léxico, el PCIC distingue los conceptos de *noción* y de *unidad léxica*. Además, al tratar dicho componente de forma desvinculada al componente gramatical, permite un análisis exhaustivo e individualizado del mismo.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en este análisis del tratamiento de la competencia léxica en el PCIC es la determinación de las funciones y las nociones generales. Estos componentes se presentan siguiendo el modelo de las categorías del nivel umbral (que parten de las versiones en inglés y en francés) y no de una propia del español. Se desconoce si este hecho supone un problema pero en el PCIC se responde a ello justificando que las diferencias entre los esquemas de las versiones inglesa y francesa del nivel umbral son mínimas y, por tanto, se da a entender que su repercusión no tiene una gran influencia negativa a la hora de fijar el esquema definido propiamente para el español.

En definitiva, y de modo general, existen por tanto diferencias en el tratamiento presentado de la competencia léxica en ambos documentos. Por un lado, en el PCIC se distinguen los términos *vocabulario* y *noción* mientras que en el MCER no ocurre así. En este último, no se refleja ese concepto y eso implica un punto bastante diferenciador en el tratamiento del componente léxico. Por otro lado, en el PCIC, el léxico se incluye dentro de los componentes funcionales y se distingue claramente de los contenidos gramaticales, sin embargo, no sucede lo mismo en el MCER, ya que los elementos gramaticales se incluyen dentro de la competencia léxica.

3. MARCO TEÓRICO

Tras revisar la evolución de la enseñanza del léxico a lo largo de la didáctica de lenguas extranjeras y estudiar cómo se define la competencia léxica en el MCER y el PCIC, el siguiente paso consiste en examinar los factores que inciden de forma directa en la didáctica del léxico.

En este apartado se presentan los conceptos teóricos que sirven de base a nuestro estudio empírico y que se refieren a los factores que inciden de forma directa en la didáctica del léxico. Ellos constituirán los criterios a partir de los cuales se analiza el tratamiento de este componente en los tres manuales seleccionados.

En primer lugar, se examina en qué consiste el proceso de adquisición del léxico en lenguas extranjeras (3.1), con especial atención al concepto de lexicón mental (3.1.1) y la tipología de unidades léxicas (3.1.2). A continuación, se analizan los factores que determinan el aprendizaje de este componente (3.2). Finalmente, se abordará de qué forma se plantea la metodología del léxico (3.3) teniendo en cuenta:

- qué tipo de actividades sirven para trabajar el léxico (3.3.1).
- qué estrategias se manejan en el proceso enseñanza-aprendizaje del léxico (3.3.2), entre ellas, las que el profesorado puede emplear en su labor docente (3.3.2.1) y las que puede desarrollar el alumnado (3.3.2.2).
- otras técnicas de presentación del léxico, entre ellas, el glosario y las listas de palabras (3.3.3).

3.1 Proceso de adquisición del léxico

Según Higuera (2004: 13) existe una serie de factores en la adquisición del léxico de una lengua extranjera que repercute directamente en la metodología de la enseñanza del léxico, concretamente, el concepto de lexicón mental y la tipología de unidades léxicas. A continuación, se definen estos términos:

3.1.1 *El lexicón mental: definición, componentes y características*

Baralo (2001: 12), en su descripción del proceso de conocimiento de un ítem léxico, define el lexicón mental³ como proceso dinámico en el que las palabras se

³Otros autores tratan dicho tema previamente: Aitchinson (1987: 72-85); Gairns y Redman (1986:87) Presentamos la definición completa de lexicón mental según Baralo (2001:12): “parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de «léxico», como sinónimo de «vocabulario», entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de

almacenan generando redes asociativas. Asimismo, Nation (2001) determina que dentro de esta red dinámica existen los siguientes tipos de léxico:

- Léxico receptivo o pasivo: el que un hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes⁴.
- Léxico productivo o activo: el que un hablante emplea en los mensajes que emite.
- Léxico potencial: se puede disponer de él mediante un mecanismo de deducción y se genera por la fusión de elementos ya conocidos (Ainciburu, 2008: 2-3).

Por su parte, Gómez Molina (2004), (cit. en Higuera 2004: 13) establece una serie de mecanismos básicos dentro del lexicón mental que sirven de ejercitación de estas redes asociativas. Son los siguientes: la coordinación (*cuchara-cuchillo-tenedor*), el uso de combinaciones sintagmáticas (*azul turquesa/marino*), el recurso de las relaciones jerárquicas (*infusión-té*) y los establecimientos de parejas (sinónimos, antónimos, complementarios).

A pesar de que previamente nos refiramos al concepto del lexicón mental dentro de la lengua materna, es un hecho conocido que quien aprende una lengua extranjera comienza su aprendizaje con un cierto entrenamiento. Así lo determina la *Hipótesis de la equivalencia semántica* de Ijaz, teoría que describe dicho proceso en la L2 de la siguiente forma: comienza como una proyección de los significados de la L1 en la L2, continúa con el desarrollo de las estructuras de significado de la L2, hasta que finaliza con el resultado de dos sistemas íntimamente interrelacionados (Ijaz 1986), (cit. en Morante Vallejo 2005: 38).

Aitchinson (1994), (cit. en Morante Vallejo 2005: 45-46) describe los subprocesos que tienen lugar en el desarrollo de la adquisición del léxico en la L1 y que según Morante Vallejo pueden adaptarse a los que se producen en la L2. Por lo tanto, el léxico de la L2 pasa por los siguientes subprocesos:

- Etiquetación: basada en el desarrollo de un vínculo entre concepto, signo y referente.
- Empaquetado: consiste en descubrir qué conceptos pueden asociarse a una misma etiqueta.

manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua. En este sentido, el adjetivo «mental» puede ser redundante, pero mantenemos la calificación con el propósito de recalcar su carácter cognitivo⁷.

⁴ Ambas definiciones, la de léxico receptivo y productivo proceden del *Diccionario de términos clave de ELE*.

- Construcción de redes: tiene como base la identificación de las relaciones de sentido entre las palabras.

A modo de resumen, se puede señalar que el proceso de enseñanza deberá tener en cuenta que el lexicón mental está formado por unidades léxicas y que éstas se almacenan mediante la ejercitación de sus redes asociativas⁵. De esta forma, según Higuera (2004: 14) los docentes deberían ejercitar las unidades léxicas mediante técnicas que faciliten relacionar unas con otras para, de esta manera, optimizar su aprendizaje.

3.1.2. La tipología de unidades léxicas

Previamente destacamos que, desde el enfoque léxico, la unidad léxica equivale a la unidad de aprendizaje. Esta idea también la plasma Gómez Molina (2004), (cit. en Higuera 2004:15) cuando define la unidad léxica como la unidad de significado del lexicón mental. Por esa razón, se considera necesario determinar dicho concepto como el segundo factor destacable en la adquisición del léxico, debido a su repercusión directa en la didáctica.

Lewis centra su trabajo primordialmente en el estudio de las colocaciones. No obstante, el propio autor establece una categorización de la tipología de unidades léxicas. Gómez Molina (2003: 5-7), siguiendo la estela del enfoque léxico, establece la siguiente clasificación:

- Palabras: en ellas se incluyen, por un lado, las palabras simples (*jueves*) y las compuestas (*termómetro*) y, por otro lado, los elementos gramaticales (*artículos...*).
- Combinaciones y compuestos: también conocidas como colocaciones, Gómez Molina (2003: 5) las define como “combinaciones pluriverbales que responden a patrones de coocurrencia sintácticos y léxicos (*dar un paseo*)”. Según Moreno y Buyse (2003: 10), éstas se caracterizan por: no estar formadas por más de dos lexemas⁶ habitualmente, por tener un grado de fijación menor que las locuciones y por poseer un significado únicamente literal, relativamente transparente.

⁵La ejercitación de estas redes asociativas del lexicón mental se integran dentro de las actividades para trabajar el léxico que Gómez Molina (2004) determina (desarrollado en el apartado 3.3.1). La forma de observar si en los manuales analizados se reflejan dichos procesos de adquisición del léxico se establecerá mediante la revisión de las actividades que aparecen en dichos manuales.

⁶ Este estudio se centra principalmente en la observación de las colocaciones. En Castillo (2001:268-269) en éstas se distinguen *colocativo*- núcleo-y *colocado* –palabra con la que combina-.

- Expresiones idiomáticas con mayor o menor grado de fijación: son fórmulas estereotipadas de dos o más palabras relacionadas de forma estable cuyos elementos se enlazan mediante una cohesión semántica completa (*matar dos pájaros de un tiro*) (Gómez Molina 2003: 6). Sus componentes se caracterizan por ser invariables, por no ser conmutables por otros y por no permitir la variación de orden (Gómez Molina 2003: 6).
- Fórmulas de interacción social: fórmulas utilizadas por los hablantes con un propósito social determinado y que los aprendices pueden reconocer como procedimientos similares que se dan en sus respectivas lenguas maternas (*hola*).

3.2 Aprendizaje del léxico

Como se puede observar en el desarrollo del trabajo, se hace distinción entre el concepto de adquisición y aprendizaje del léxico. Tras definir y caracterizar el concepto de lexicón mental (concepto clave en el estudio de la adquisición del léxico), debe tratarse otro rasgo importante en la didáctica de este componente. Nos referimos a la necesidad de establecer qué es lo que supone conocer una palabra.

Nation (2001), (cit. en Vidiella 2012: 12) plantea esta cuestión mediante los conceptos de uso, forma y significado. Sin embargo, Gómez Molina (2004: 498) presenta una visión más completa gracias a la recopilación de las propuestas de varios autores, entre los cuales se encuentran: Gairns y Redman (1986); Carter (1988); McCarthy (1990); Higuera (1996), entre otros. Por lo tanto, conocer una palabra requiere:

Saber su denotación, tener suficiente información gramatical y funcional (estructura, categoría, propiedades, frecuencia de uso), reconocerla en su forma oral (pronunciación) y escrita (ortografía), conocer cómo se relaciona con otras que podrían haber aparecido en su lugar (relaciones paradigmáticas), cómo se combina con otras (sintagmáticas), conocer sus registros y utilizarla de forma apropiada según la situación comunicativa, saber la información cultural que transmite y sus usos metafóricos, también si pertenece a alguna unidad fraseológica, recordarla y recurrir a ella cuando se necesite, etc.

Concretamente, queremos destacar uno de los rasgos anteriores porque suele pasar desapercibido en la enseñanza del léxico. Nos referimos a la importancia de incluir los contenidos socioculturales como elemento indispensable en el establecimiento del significado global de una unidad léxica. De Castro (2009: 67-68) afirma que:

Un idioma no puede enseñarse bien si lo separamos del ámbito cultural en que se produce su expresión (...) porque en el léxico hay connotaciones (...) que el estudiante de esa lengua no puede interpretar correctamente, o bien porque no comparte el universo (...) en que pueden interpretarse tales mensajes, o bien porque esos mismos significados culturales se producen en su lengua en signos no semejantes a los de la lengua que estudia.

En definitiva, dominar por completo una unidad léxica requiere conocer un gran número de rasgos, que evidentemente, un aprendiz no puede asimilar de una sola vez. En consecuencia, este proceso debe ser progresivo y gradual y los profesores deben ayudar a reducir esa “carga de aprendizaje” (Baralo, 2005: 44).

Desde aquí se plantea una cuestión importante: el número de exposiciones necesarias para que la nueva unidad léxica se incorpore a la competencia comunicativa del aprendiz, es decir, la repetición (Gómez Molina, 2004: 499-500). A pesar de que la exposición reiterada es una opción frecuentemente válida para insertar el léxico de forma inconsciente, este método no funciona siempre. Repetir mucho una palabra para almacenarla en nuestra memoria solamente representa el primer estadio; no obstante, para que las palabras se retengan, es esencial que el alumno pueda encontrarlas en una amplia variedad de contextos (Ainciburu, 2008: 13).

Gómez Molina (2004: 500) añade que dicha reiteración depende, además, de otros factores como la capacidad memorística de los alumnos, su motivación, el grado de dificultad, la contextualización, etc.

Independientemente de lo señalado, el conocimiento del léxico en una lengua extranjera sigue de forma natural un desarrollo de aprendizaje determinado. Gómez Molina (2004) engloba este proceso mediante las siguientes etapas:⁷

- Identificación o reconocimiento.
- Comprensión o representación mental.
- Uso a través de la práctica y la experimentación.
- Retención (memoria a corto plazo).
- Fijación (memoria a largo plazo).
- Reutilización para su recuperación.

⁷ En este caso, englobamos las definiciones de Gómez Molina (2004a:489), Gómez Molina (2004b:805) y Estaire *et al.* (2009:6) y en ella entendemos que la fase de uso y experimentación es la misma.

Por lo tanto, partiendo de la caracterización anterior, el procedimiento didáctico que se recomienda seguir deberá fomentar la ejercitación de dicho proceso cognitivo de forma constante (Vidiella, 2012: 14). Esta práctica implicaría realizar una serie de actividades planteadas conforme a las etapas por las que evoluciona el aprendizaje del vocabulario (Gómez Molina, 2004: 805), las cuales se exponen más adelante en el apartado 3.3.1. Del mismo modo, será necesario que los textos recibidos y producidos por los alumnos garanticen que ellos mismos trabajen con el léxico repetidamente con el objetivo de ampliar las redes asociativas y, por consiguiente, se facilite la retención del léxico (Estaire *et al.*, 2009: 6).

De la misma forma, además de la reiteración, es conveniente trabajar el léxico con los alumnos haciéndolo de forma consciente, es decir, dirigiendo la atención del alumnado mediante técnicas específicas para el desarrollo de la competencia léxica. Estaire *et al.* (2009: 7) parte del concepto de *reciclaje focalizado* y presenta del siguiente modo el trabajo con el léxico:

- Integrado en tareas de comprensión, de expresión o interacción oral o escrita:
 - En la fase de pre-tarea, principalmente para activar unidades léxicas conocidas que se van a poner en juego en la tarea, un campo semántico del cual aparecerá léxico nuevo en la tarea, asociaciones de ideas alrededor del tema que se va a trabajar.
 - En la fase de post-tarea principalmente para consolidar, integrar lo nuevo con lo conocido, ampliar la red de asociaciones, relacionar el léxico visto con las vivencias de los alumnos, reutilizarlo (por ejemplo a través de otra tarea).
- De forma independiente en los momentos que se consideren convenientes, a través de tareas de léxico con identidad propia no necesariamente vinculadas a otras tareas.

3.3. Metodología en la enseñanza del léxico: actividades, estrategias y técnicas de presentación de vocabulario

Existen otros factores, además de los indicados en los apartados anteriores (los referidos al proceso de adquisición y aprendizaje del léxico), que influyen en la didáctica del mismo. Los parámetros en cuestión se tratarán en esta sección y son los siguientes:

- Las actividades que permiten trabajar el léxico. En este caso, se presenta una tipología de actividades que tiene en cuenta, por un lado, los mecanismos de

adquisición del léxico y los estadios por los que evoluciona el aprendizaje del vocabulario que define Gómez Molina (2004), por otro lado, las técnicas basadas en el concepto de *reciclaje focalizado* de Estaire *et al.* (2009); y por último, un conjunto de actividades propuestas por Cervero y Pichardo (2000).

- Las estrategias de las que disponen el profesorado y los estudiantes para mejorar el aprendizaje de las unidades léxicas.
- Otras formas en que los manuales presentan a los alumnos las nuevas unidades léxicas a lo largo de cada lección, concretamente, mediante las listas de palabras y el glosario.

3.3.1 Tipología de actividades

En este apartado del trabajo se propone una clasificación de los diferentes tipos de actividades destinadas al trabajo del léxico basada en las aportaciones de Gómez Molina (2004: 805-807) y el *reciclaje focalizado* de Estaire *et al.* (2009: 7). En referencia a las definidas por Gómez Molina, se señala en qué etapa del proceso de aprendizaje del vocabulario pueden aplicarse y qué tipo de dinámica de trabajo se lleva a cabo en ellas. Además, incluimos también en nuestra tipología de actividades (y las destacamos del resto para poder distinguirlas) aquellas propuestas por Cervero y Pichardo (2000: 132-138) ya que los dos autores anteriores no las tienen en cuenta.

Por lo tanto, en esta categorización de actividades se han unificado las aportaciones de dichos autores con la intención de no repetir las y de exponer una estructuración más integrada. Las actividades en cuestión son las siguientes:

1. Actividad de pre-tarea: consiste en una lluvia de ideas y suele emplearse en la fase de reconocimiento.
2. Correspondencias imagen-palabra y tareas con tarjetas/dibujos: sirven para presentar léxico nuevo, practicarlo y repasarlo y se realizan en parejas o grupos.
3. Ejercicios de transferencia de otras lenguas aprendidas: se suele trabajar individualmente en la fase de comprensión.
4. Actividades para categorizar o clasificar según asociación conceptual o funcional (gramática, semántica, pragmática). Algunos ejemplos de estas actividades son: mapas mentales, descubrir el intruso, completar parrillas (tablas con criterios de clasificación). Se llevan a cabo mediante dinámicas individuales o por parejas en las fases de comprensión (para presentar el vocabulario), uso (para practicarlo) y retención (para revisarlo).

5. La relación asociativa por el significante: se desarrolla mediante ejercicios de composición (lexemas), derivación, flexión regular e irregular de sustantivos, adjetivos y verbos. Facilita la experimentación de las unidades léxicas de forma individual.⁸
6. Las relaciones asociativas por el significado: establecidas mediante pares asociados, la clasificación de series de adjetivos o experiencias culturales según connotaciones positivas o negativas, ejercicios basados en parejas de sinónimos/antónimos/polisemia. Puede realizarse mediante cualquier tipo de dinámica de trabajo (individual, por parejas, grupo) posibilitando la experimentación de las unidades léxicas en cuestión.
7. Las actividades de combinaciones sintagmáticas (colocaciones y expresiones institucionalizadas): basadas en identificar colocaciones en un texto, descubrir colocaciones erróneas, completar fórmulas sociales, reconocer expresiones idiomáticas equivalentes en la L1. Principalmente, se llevan a cabo en las fases de observación, uso y retención.
8. La actividad de *rellenar huecos*: utilizando diferentes categorías gramaticales (adjetivos, sustantivos, adverbios, etc.). Se emplea principalmente para usar y revisar el léxico.
9. Actividades sobre la producción de historias breves en las que no se puede repetir una palabra simple más de una vez: se establecen principalmente mediante dinámicas de trabajo individual o por parejas. Su objetivo es el y retención de las unidades léxicas.
10. Búsqueda en el diccionario:⁹ principalmente, se llevan a cabo de forma individual en la etapa de experimentación del léxico. Se corresponden con aquellas actividades que permiten: familiarizarse con la organización interna del diccionario; buscar rápida y efectivamente la información; y sensibilizar a los alumnos sobre los límites y las posibilidades del uso del diccionario.
11. Procedimientos lúdicos: se recurre a una tipología variada de juegos, como pueden ser el *scattergories*, la invención de frases, las adivinanzas, los crucigramas, las sopas de letras, el trivial, el bingo, entre otros. Es frecuente

⁸ En este caso nos concentramos exclusivamente en lo referente a la composición y la derivación ya que consideramos que el resto hace alusión prioritariamente a rasgos gramaticales. En el caso de la actividad de tipo rellenar huecos también nos centraremos más en aquellas que trabajen el componente léxico.

⁹ La tipología de actividades dentro de esta categoría son planteadas por Cervero y Pichardo (2000:126-127).

recurrir a ellos para la experimentación y retención de las unidades léxicas mediante una dinámica primordialmente individual.

12. Tareas de verdadero/falso, elección múltiple, eliminar el intruso, realizar definiciones, producir textos, relacionar, juegos de roles, completar frases o diálogos con un léxico determinado: coincide con el anterior en cuanto a las fases y la dinámica¹⁰.
13. Actividad tipo test/entrevista/encuesta¹¹.

Las actividades que se enumeran a continuación son las propuestas de forma específica por Estaire *et al.* (2009: 7):

14. Tareas para la fase de post-tarea derivadas de textos escritos u orales: basadas en asociar una palabra dada a una que aparece en el texto o encontrar en el texto presentado una palabra que se corresponda a una definición dada, trabajar las diferentes unidades léxicas, etc.
15. Actividades para aprender con los sentidos (mímica, gestos, música, sonidos) y de respuesta física total (RTF):¹² de dinámica de trabajo variada (parejas o grupos), son útiles para introducir vocabulario nuevo, practicarlo y revisarlo.
16. Tareas para trabajar escalas/gradaciones: se pueden trabajar, por ejemplo, los adverbios (de *mucho* a *poco*). Además, se pueden establecer mediante el uso de escalas aspectos relacionados con el registro, como por ejemplo, escalas donde se recojan aspectos vinculados a ámbitos formales e informales.

Concretamente, Estaire *et al.* (2009: 17) justifica que las tareas centradas en el reciclaje del léxico ya conocido deben:

Crear oportunidades de activarlo y reutilizarlo, de integrar léxico nuevo con el conocido y de ampliar las redes asociativas relacionadas con su significado, su forma y su uso, tanto a través de tareas con identidad propia como integradas a tareas de comprensión o expresión oral o escrita.

¹⁰ Esta actividad, junto a las correspondientes al número 2, 4, 5, 6, 7, 9 y 11, aparece reseñada tanto en la propuesta de actividades de Gómez Molina (2004: 805-807) como en las de reciclaje focalizado de Estaire *et al.* (2009: 7). De forma concreta, la número 4, 6 y 7 son las que ejercitan los mecanismos de activación de redes asociativas del lexicón mental (coordinación, combinaciones sintagmáticas, relaciones jerárquicas y pares asociados) señalados previamente en el apartado del proceso de adquisición del léxico (3.1).

¹¹ Este tipo de actividad la hemos creado porque era común en todos los manuales y no estaba definida.

¹² De forma excepcional, incluimos aquí la combinación de las propuestas de Estaire (2009) y Cervero y Pichardo (2000).

Por otro lado, tal y como se ha señalado previamente, existe una serie de actividades relevantes en el proceso de aprendizaje del léxico que no se han tenido en cuenta en la clasificación anterior. Cervero y Pichardo (2000) las definen como:

17. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel fonético-fonológico: entre ellas, aquellas en las que se debe señalar la sílaba fuerte, distinguir la palabra en función de donde se ha marcado el acento (*deje/dejé*), etc.
18. Actividades para trabajar el vocabulario desde una perspectiva intercultural: Cervero y Pichardo (2000: 138) indican que este tipo de actividades sirve para “sensibilizar al alumnado con lo específico de la cultura de la lengua meta (...); superar los tópicos sobre la otra cultura; y permitir hablar sobre lo específico de su cultura en la lengua meta”.

Asimismo, en dicho proceso de aprendizaje del léxico se deben proponer actividades cuyo objetivo no sea exclusivamente el vocabulario en sí (Cervero y Pichardo, 2000: 148-150). Este tipo de tareas lo conforman:

19. Las actividades de ejercitación de las destrezas: permiten trabajar el léxico de forma integrada y son necesarias para saber abordar tareas tanto de comprensión como de producción.
20. Las actividades de transmisión de estrategias: son aquellas que ayudan al estudiantado a adquirir habilidades autónomas para el aprendizaje en dicho campo.

Somos conscientes de que en la clasificación anterior solo las actividades de Gómez Molina (2004) se asocian a una determinada etapa del proceso de aprendizaje del léxico, sin embargo, para el resto de actividades, a la hora de recoger los datos, tratamos de identificar en qué fase de dicho proceso se pueden aplicar las mismas. De esta manera se pretende concretar qué estadio de dicho proceso es más habitual en cada una de las unidades didácticas analizadas (una de cada manual).

De igual modo, no hay que olvidar las consideraciones de Gómez Molina (2004: 805) cuando indica que las actividades no se trabajan de forma exclusiva en las fases del proceso de aprendizaje del léxico señaladas, sino que pueden realizarse en cualquiera de las etapas. Según el autor, “lo idóneo es adaptarlas a la madurez de los estudiantes y al contenido léxico propio de cada nivel”.

Otra de las cuestiones que se deriva tras el estudio de estas actividades es el hecho de conocer si los manuales, mediante la realización de las mismas, permiten trabajar el

léxico en todas las destrezas. En concreto, en este trabajo interesa conocer si el léxico se trabaja integrando las destrezas. Para ello, se tiene en cuenta la consideración de Gómez Molina (2004: 804) acerca de que las destrezas productivas no deben ignorarse en los niveles de principiantes, independientemente del gran peso que las receptivas tienen en estos niveles. Por lo tanto, dicho aspecto formará parte de los criterios de análisis de los materiales seleccionados.

3.3.2 Estrategias específicas del proceso enseñanza-aprendizaje del léxico

Sin duda, en este proceso de aprendizaje del léxico, además de promover una serie de actividades como las planteadas anteriormente, se debe tener en cuenta el papel que juegan los profesores y el propio alumnado dentro de este proceso. Por consiguiente, se plantea a continuación la distinción entre las estrategias docentes y las estrategias de aprendizaje del alumnado.

3.3.2.1 Estrategias docentes para la enseñanza de léxico

Existen diferentes recursos que el profesorado puede utilizar para enseñar de forma efectiva el vocabulario. En este apartado se propone una clasificación de estas estrategias en tres grandes grupos, las cuales proceden de las aportaciones de diferentes autores (Sökmen 1997; Cervero y Pichardo, 2000; Schmitt, 2000; Thornbury, 2000 e Higuera, 2004):

a. Estrategias docentes de transmisión de significado

- Técnicas no verbales: soportes visuales, objetos reales, mímica, otros sentidos (olor, gusto, tacto), onomatopeyas y sonidos.
- Técnicas verbales: definir y describir, ejemplificar, parafrasear, explicar a través del cotexto o entorno verbal, explicar a través del contexto, sinónimos/antónimos/analogías, agrupaciones de palabras, conocimiento sobre la formación de palabras, traducción y transferencia por otras lenguas aprendidas.

b. Estrategias docentes para la memorización

Thornbury (2002: 24), (cit. en Higuera 2004: 16) enumera ciertas técnicas a las que el profesorado puede recurrir para impedir o reducir el olvido de las unidades léxicas. Las más relevantes son: la repetición de actividades, el uso de las reglas mnemotécnicas, la facilitación del reencuentro de una palabra en diferentes contextos, el repaso de las unidades léxicas de forma espaciada, la indagación en el grado de profundidad afectiva que causan las palabras en los alumnos, entre otras.

- c. Otras estrategias docentes: recursos para el uso del diccionario y para la enseñanza explícita del léxico

Cervero y Pichardo (2000: 121) establecen que los manuales apenas presentan actividades que aseguren un uso efectivo del diccionario, de ahí que la responsabilidad sobre cómo guiar a los estudiantes en su manejo recae de forma exclusiva en el profesorado. Por su parte, Higuera (2004: 21) señala que: “no sólo es necesario enseñar a usar el diccionario (...) sino ayudarles a discernir cuándo conviene usarlo, mediante la puesta en práctica de otra estrategia”.

Asimismo, Higuera (2004: 7) recoge las propuestas de varios autores en referencia a la enseñanza directa del léxico, los cuales se referencian a continuación. Por un lado, Sökmen (1997) define varias formas en que el docente puede presentar el léxico de forma explícita: “crear un lexicón, facilitar la creación de imágenes, animar a los alumnos a que empleen técnicas de aprendizaje autónomo, integrar palabras con las otras ya conocidas”. A estas propuestas se suman las especificadas por Schmitt (2000): “enseñar los significados más frecuentes de cada palabra, valorar cuáles son las palabras problemáticas para un grupo meta concreto y ofrecer información sobre familias de palabras”.

3.3.2.2 Estrategias de aprendizaje autónomo del alumno

Gómez Molina (2004: 804) especifica que: “un factor determinante en el éxito de la adquisición del léxico es el uso de diversas estrategias de aprendizaje y lo idóneo sería una variedad de actividades que faciliten el desarrollo de las mismas”.

Schmitt (1997: 207-208), (cit. en Higuera 2004: 20) establece, gracias a las aportaciones de Oxford (1990) y Nation (1990), de qué forma los estudiantes pueden actuar para optimizar su aprendizaje del léxico. La propuesta es la siguiente:

| | |
|---|--|
| A. Estrategias para descubrir el significado de una palabra | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para determinar el significado (hacer listas de palabras, usar el diccionario bilingüe o monolingüe, deducir por el contexto, análisis de imágenes o gestos, etc.). ▪ Sociales (pedir al profesor la traducción o una paráfrasis, preguntar al compañero, etc.). |
| B. Estrategias para consolidar el significado. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociales (practicar el significado en grupos, interactuar con nativos, etc.). ▪ De memorización (realizar mapas semánticos, conectar la palabra a una experiencia personal, agrupar palabras, usar las palabras en una frase, asociar la palabra a una imagen, utilizar la técnica de la palabra clave, realizar acrónimos, agrupación con sinónimos/antónimos, parafrasear el significado, métodos mnemotécnicos, etc.). ▪ Cognitivas (repetir verbalmente o por escrito las palabras, hacer listas de palabras, tomar notas en clase, llevar un cuaderno de léxico, etc.). ▪ Metacognitivas (planificar, exponerse a la radio, la TV y otros medios nativos, repasar, autoevaluarse). |

Tabla 1. *Estrategias de aprendizaje autónomo* (Higuera 2004: 20)

Sin embargo, serán los propios estudiantes quienes deberán encontrar qué estrategias les resultan más eficaces en su aprendizaje del léxico (Higuera, 2004: 22).

3.3.3 Técnicas de presentación de vocabulario

En esta sección del trabajo se hace referencia a la forma en la que el manual ofrece al estudiante las unidades léxicas desconocidas mediante los glosarios y las listas de palabras Cervero y Pichardo (2000: 59).

En cuanto a los glosarios, estas autoras señalan que es importante presentar en ellos no solamente información semántica, sino gramatical y pragmática Asimismo, en referencia a las listas de palabras, destacan que las unidades léxicas incluidas en éstas deben seguir estos aspectos (Cervero y Pichardo 2000: 77-78):

- Un orden y una estructura evidente.
- La manera en que el vocabulario se organiza en nuestra mente (gradaciones...).
- La valoración de un posible apoyo visual para reforzar su eficacia.
- Un número adecuado y no excesivo de entradas en la lista para no sobrecargar de información al estudiante.

4. ANÁLISIS DE LOS MANUALES: CORPUS Y METODOLOGÍA

Este apartado del trabajo se centra, en primer lugar, en la explicación de los criterios que se han tenido en cuenta para seleccionar los manuales que son objeto de nuestro estudio (4.1); posteriormente, se establece una descripción del corpus del análisis (4.2); y, por último, se expone cuál es la metodología seguida para la realización del mismo (4.3), teniendo en cuenta, por un lado, las preguntas que nos sirven de guía para estudiar los manuales (4.3.1) y, por otro lado, se describe la selección de las unidades didácticas que se analizan (4.3.2).

4.1 Criterios de selección de manuales

A la hora de seleccionar los tres manuales analizados en nuestro estudio empírico, se han seguido los criterios en función al nivel (según el MCER), los materiales, la fecha de publicación, el grupo meta y el enfoque metodológico del manual. A continuación, pasamos a examinar en detalle cada uno de ellos:

- a. Nivel: nos centramos en el nivel inicial, concretamente en el nivel A1 del MCER, dado nuestro interés por evaluar el tratamiento que reciben las unidades léxicas en dicho nivel.
- b. Material: se incluye en el análisis no sólo el libro del alumno, sino también, el de ejercicios y el del profesor. Asimismo, como aportación propia, hacemos referencia a aquellas técnicas empleadas en los materiales para presentar el vocabulario (glosarios y listas de palabras).
- c. Fecha de publicación: a pesar de que nuestro marco teórico abarca hasta el año 2009, ampliamos el margen temporal y partimos de manuales que no superan los cinco años de publicación.
- d. Grupo meta: analizamos tres manuales destinados a diferentes grupos meta siguiendo la propuesta de Medrano (2005: 188) que considera que este factor puede repercutir en la edición de los materiales y, por tanto, en la forma de tratamiento del léxico en ellos. En concreto, nosotros hemos seleccionado tres manuales destinados a diferentes ámbitos educativos: universidad, centros de enseñanza de español como lengua extranjera y la universidad popular (*Volkshochschule*).
- e. Enfoque metodológico del manual: se tienen en cuenta manuales que siguen los enfoques siguientes: el enfoque por tareas y el enfoque por competencias.

4.2. Descripción del corpus de análisis

Seguidamente, la descripción del corpus de análisis parte de los criterios de índole informativa propuestos por Medrano (2005: 89)¹³. Dichos criterios los presentamos según una descripción interna y externa del manual y los exponemos a continuación:

- Descripción externa del manual: título, autor/es, editorial, año de publicación y el tipo de material del que consta el manual en cuestión (impreso, sonoro, visual, multimedia).
- Descripción interna del manual: enfoque metodológico, destinatario y organización interna.

A continuación presentamos los datos principales de cada uno de los manuales seleccionados (solo un breve resumen de los mismos pero estos datos se recogen de forma detallada en los anexos, concretamente, en las tablas 2.1, 2.2 y 2.3):

- *Eñe A1. Der Spanischerkurs*: este manual, destinado a un grupo meta de jóvenes y adultos fue editado en el año 2007 por la editorial *Hueber*, la cual tiene sede en Ismaning (Alemania). Es un manual basado en el enfoque por tareas que contiene, de forma integrada, el libro del alumno y de ejercicios. Además incluye material sonoro pero no audiovisual.
- *Con dinámica: estrategias y competencias* es el título de un manual publicado en el año 2009 por la editorial *Klett* de sede en Stuttgart. Está dirigido a un grupo meta muy concreto, el universitario y se plantea desde el enfoque metodológico por competencias. Contiene un libro del alumno, otro de ejercicios y una guía didáctica para el docente. Cuenta con material sonoro pero no audiovisual.
- *Bitácora 1*: este manual, destinado a un grupo meta de jóvenes y adultos, es uno de los últimos publicados por la editorial *Difusión* (con sede en Barcelona) en el año 2011, cuyo enfoque metodológico sigue el enfoque léxico. Cuenta con material impreso, sonoro y audiovisual.

4.3. Metodología de análisis

4.3.1. Preguntas de análisis

En este apartado exponemos las preguntas que nos servirán de guía a la hora de analizar el tratamiento del léxico en los tres manuales que nos ocupan. Éstas se basan en

¹³ Preguntas presentadas en el estudio de Medrano (2005: 87) adaptado de Fernández López, M^a C. (2004: 715-733).

las cuestiones principales planteadas en el estado de la cuestión y el marco teórico, es decir, el proceso de adquisición y el aprendizaje del léxico, su metodología y la valoración de los principios teóricos del enfoque léxico de Lewis (1993) y el *Lexical Priming* de Hoey (2005).

A la hora de formular estas preguntas para el análisis, se ha tenido en cuenta, tal y como se indica en la introducción de nuestro trabajo, el estudio de Vidiella (2012). Por un lado, algunas de las cuestiones planteadas son extraídas de la mencionada memoria (concretamente la *a, f y m*); por otro lado, otras son adaptadas del mismo trabajo (la *b y d*); y por último, el resto de las preguntas son de aportación propia (*c, e, g, h, i, j, k, l*). Las preguntas se clasifican en los siguientes cuatro bloques:

- Bloque 1: El proceso de adquisición del léxico
 - a. ¿Qué tipo de unidades léxicas se distinguen: palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas, fórmulas de interacción social?
- Bloque 2: El aprendizaje del léxico
 - b. ¿Aparecen de forma integrada los diferentes tipos de información (uso, forma, significado y contenidos socioculturales) a la hora de enseñar las nuevas unidades léxicas?¹⁴
- Bloque 3: Metodología en la enseñanza del léxico
 - c. ¿Qué actividades se presentan para trabajar el léxico? ¿Cuáles de ellas son más frecuentes en cada una de las unidades didácticas seleccionadas?
 - d. ¿El léxico se trabaja en todas las destrezas? En consecuencia, ¿existen diferencias en el tratamiento del léxico receptivo y productivo?¹⁵
 - e. ¿Se especifica alguna estrategia docente para orientar al profesorado?
 - f. ¿Se sugieren estrategias de aprendizaje al alumnado? ¿Son explícitas o implícitas?
 - g. ¿Qué tipo de información se presenta en las unidades léxicas del glosario?
 - h. ¿Qué características tienen las listas de palabras?

¹⁴ Incluimos el componente sociocultural.

¹⁵ Ésta es la unión de dos preguntas. La segunda de ellas, a pesar de ser un criterio de adquisición, la presentamos de forma conjunta a la primera (incluida en la metodología) con la intención de unificar el análisis de los aspectos que analizamos.

- Bloque 4: Valoración de los principios teóricos del enfoque léxico de Lewis y *Lexical Priming* de Hoey¹⁶
 - i. ¿Es el léxico el factor primordial de enseñanza?
 - j. ¿Cuál es la fase del proceso cognitivo de aprendizaje más activada? ¿Se le da prioridad a las fases de reconocimiento y memorización, tal y como establece el enfoque léxico de Lewis?¹⁷
 - k. ¿Se atiende principalmente a rasgos sintácticos cuando se estudian las colocaciones (enfoque léxico), o bien, se añaden los semánticos y pragmáticos en la presentación de las mismas (*Lexical Priming*)?
 - l. ¿Se aborda el léxico de forma implícita, explícita, o mediante una combinación de ambas?
 - m. ¿El léxico se separa de la gramática o engloba los contenidos gramaticales (principio compartido por ambos autores)?

4.3.2. La selección de las unidades didácticas que se analizan

En cuanto al desarrollo del análisis consideramos una serie de cuestiones. En primer lugar, las preguntas vinculadas a la adquisición y al aprendizaje del léxico (*a* y *b*) se responden analizando cada una de las unidades didácticas de los manuales (en *Con dinámica* se concentra exclusivamente en las unidades del nivel inicial, ya que este manual abarca hasta el nivel B1). Asimismo, los criterios referidos al análisis de las estrategias (preguntas *e* y *f*) y la revisión de las características de los glosarios y las listas de palabras (*g* y *h* respectivamente) se revisan también en el conjunto de lecciones de los manuales. Lo mismo ocurre cuando estudiamos las preguntas *i*, *k*, *l* y *m*, que son las definidas para valorar de qué manera se reflejan los principios teóricos en los manuales que son objeto de nuestro estudio. De esta forma, se puede examinar desde una perspectiva más amplia la información que pretendemos conocer en referencia a la didáctica del léxico en los manuales analizados.

De igual forma, a la hora de analizar las actividades destinadas al trabajo del léxico definidas en nuestra categorización, revisamos el manual en su totalidad. No

¹⁶ A pesar de que en la parte teórica del trabajo las cuestiones del bloque cuatro aparecen con anterioridad al resto de las preguntas definidas para la metodología del análisis, consideramos que ponerlo a continuación de éstas permite establecer de forma más coherente el planteamiento de la reflexión final. Responder a las preguntas del bloque número cuatro en primer lugar podría anular la validez del resto de preguntas (bloque 1, 2 y 3) establecidas para cada bloque del marco teórico.

¹⁷ Esta pregunta se ubica dentro del proceso de aprendizaje del léxico definido en el marco teórico. Sin embargo, se incluye en este apartado con el objetivo de observar qué etapas son las más frecuentes en el proceso de aprendizaje del léxico para así revisar si coincide con el segundo principio teórico del *enfoque léxico*, el cual centra su atención en el reconocimiento y la memorización de los segmentos léxicos.

obstante, con el objetivo de observar qué tipos de actividades son más frecuentes, hemos optado por analizar tan solo una de las unidades didácticas de los manuales seleccionados (las cuales especificamos a continuación) para así, además, responder a las preguntas *d* y *j* (referidas a las destrezas y las fases del proceso de aprendizaje del léxico respectivamente). En caso contrario, el estudio excedería lo exigido en un proyecto de esta índole.

Las unidades didácticas que se destinan al análisis de estas últimas preguntas son: la unidad número 3 en *Con dinámica*, la número 4 en *Eñe* y la número 5 en *Bitácora*. El criterio seguido para seleccionarlas ha sido que éstas mantuvieran una temática común que, en este caso, se corresponde a las acciones cotidianas (*levantarse, ducharse, desayunar, ir a trabajar...*). Hay que señalar que en el manual *Con dinámica* se examinan también las unidades didácticas número 5 y 7 ya que tratan también esta temática.

5. ANÁLISIS DE LOS MANUALES SELECCIONADOS

Para agilizar la descripción del presente estudio, desarrollamos este apartado del trabajo mediante una comparativa simultánea de cada uno de los manuales a través de los parámetros especificados con anterioridad¹⁸. Asimismo, establecemos la clasificación de los bloques que se analizan siguiendo el orden propuesto en el apartado previo de metodología de análisis (desde el punto 5.1 al 5.4) y, finalmente, ofrecemos una tabla que recoge de forma sintetizada los resultados del análisis (véase tabla 6 de los anexos).

5.1. Bloque 1. El proceso de adquisición del léxico

a. *¿Qué tipo de unidades léxicas se distinguen: palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas, fórmulas de interacción social?*

Todos los manuales que analizamos recurren mayoritariamente a tres de los cuatro tipos de unidades léxicas que se conocen, concretamente, nos referimos a que todos ellos trabajan las palabras, las colocaciones y las fórmulas de interacción social. Los dos últimos tipos de unidades léxicas presentan determinadas peculiaridades que presentamos a continuación.

En primer lugar, en referencia a las colocaciones, todos los manuales presentan actividades que requieren su uso (algunos ejemplos los mostramos en la pregunta c. desarrollada a continuación). *Bitácora*, en particular, las denomina *palabras en compañía*. De esta manera, es posible reflexionar con los alumnos sobre este tipo de unidad léxica mediante un concepto más intuitivo, cosa que puede ser útil en el tratamiento de este tipo de ítem léxico. Este concepto no lo sigue ni *Eñe* ni *Con dinámica* y, por lo tanto, el hecho de no destacar a los estudiantes que estas unidades léxicas se aprenden por bloques de palabras podría ser un inconveniente en el proceso de adquisición del léxico.

En el caso específico de las fórmulas de interacción social, los manuales presentan y trabajan principalmente los saludos y despedidas (*hola, buenos días, hasta luego*, entre otras). Concretamente, *Bitácora* las denomina *palabras para actuar* (Higueras

¹⁸Para señalar los ejemplos a los que hacemos referencia, establecemos las siguientes abreviaturas para no repetir el nombre de los manuales. Para *Eñe*, recurriremos a E, para *Con dinámica* CD y para *Bitácora*, B. Junto a ellos, marcamos las páginas en que aparecen los mismos y haremos referencia a “a” si es el libro del alumno, “b” si es el libro de ejercicios y “c”, cuando se trate del libro del profesor. Así, Bb: 45 indica que es un ejemplo de la página 45 del libro de ejercicios de *Bitácora*.

2011: 7) y de nuevo asigna a este tipo de unidades léxicas un término que puede ayudar a los estudiantes en la comprensión del uso de éstas.

Con respecto a las expresiones idiomáticas, hemos encontrado un ejemplo de esta unidad léxica en los libros del alumno de *Eñe* y *Con dinámica*. En el primero de ellos, aparece la expresión “vestir casas” en un texto que habla de diferentes marcas españolas (ejemplo en Ea: 76); en el segundo, se incluye la expresión vivir “más a su aire” en un texto que trata de la experiencia docente de varias profesoras de ELE, en CDa: 55. Sin embargo, no se llegan a estudiar de manera directa porque no se pide un trabajo concreto con ellas.

Por consiguiente, en este apartado de adquisición, podemos señalar que la variedad de las unidades léxicas trabajadas responde a las recomendaciones de Gómez Molina (2003: 5-7) cuando indica que todas ellas pueden incluirse en todos los niveles, a excepción del caso concreto de las expresiones idiomáticas, las cuales aconseja enseñar únicamente en niveles intermedios y avanzados. Esta característica es comprensible ya que este tipo de unidad léxica requiere una consolidación mayor del idioma, y esto no se llega a lograr en los niveles elementales; sin embargo, esto no implica que no puedan estar presentes de alguna forma determinada.

5.2. Bloque 2. El aprendizaje del léxico

b. ¿Aparecen de forma integrada los diferentes tipos de información (uso, forma, significado y contenidos socioculturales) a la hora de enseñar las nuevas unidades léxicas?

Incluir en esta pregunta el contenido sociocultural reduce las posibilidades de encontrar unidades léxicas que incluyan estos cuatro factores de forma integrada. Sin embargo, en nuestro análisis hemos encontrado algunos casos que sí lo establecen de esta manera y, por ello, los explicamos y ejemplificamos en el desarrollo de esta pregunta. En este caso reflejamos la manera en que presentan las unidades léxicas de las diferentes comidas del día: *desayuno, comida y cena*.

En el caso de *Eñe*, estos conceptos se presentan mediante una actividad que representamos aquí:

b ¿A qué hora voy a tu casa?
Lee los horarios y completa con las informaciones de tu país. ¿Son parecidos a los de España o a los de Colombia? Compara.

| Si te invitan en... | ESPAÑA | COLOMBIA |
|---------------------|--------------------------------|-----------------|
| DESAYUNO | | |
| Comienzo | 09.00 a 11.00 h | 07.00 a 9.00 h |
| Fin | Nunca más tarde de las 12.00 h | 10.00 h |
| COMIDA O ALMUERZO | | |
| Comienzo | 13.30 a 14.30 h | 12.00 a 13.00 h |
| Fin | 16.00 a 16.30 h | 14.00 h |
| MERIENDA | | |
| Comienzo | 17.00 a 18.00 h | 15.30 a 16.00 h |
| Fin | Nunca más tarde de las 19.00 h | 17.00 h |
| CENA | | |
| Comienzo | 21.30 a 22.30 h | 19.00 a 19.30 h |
| Fin | 23.00 a 24.00 h | 21.30 h |

In vielen Ländern Lateinamerikas wird den Begriff *cena* anders verstanden. Damit ist ein besonderes Abendessen gemeint, z. B. ein romantisches Abendessen, oder ein Geschäftsessen am Abend. Ansonsten spricht man von *comida*.

Figura 1. Actividad de la sección “entre culturas” en Eñe (2007a: 57)

A través de esta pregunta se presentan los casos concretos de España y Colombia, mostrando a qué hora tiene lugar cada comida del día en cada uno de estos dos países, siendo acompañada de una serie de cuadros informativos explicando cada caso. Por ello, se atiende de forma explícita al significado, al uso y al contenido sociocultural, aunque la forma solo se deduce al ver esas unidades léxicas escritas ya que no se destacan sus rasgos explícitamente.

Con *dinámica* trata estos términos en la unidad 7 (en CDa: 124). Concretamente, en este manual, mediante una comprensión auditiva, hace referencia directamente al significado de las palabras *almuerzo* y *cena*. Asimismo, al escuchar la grabación, el alumno puede conocer de manera simultánea cómo se dicen y cómo se escriben estas dos unidades léxicas y, además, cada una de las personas que hablan en la grabación ofrecen las diferentes maneras en que se puede expresar este concepto. Un ejemplo de ellos es el caso de Honduras, donde se indica “almorzamos entre las 12 del mediodía y la una de la tarde y se cena entre las 5 y las 7 de la tarde” ofreciendo así una idea sobre la forma del sustantivo (*almuerzo* y *cena*) y sus correspondientes verbos (*almorzar* y *cenar*). Además, mediante el contexto, se da una idea sobre las palabras con las que puede aparecer y en qué momentos es posible encontrarlas, atendiendo así al uso. Eso sí, de manera mucho más amplia, se refleja la diferencia de horarios de dichas comidas en España y todos los países de Latinoamérica.

En el caso de *Bitácora*, dichos ítems léxicos se encuentran también en la unidad 7 del manual.

tomar > algo > el aperitivo > postre

> café > de primero paella

! - Yo **como** mucha verdura y bebo mucha leche. (**comer** en sentido general)

Pero:
- Hoy **como** con mis padres, pero esta noche ceno solo. (**comer** al mediodía)

| | | |
|----------------|------------------|--------------------|
| Por la mañana: | desayunar | el desayuno |
| Al mediodía: | comer | la comida |
| | almorzar | el almuerzo |
| Por la tarde: | merendar | la merienda |
| Por la noche: | cenar | la cena |

Figura 2. *Actividad unidad 7 de Bitácora (2011a: 97)*

Por un lado, tal y como vemos en su representación, se hace referencia al significado de estos términos porque se establece en qué franjas horarias tienen lugar. Asimismo, se atiende a la forma explícitamente porque muestran cómo se dice el sustantivo (*desayuno*) y el verbo (*desayunar*). Posteriormente, se indica la diferencia de uso de *comer* en un sentido general, o bien, el término *comer*, referido a la comida que tiene lugar al mediodía. Hasta este punto señala explícitamente en el manual la información referente al uso, la forma y el significado; sin embargo, la información sociocultural se deriva al libro del profesor, por ello no se refleja de forma directa en este caso.

En definitiva, en esta muestra representativa, todos los manuales tratan los factores de uso, forma, significado y contenido sociocultural a la hora de presentar dichas unidades léxicas (*desayuno, comida y cena*), sin embargo, no se destaca siempre esta información de manera explícita, sino que hay veces que sólo se deduce de forma indirecta.

5.3. Bloque 3. Metodología en la enseñanza del léxico

c. ¿Qué actividades se presentan para trabajar el léxico? ¿Cuáles de ellas son más frecuentes en cada una de las unidades didácticas seleccionadas?

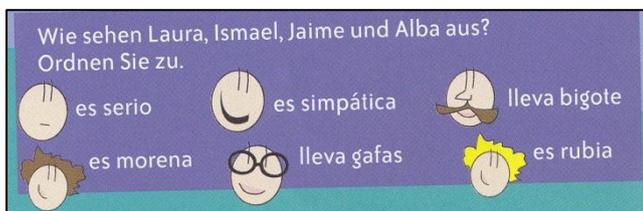
En esta pregunta concreta, revisamos de forma general las actividades que trabajan el léxico en los manuales seleccionados, pero nos centramos en el análisis de una única unidad didáctica de cada uno de los manuales con el objetivo de conocer con qué frecuencia aparecen dichas actividades (véase tabla 4). La información obtenida nos ayudará a responder posteriormente a las preguntas *d* y *j*.

En primer lugar, podemos señalar que hay determinadas actividades que no se desarrollan en todos los manuales. De forma exclusiva, aunque poco habitual, el libro del alumno de *Eñe* recurre a la actividad denominada “aprender con los sentidos”. Un ejemplo lo podemos encontrar en Ea: 55, cuando se les pide a los alumnos que representen con mímica las acciones cotidianas que están estudiando. En segundo lugar, *Bitácora* es el único manual que dedica parte de sus actividades al trabajo con el diccionario. Un ejemplo lo podemos encontrar en Ba: 75, cuando se invita al alumno a usar el diccionario para buscar cómo se dice una actividad cotidiana concreta. Su enunciado dice así: “¿Hay algo que crees que solo tú puedes hacer? Busca en el diccionario cómo se dice en español o pregúntale a tu profesor.”

Por último, las actividades de post-tarea solo se trabajan en *Con dinámica*. Un ejemplo lo encontramos en el libro de ejercicios, cuando pide al alumnado encontrar un sinónimo de la palabra *desaparecer* en un texto dado (extraído de CDb: 32).

Siguiendo la tipología de las actividades que trabajan el léxico, hacemos referencia en primer lugar a la actividad que se plantea mediante una lluvia de ideas. Normalmente se plantean al inicio de las unidades didácticas ya que sirven para activar el conocimiento de los estudiantes referente a un tema en concreto. Algunos ejemplos de este tipo de actividad se muestran en Ea: 51, CDa: 118 y Ba: 68. El último de ellos plantea su enunciado de la siguiente manera: “¿Qué idea nos sugiere la palabra siesta?”.

Seguidamente, hacemos referencia a la actividad basada en la correspondencia imagen-palabra, la cual es común en todos los manuales analizados y todos ellos siguen el mismo procedimiento. Un ejemplo de ello se presenta en *Bitácora* en la unidad siete del libro de ejercicios de este manual (Bb: 85), en el cual se pide que los estudiantes escriban qué alimentos se corresponden a las imágenes presentadas. En el caso de *Eñe*, este trabajo se concentra frecuentemente al inicio de las unidades didácticas, pero igualmente las incluye en el desarrollo de las mismas. Por otro lado, un caso específico de *Con dinámica* tiene lugar al presentar determinadas imágenes asociadas a un concepto para mostrar diferencias socioculturales entre España y Latinoamérica, en este caso, referente a Argentina. A continuación se plasman estos ejemplos (la imagen de la izquierda pertenece a *Eñe* y la de la derecha a *Con dinámica*):



Figuras 3 y 4. Asociación imagen-palabra en Eñe (2007a:27) y Con dinámica (2009a:37)

Continuamos señalamos aquellas que se plantean en la transferencia de otras lenguas aprendidas. *Bitácora* las denomina “en español y en otras lenguas” y hace uso de ellas a lo largo de las unidades didácticas tanto en el libro del alumno como en el libro de ejercicios. En este tipo de ejercicios se invita a los alumnos a reflexionar sobre las semejanzas de su L1 con respecto a la lengua meta. Un ejemplo de ello se recoge en Bb: 59 y su enunciado se establece así: “Sin un extranjero va a vivir a tu país, ¿qué profesiones crees que le va a ser más útil saber? Escríbelas primero en tu lengua y luego en español.”

Por otro lado, *Con dinámica* también emplea este recurso y lo concreta mediante el uso de *cognados*¹⁹ e *internacionalismos* (Ainciburu, 2009: 4). El caso específico se encuentra en CDA: 14 y cuyo ejemplo ofrecemos a continuación:



Figura 5. Actividad de cognados en Con dinámica (2009a: 14)

En él se piden que se comparen palabras como *Kultur* y *cultura* con el objetivo de aprenderlas mediante las similitudes que poseen. En cambio, *Eñe*, solo sugiere en el libro del profesor que el alumnado compare la lengua meta con su lengua materna. Un ejemplo lo encontramos cuando invita al alumno a relacionar la palabra *biblioteca* con su equivalente en alemán, es decir, *Bibliothek* (extraído de Ec: 50).

¹⁹ Son las palabras que se reconocen como equivalentes en dos lenguas (Ainciburu 2009: 4)

En relación a la actividad de categorización, observamos que todos los manuales hacen uso de ella. Se plantean mediante el uso de la clasificación por concepto semántico, por ejemplo en CDb: 34, en Bb: 100, en Eb: 133 (presentado a continuación).

**b In welcher Abteilung können Sie die Produkte des Einkaufswagens kaufen?
Ergänzen Sie die Tabelle.**

| SECCIÓN | SECCIÓN | SECCIÓN | SECCIÓN | SECCIÓN |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ALIMENTOS | ALIMENTOS | ALIMENTOS | ALIMENTOS | ALIMENTOS |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Figura 6. Actividad de categorización en Eñe (2007b: 133)

Las actividades de atención al significante reciben un tratamiento diferente en los manuales analizados. En el caso de *Con dinámica*, la derivación se va trabajando de forma progresiva, adquiriendo mayor relevancia en el desarrollo de las unidades didácticas del nivel A2, concretamente a partir de la lección número 6. Un ejemplo de este tipo de actividad se presenta en CDa: 56. Mediante una estrategia de aprendizaje, se indica a los alumnos que marquen los prefijos y sufijos de una serie de palabras con la intención de que averigüen la función que tienen estos. Las palabras en concreto son: *dificultad*, *aprendizaje*, *fuertemente*, entre otras. El ejemplo lo reproducimos a continuación:

b Zerlege die Wörter in ihre Bestandteile.

- Erkennst du den Stamm des Wortes? Markiere ihn.
- Erkennst du die Wortart? Markiere das Präfix oder Suffix. Welche Bedeutung oder Funktion hat es?
- Verstehst du jetzt die folgenden Wörter?

dificultad | aprendizaje | enseñanza | fuertemente | repetición | lectura | escritura

c Was bedeuten die Wörter „adaptarse“ und „atractivo“?

Figura 7. Actividad sobre derivación en Con dinámica (2009a: 56)

En el caso de *Bitácora* y *Eñe* se trabaja la composición de los determinantes numerales. Se encuentran en Ba: 62 y Ea: 74, en los cuales, a partir de los casos que se presentan, los estudiantes deben completar los números con la forma adecuada (por

ejemplo, en Eñe, se indica “203: doscientos tres” para que el alumnado deduzca cómo sería el caso de 304).

En referencia a las actividades basadas en la relación asociativa por el significado reciben un tratamiento diferente en cada uno de los manuales. Por un lado, *Eñe* sí las incluye desde el inicio del manual. Un ejemplo se refleja a continuación:

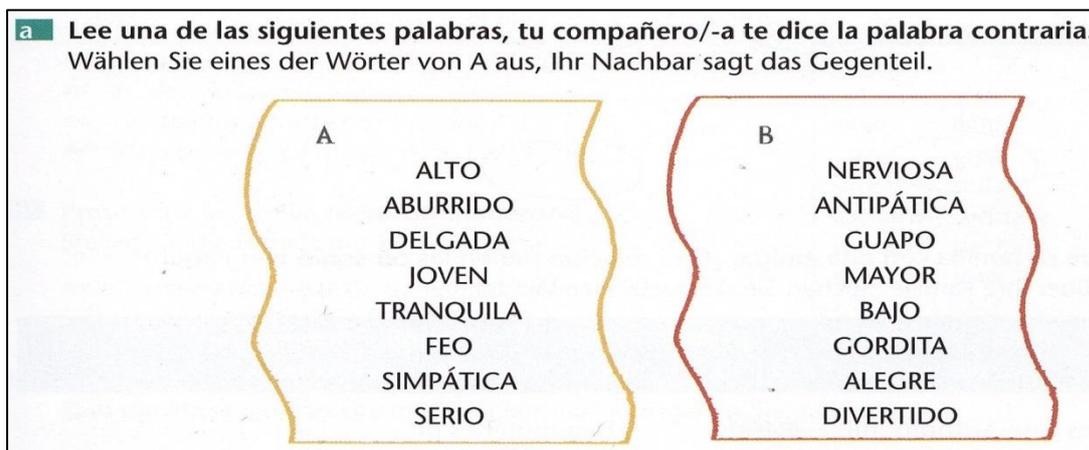


Figura 8. Actividad de pares asociados en Eñe (2007a: 29)

En *Con Dinámica*, la relación de sinonimia-antonimia aparece desde las primeras unidades mediante listas de palabras que sirven de apoyo al estudiantado, pero se trabaja de forma indirecta. Un ejemplo se encuentra en CDA: 17. En él, a través de una lista de adjetivos: *optimista, amable, inteligente, serio-a, alegre*, etc., se indica a los estudiantes que hagan uso de la misma con el fin de presentar a un compañero al resto de la clase. Sin embargo, sí se llega a incorporar este tipo de actividad a partir de la unidad 7, como muestra el siguiente ejemplo:

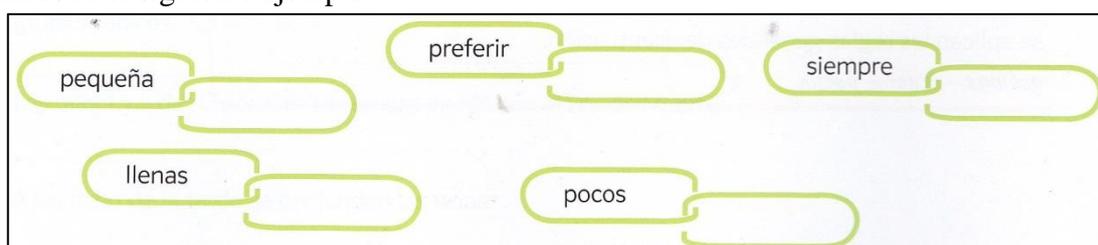


Figura 9. Actividad de pares asociados en Con dinámica (2009a: 130)

En *Bitácora* también muestra este tipo de actividades. Un caso concreto se encuentra en la unidad 9, actividad que plantea su enunciado de la siguiente manera: “Busca los adjetivos apuestos en cada caso y pon un ejemplo de cada tipo de ciudad”. Las palabras que aparecen son *grande, pequeña, aburrida, moderna y fea*.

En relación al estudio de las combinaciones sintagmáticas es un tipo de actividad que se tiene muy en cuenta en *Bitácora* y en *Con dinámica* para el trabajo de las colocaciones. Un caso concreto se refleja en el libro de ejercicios del primer manual. En

él, hay que asociar de forma adecuada un conjunto de palabras a cada uno de los verbos correspondientes. He aquí el ejemplo:

Coloca estas palabras junto al verbo con el que pueden utilizarse.
Algunas pueden ir con dos verbos.

| | tomar | comer | abrir/cerrar |
|-----------------------|-------|-------|--------------|
| • la puerta | | | |
| • a las dos | | | |
| • un café | | | |
| • unos macarrones | | | |
| • una ducha | | | |
| • la ventana | | | |
| • bien / mal | | | |
| • tarde / pronto | | | |
| • postre | | | |
| • un bocadillo | | | |
| • después de las 12 h | | | |
| • una botella de vino | | | |

Figura 10. *Actividad sobre colocaciones en Bitácora (2011b: 63)*

En *Eñe* se trabaja, entre otras formas, asociando este tipo de unidades léxicas a unas imágenes dadas o mediante juego de dados, el cual presentamos a continuación:

d ¿Qué tal si quedamos? Llama por teléfono a un/-a compañero/-a para quedar.

dar un paseo | ir al cine | tomar un helado | ir de compras | tomar un café
comer juntos | ir al concierto de Plácido Domingo | hacer un curso de tango

| | |
|--------------------|-------------------------|
| • mañana | • esta noche |
| • el mes que viene | • este verano |
| • pasado mañana | • dentro de dos semanas |

Figura 11. *Actividad sobre colocaciones en Eñe (2007a: 99)*

En cuanto a las actividades basadas en *rellenar huecos*, observamos que suelen ser muy habituales en los libros de ejercicios pero a veces se concentran principalmente en el trabajo de los contenidos gramaticales (por ejemplo, la flexión de los verbos). No obstante, también se emplean para la retención de las palabras. Algún ejemplo de ello se presenta en Eb: 135, CDb: 29, Bb: 77 y mostramos el último de ellos:

¿Qué tal es tu barrio?

1. - Pues, muy, hay gente de muchos países y tiene mucha Yo mucho de noche y en esta zona hay muchos y lugares para tomar copas.

salgo cosmopolita restaurantes vida

Figura 12. *Actividad en Bitácora (2011b: 77)*

Con respecto a la actividad para crear historias breves, suelen plantearse en todos los manuales mediante una interacción escrita en la cual los alumnos trabajan de forma cooperativa siguiendo un modelo dado, ya que los estudiantes no cuentan con demasiado léxico productivo en este nivel. Un ejemplo de este tipo de actividad se muestra a continuación (en Ea: 55):

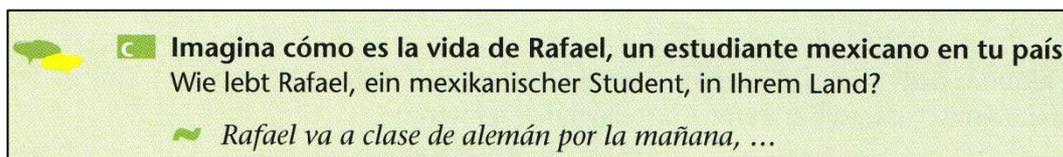


Figura 13. Actividad en Eñe (2007a: 55)

La inclusión del componente lúdico forma parte de todos los manuales analizados. Los ejemplos que podemos encontrar en todos ellos son los crucigramas, las adivinanzas y las sopas de letras. En el caso de *Eñe* el libro del alumno cuenta con la sección “Otra vuelta”, donde se establece un ejercicio a modo del "juego de la oca" para repasar los contenidos estudiados previamente, del cual presentamos una pequeña muestra:



Figura 14. Actividad de componente lúdico en Eñe (2007a: 116)

Las actividades que se basan en los criterios de elección múltiple, etc. (la número 12 en nuestra categorización), aparecen en todos los manuales a lo largo del libro a través de actividades de elección múltiple, de verdadero/falso y de relacionar, entre otras. Algunos casos se pueden encontrar en Ea: 56, CDa: 49 y Bb: 23. A modo de ejemplo, éste último, establece su enunciado de la siguiente manera: “relaciona los elementos de las dos columnas y añade alguna palabra más en cada serie”. Lo mismo ocurre con aquellas de tipo test/entrevista/encuesta, ya que aparecen a lo largo de las lecciones de todos los manuales. Algunas de ellas se muestran en CDa: 48 (donde los estudiantes deben identificar cuál es su perfil según su estilo de aprendizaje mediante la realización de un test), Ea: 89 y Ba: 105.

En cuanto a las actividades que presentan el léxico mediante escalas y gradaciones, en *Eñe* sí podemos encontrar algún caso en el libro de ejercicios (ejemplo en Eb: 140). En este caso concreto, se indican nueve palabras vinculadas a las acciones cotidianas: *ir a trabajar, acostarse, despertarse, volver al trabajo*, etc. y se numeran de forma que la número 1 sea la acción que realiza más temprano y la nueve la que tiene lugar más tarde.

En cambio, *Con dinámica*, lo emplea en el libro del alumno, gracias a una gradación planteada mediante un juego de muñecas rusas. Lo reproducimos a continuación:



Figura 15. Actividad de escala/gradación en *Con dinámica* (2009a: 43)

De esta forma, las palabras *piso, mundo, ciudad, barrio, continente, casa y país* se deben ordenar en función del tamaño (por ejemplo, *mundo* irá asociado a la muñeca más grande y así sucesivamente).

En *Bitácora* también aparece este tipo de actividad. En un ejemplo concreto recurre a este método mediante un apoyo visual (en Ba: 123), cuando presenta las palabras *caluroso/a, fresco/a, frío/a*. etc. junto a las imágenes de un sol, un copo de nieve y lluvia.

A continuación, pasamos al análisis de las actividades que tratan la fonología y la ortografía de las palabras. En primer lugar, *Bitácora* tiene en cuenta el trabajo de estos componentes de forma muy escueta (solo aparecen en las unidades didácticas 1 y 4). En el caso de *Con Dinámica* y *Eñe* ocurre lo contrario, es decir, los rasgos ortográficos, de pronunciación y de entonación se trabajan de forma sistemática en cada unidad didáctica. La diferencia está en que, en el primero de ellos, solamente se concentra en el libro del alumno y, en el segundo, en el libro de ejercicios (siempre en la última página de cada unidad didáctica). Aquí reflejamos un caso concreto del libro de ejercicios de *Eñe* sobre la diferenciación entre *b* y *v*:

16 a Hören Sie und ergänzen Sie die Aussage.

Viena | Barcelona | Bolivia | Cuba | Valencia | Vicente | vivir | beber

b und ... werden gleich ausgesprochen. Sie klingen beide eher wie ein schwaches *w* im Deutschen. Am Wortanfang klingt es wie *b*. Für spanische Muttersprachler klingt das deutsche *b* wie ein spanisches *p*.

¡Fíjate!

b Ergänzen Sie mit *b* oder *v*.

| | | | |
|----------------|------------|------------|---------------|
| a País ...asco | c ...ueno | e a...ión | g ...oli...ia |
| b ...icicleta | d a...uela | f pue...lo | h ...aso |

Figura 16. *Actividad de contenido fonológico/ortográfico en Eñe* (2007b: 151)

Por su parte, *Con dinámica*, cuenta con una sección denominada *¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?* En su libro del profesor se manifiesta que el trabajo específico de la pronunciación persigue que ésta se aproxime "a niveles que protejan al estudiantado de reacciones negativas, prejuicios o falta de estima en los sectores en los que deba actuar" (presentado en CDc: 6).

En referencia a las actividades destinadas a la introducción de información intercultural son trabajadas en todos los manuales analizados. En *Eñe* y *Con dinámica* podemos encontrarlas a lo largo de todo el libro del alumno en la sección denominada "entre culturas" y "la otra mirada" respectivamente. *Bitácora* también las refleja. Un ejemplo de ésta se muestra a continuación:

G

Escribe una costumbre de tu país o un estereotipo muy generalizado en una hoja. Pásasela a tus compañeros, que deben opinar con una equis. Puedes usar formas verbales como:

- trabajamos
- viajamos
- bebemos
- comemos
- tenemos
- somos

Los alemanes bebemos mucha cerveza y viajamos mucho.

Si X X X X
No X X X

Figura 17. *Actividad para trabajar el contenido intercultural en Bitácora* (2011a:69)

Por último, en este análisis de las actividades destinadas al tratamiento del léxico, exponemos las vinculadas a la ejercitación de destrezas y la transmisión de estrategias. En este caso, *Con dinámica* destaca significativamente pero ello no implica

que en el resto de manuales se obvian. Un ejemplo de aquellas que desarrollan las destrezas se recoge en *Bitácora*. En él, se le indica al estudiante la manera en que puede abordar una comprensión lectora. Su enunciado dice así: “Leemos los textos y marcamos las palabras que conocemos” (presentado en Ba: 68). Asimismo, las actividades para el desarrollo de estrategias están presentes en todos los manuales, tal y como se observa en Ea: 38, Ba: 24 y CDa: 42. Esta última muestra se trata de una actividad para desarrollar estrategias de memorización a través de la repetición de palabras, ya que a través de ella, el alumnado puede identificar que escribiendo las unidades léxicas de forma reiterada se consigue retenerlas en la memoria.

A continuación, apoyándonos en la tabla 4 de los anexos, se puede observar que existe una serie de actividades que son más frecuentes dentro de las unidades didácticas seleccionadas para el análisis de este parámetro concreto. Siguiendo el orden establecido en la categorización de las actividades que trabajan el léxico, destacan, en primer lugar, aquellas que se basan en la asociación imagen-palabra (con una frecuencia de 6 en *Eñe* frente a una de 3 en *Bitácora* y *Con dinámica*); y las de categorización (aparecen 10 ejemplos en *Bitácora* en comparación con los 7 de *Con dinámica* y los 2 de *Eñe*). Asimismo, el tratamiento de las actividades de tipo test/entrevista/encuesta aparecen prácticamente con la misma reiteración (5 casos en *Eñe*, 4 en *Con dinámica* y 3 en *Bitácora*). Aquellas que trabajan las combinaciones sintagmáticas son prioritarias en *Con dinámica* y *Bitácora* (con una frecuencia de 4 y 5 respectivamente con respecto a un único caso en *Eñe*). Las actividades de componente lúdico son principalmente habituales en esta unidad didáctica de *Bitácora* (cuenta con 4 casos frente a uno en *Con dinámica* y ninguno en *Eñe*). Lo mismo ocurre con aquellas que trabajan el contenido intercultural ya que aparecen 12 ejemplos en *Bitácora* en comparación con los 3 de *Eñe* y el único de *Con dinámica*. Por último, aquellas que trabajan el desarrollo de las destrezas y las estrategias tienen mayor peso en *Con dinámica* (aparecen 7 y 10 casos correspondientemente) frente los 2 y 5 de *Bitácora* y los 4 y 4 de *Eñe*.

En resumen, en referencia a las actividades que se presentan en los manuales se observa que todos ellos incluyen una gran variedad de actividades para trabajar el léxico, no obstante, tal y como se ha marcado al principio de esta pregunta, solamente en *Eñe* se trabaja la actividad basada en el aprendizaje con los sentidos; *Con dinámica*, recurre a las de tipo post-tarea de forma exclusiva; y *Bitácora*, es el único de ellos que plantea algunas de sus actividades para practicar la búsqueda con el diccionario. Asimismo observamos que incluyen las de categorización, las de relación asociativa por

significado y las de combinaciones sintagmáticas, por lo tanto, estos manuales ejercitan los mecanismos de redes asociativas del lexicón mental.

d. *¿El léxico se trabaja en todas las destrezas? En consecuencia, ¿existen diferencias en el tratamiento del léxico receptivo y productivo?*

Para responder a esta pregunta concreta, elaboramos una tabla (véase tabla 5 de los anexos) que permite recoger de forma global cuáles son las destrezas que se desarrollan mediante las actividades propuestas dentro de la unidad didáctica especificada de cada manual.

En primer lugar, en relación a la comprensión audiovisual, podemos destacar que ésta solo se trabaja en *Bitácora* ya que es el único manual de los analizados que ha editado vídeos para incluirlos dentro de los materiales que ofrece. En segundo lugar, la comprensión auditiva, tiene más repercusión en *Con dinámica* (cuenta con una frecuencia de 6 frente a una en el libro del alumno de *Bitácora* y 3 en el de *Eñe*); sin embargo, en *Con dinámica* no se trabaja dicha destreza en el libro de ejercicios porque no dispone de un CD, cosa que sí ocurre en el resto de manuales. En determinadas ocasiones, *Con dinámica*, plantea estas actividades de comprensión auditiva mediante escuchas guiadas y/o selectivas. En cambio, *Bitácora*, reserva las transcripciones para el libro del profesor, método que también sigue *Eñe*. Este último justifica que una lectura paralela en clase no ayuda al alumnado a desarrollar esta destreza. Por ello, el uso de las transcripciones debe destinarse al trabajo fuera del aula (extraído de Ec: 10).

Por otro lado, la expresión oral se pone en práctica en todos los manuales a excepción de *Eñe* (en el caso de la unidad didáctica analizada pero sí se desarrolla en otras lecciones, como es el caso de la 3); sin embargo, la frecuencia en ambos es baja (1 en el libro del alumno de *Con dinámica* y 1 en el libro de ejercicios de *Bitácora*). Normalmente se programan como un ejercicio que forma parte de una tarea final, o bien, como una actividad en la que se proporciona más tiempo para llevarla a cabo (es lo que ocurre en CDA: 50 cuando se da la opción al alumnado de buscar en casa la información necesaria para preparar la exposición oral que se indica en la actividad).

En cuanto a la expresión escrita, los tres manuales desarrollan esta destreza a pesar de que lo hagan con poca frecuencia (dos veces en *Eñe* y *Bitácora* y una en *Con dinámica*). Principalmente se plantean mediante una interacción escrita en la que los alumnos escriben un modelo de texto de forma cooperativa. Asimismo, lo más habitual es trabajar a través de la reproducción de modelos, cosa muy comprensible en este nivel ya que los estudiantes no cuentan aún con los suficientes recursos para trabajar de forma

independiente (tal y como hemos visto en la pregunta anterior, la c).

La comprensión lectora y la interacción oral son las destrezas que aparecen con mayor frecuencia en todos los manuales, siendo la primera de ellas más habitual en el libro del alumno de *Con dinámica* (cuenta con una frecuencia de 11 frente a los 2 casos de *Bitácora* y los 3 de *Eñe*). En todos ellos se trabajan actividades para ejercitar la comprensión lectora y se indican estrategias para abordar los diferentes textos incluidos en los manuales.

Con respecto a la interacción oral, en *Bitácora*, el tratamiento es prácticamente similar en el libro del alumno y el de ejercicios (frecuencias de 6 y 4 respectivamente), cosa que no ocurre en el resto de manuales, ya que esta destreza se concentra en el libro del alumno (una frecuencia de 5 en *Con dinámica* y 9 en *Eñe*). Normalmente, se recurre a ella cuando se debe negociar cierta información o cuando se da la opción a establecer conversaciones cuyo objetivo principal es la puesta en práctica de ciertos contenidos.

Por lo tanto, a pesar de que mediante nuestro análisis podemos observar que el léxico se trabaja en todas las destrezas (a excepción de la comprensión audiovisual), tienen más peso las de comprensión que las de expresión. En consecuencia, en esta unidad didáctica analizada el léxico receptivo prevalece sobre el productivo.

e. ¿Se especifica alguna estrategia docente para orientar al profesorado?

El tratamiento de las estrategias docentes especificadas en los libros del profesor de cada manual se presenta de la siguiente manera. *Con dinámica*, en su guía para el profesorado, describe las estrategias que destacamos a continuación:

- Presenta estrategias de transmisión de significado de tipo no verbal: un ejemplo de esto lo podemos encontrar cuando se indica al profesorado que use un mapa político para conocer el nombre de los países (extraído de CDc: 12).
- Recurre a la transmisión de significado de tipo verbal: hace uso de la transferencia de otras lenguas aprendidas. Concretamente establece lo siguiente: “use solo nombres propios y palabras que sean similares en muchas lenguas” (presentado en CDc: 4).
- Fomenta la memorización cuando permite el repaso de las palabras de forma espaciada, sugiriendo así la reiteración (este caso se describe en CDc: 7).
- Promueve constantemente el desarrollo de estrategias docentes para presentar el léxico de forma explícita, entre ellas: la valoración de las dificultades a las que puede enfrentarse el grupo meta (por ejemplo, vinculadas a la pronunciación), o

las que ayudan a reflexionar con los alumnos en el desarrollo de sus propias estrategias en CDc: 10 (cuando explica a los estudiantes que en las lecturas, deben aprender a concentrarse en la información que conocen e ignorar aquella que no).

Las estrategias que se exponen en *Bitácora* coinciden con las presentadas en *Con dinámica*, exceptuando la estrategia que remite al uso del diccionario, la cual tan solo se detecta en el primero de ellos. Algunas de ellas son:

- Estrategias para promover la memorización del léxico presentado en Bc: 62 (permite repasar los contenidos estudiados previamente en el manual).
- Herramientas no verbales para la transmisión del significado en Bc: 24 (recurre al soporte visual para explicar la palabra *regalo*) y de tipo verbal en Bc: 34 (el uso de la definición para aclarar la palabra *pareja*).
- Recursos que permiten la presentación explícita del léxico, entre ellos, el que ofrece la posibilidad de reflexión sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo en Bc: 55 (cuando da indicaciones sobre cómo trabajar la lectura selectiva).
- Estrategia que invita al uso del diccionario en Bb: 59 la cual se refleja de la siguiente manera: “si sus alumnos tienen acceso a internet, también puede animarlos a consultar un diccionario en línea; o traer unos cuantos diccionarios para compartir.”

El libro del profesor del manual *Eñe* sugiere al docente una serie de orientaciones que sirven de guía para la presentación del léxico, entre las cuales se encuentran:

- El uso de estrategias docentes de transmisión del significado mediante soporte visual, concretamente, cuando se le propone al profesorado el uso de imágenes (estrategias de tipo no verbal, en Ec: 80).
- El empleo de la ejemplificación (estrategia de transmisión de tipo verbal presentada en Ec: 15) para explicar que *M^a Carmen González* se trata de un *nombre* y un *apellido* respectivamente.
- Recursos para fomentar la memorización del léxico por parte de los alumnos. Se establece cuando pide a los estudiantes que traten de recordar (sin recurrir al libro) algunos ejemplos vistos con anterioridad (presentado en Ec: 19).
- Estrategias para la recomendación del uso del diccionario (en Ec: 25).

- Orientaciones para la presentación explícita del léxico en el momento en el que, por ejemplo, valora las posibles dificultades del grupo meta. Se plantea de la siguiente forma: “a diferencia del alemán, los pronombres reflexivos se colocan siempre delante de las formas personales del verbo (*me ducho-ich dusche mich* (especificado en Ec: 51).

En definitiva, en todos los manuales se describen recomendaciones para la labor docente en la enseñanza del léxico. La diferencia está en que *Bitácora* y *Eñe* aconsejan de forma explícita el uso del diccionario. Es posible que *Con dinámica* no mencione esta estrategia en el libro del profesor (solo sugiere el empleo del diccionario en una actividad 4 de la unidad tres que define diferentes formas del aprendizaje autónomo) porque trate de explotar cualquier recurso antes del empleo de este material complementario.

f. *¿Se sugieren estrategias de aprendizaje al alumnado? ¿Son explícitas o implícitas?*

Las estrategias de aprendizaje autónomo del alumno no son tratadas por igual en los manuales analizados. En primer lugar, hacemos referencia al manual de *Con dinámica*. En él se explicitan estrategias para reconocer y consolidar el significado de las palabras. En referencia a las del primer grupo, se detectan aquellas que permiten: el análisis de los elementos de derivación (prefijos y sufijos), en CDb: 56; la comparación con los *cognados* de la L1 (presentada en CDa: 24); el apoyo en las listas de palabras (extraída de CDa: 17), entre otras. Con respecto al segundo grupo se describen: estrategias para la memorización (uso de acrónimos, en CDa: 78), la repetición de palabras mediante la escritura y la sugerencia de grabar las palabras para escucharlas posteriormente de forma reiterada en momentos espaciados de tiempo (ejemplo en CDa: 42); las cognitivas (se recomienda el trabajo con el glosario, da orientaciones para tomar apuntes, en CDa: 70); y las metacognitivas (planificar el vocabulario propio de una tarea para poder abordarla con menos dificultades, presentada en CDa: 20). *En autonomía*, el libro de ejercicios de *Con dinámica*, también se señalan estrategias de forma específica, como por ejemplo, aquellas que permiten la memorización.

El manual *Eñe* también presenta estas estrategias de forma explícita, aunque solamente en el libro del alumno. Para ello, hace uso de un icono en forma de lupa, en señal de pista. Así, en la actividad en cuestión, se le proponen a los estudiantes herramientas con las que puedan abordar la tarea de manera más provechosa. Se señalan

estrategias para la gramática y el desarrollo de destrezas pero solo hacemos referencia a las específicas del aprendizaje del léxico. Al igual que *Con dinámica*, se determinan estrategias para reconocer y consolidar léxico. Del primer grupo se valoran aquellas que proponen la comparación de *internacionalismos* en Ea: 16, (señala el ejemplo de *hotel*) y las que sugieren el uso de los gestos para comprender el significado de las unidades léxicas, presentada en Ea: 36. En relación a las de consolidación del léxico, indica las de memorización (por ejemplo, la agrupación de sinónimos-antónimos y el uso de escalas de graduación semántica, incluidas en Ea: 36 y Ea: 60 respectivamente) y las cognitivas, concretamente, mediante la realización de listas de palabras, en Ea: 36. En el análisis de este tipo de estrategias no se han detectado las de valor metacognitivo.

El caso de *Bitácora* es diferente. A pesar de que podemos encontrar estrategias, no se destina un espacio concreto en los manuales para describir la estrategia en sí, sino que están implícitas en las actividades que permiten la ejercitación de las mismas. En este manual se sugieren también las de ambos grupos (reconocimiento y consolidación). Del primero, se destaca la recomendación del uso de diccionarios para determinar el significado de las palabras, en Bb: 47. En referencia al otro grupo, se señalan aquellas que permiten la memorización (por ejemplo, mediante la escritura de las palabras de forma repetida), las de tipo cognitivo en la parte final de cada unidad didáctica del libro de ejercicios (cuando indica la realización de un cuaderno de léxico repetición por escrito) y cuando en estas mismas actividades se sobreentiende que el alumno se expone a medios de comunicación nativos (de tipo metacognitivo), ejemplo en Bb: 44.

En definitiva, todos los manuales evidencian la importancia de las estrategias para el desarrollo autónomo del aprendizaje del alumno pero es necesario que se describan específicamente para que puedan hacer un uso más evidente de ellas.

g. ¿Qué tipo de información se presenta en las unidades léxicas del glosario?

Todos los manuales en cuestión disponen de glosario pero no todos lo ofrecen de la misma forma. *Con dinámica*, lo incluye tanto en el libro de ejercicios como en el del alumno. En el primero, el glosario aparece incompleto con el fin de que el alumno trabaje con él de forma autónoma. En el segundo, las unidades léxicas aparecen traducidas (solo en alemán) y de ellas se ofrece una información de tipo gramatical y semántico pero no pragmática. Mostramos a continuación una muestra de ambos casos:

| | | |
|------------------------|-------|--|
| 1 Estudiar en . | | 1 Estudiar en... |
| a | | a nach, in Richtung |
| ahora | | ahora jetzt |
| al | | al (a + el) |
| alegre | | alegre fröhlich |
| alemán <i>m</i> | | alemán <i>m</i> Deutsch (<i>Sprache</i>) |
| allí | | allí dort |
| amable | | amable liebenswürdig, nett |
| amigo | | amigo Freund |

Figura 18. Muestra de los glosarios del libro de ejercicios y del libro del alumno de Con dinámica (2009a:322 y 2009b:211)

El glosario de *Bitácora* aparece en más idiomas, seguramente provocado por el hecho de que este manual está dirigido a un grupo meta heterogéneo. El alumno puede acceder a través de la página web de la editorial a las versiones en alemán e inglés (no están incluidos en ninguno de los libros disponibles para el alumnado) pero el profesor tiene a su disposición glosarios alfabéticos en francés, inglés, alemán, italiano, holandés, polaco y portugués. Existen diferencias entre el glosario ofrecido en alemán y el presentado en inglés. El primero de ellos es un glosario alfabético y, el otro, se clasifica en función de las unidades didácticas. Presentamos una muestra de ambos:

| | | |
|-----------------------------------|--------------------|---|
| A | | 02 UN MAPA CULTURAL DEL ESPAÑOL A CULTURAL MAP OF SPANISH |
| a caballo | zu Pferd | el mapa |
| a causa de | aufgrund | cultural |
| a cualquier hora | zu jeder Uhrzeit | map |
| a las + hora | um | cultural |
| a las afueras | außerhalb | A Try to remember the names of the countries without looking at the previous page. |
| a media mañana | am Vormittag | identificar |
| a menos de | in weniger als | esto |
| a partir de | ab | no |
| a pie | zu Fuß | B What do the photos make us think of? How do you say it in Spanish? |
| a principios de | zu Beginn | la imagen |
| a veces | manchmal | hispano/-a |
| abandonan | sie verlassen | nos sugieren |
| abril | April | la fotografía |
| abrir | öffnen | |
| abuelo <i>m</i> , abuela <i>f</i> | Großvater, -mutter | |
| abuelos <i>m, Pl</i> | Großeltern | |

Figura 19. Muestra de los glosarios de Bitácora (2011)

En el caso de *Eñe*, el glosario aparece completo pero solo en alemán y en él, se proporciona información gramatical y semántica. A continuación, incluimos una pequeña selección del mismo:

| A | |
|---|------|
| a - nach, zu | 3 4b |
| ¡A comer! - Zum Essen! | 3 5 |
| a la derecha (de) - rechts (von) | 5 2a |
| a la izquierda (de) - links (von) | 5 2a |
| a la mexicana - auf mexikani- sche Art | 3 4b |
| a mediodía - mittags | 4 1e |

Figura 20. Muestra del glosario de Eñe (2007a: 232)

Por lo tanto, a pesar de la ventaja que supone en el aprendizaje autónomo del alumno que el glosario sea incompleto (en el caso de *Con dinámica*), en ninguno de los manuales se refleja información pragmática.

h. ¿Qué características tienen las listas de palabras?

A la hora de examinar las listas de palabras que se ofrecen en los manuales analizados, partimos de las características planteadas por Cervero y Pichardo (2000: 77).

Eñe destaca las listas de palabras mediante el título *vocabulario*, para así distinguirlas de aquellas listas que presentan aspectos vinculados a la gramática, a las cuales denomina *recursos*. Concretamente, las que trabajan el léxico siguen los parámetros establecidos previamente. En primer lugar, estas listas de palabras trabajan tienen una estructura clara y se clasifican por temáticas. Por ejemplo, en aquella referente a las *profesiones* se indica mediante un título (en alemán) el tema en cuestión y muestra en ella, por un lado, aquellas profesiones que son masculinas (*el secretario*), por otro, cómo se establecen esas mismas palabras en femenino (*la secretaria*) y, por último, agrupa aquellas profesiones que comparten la misma forma tanto para el masculino como para el femenino (*el/la periodista*).

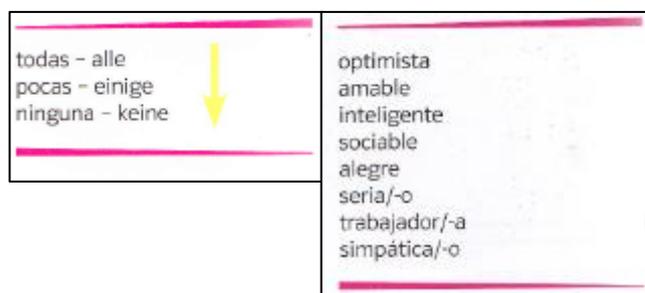
Asimismo, las listas de palabras se caracterizan por no ser excesivamente largas, tal y como podemos observar en las ejemplificadas a continuación. Algunas de ellas, como por ejemplo, en aquella donde se explican los adverbios de frecuencia, se establecen mediante una gradación. En otras ocasiones, el manual recurre al uso de las abreviaturas exponiendo a continuación la forma en que se escriben sin abreviar (ejemplo *l.* equivale a *litro*, imagen de la izquierda). Otras veces, además, se sirve de imágenes y colores e imágenes para reforzar la eficacia de estas listas de palabras

cuando se explican los posibles estampados de la ropa. Los ejemplos se encuentran en Ea: 39 y en Ea: 72 respectivamente.



Figuras 21 y 22. *Listas de palabras en Eñe (2007a: 39, 72)*

En cambio, *Con dinámica*, no destaca con ningún título las listas de palabras. Aparecen siempre en la parte lateral de la página con dos líneas de color rosa para destacarlas del resto de elementos que aparecen en la página. Eso sí, no distingue de ninguna manera específica si se tratan de listas de vocabulario o listas que recogen estructuras gramaticales y, en ocasiones, presenta esos contenidos de forma conjunta, cosa que puede manifestar una estructura y organización no del todo claras. A lo largo del manual, no se llegan a apreciar listas de palabras que se apoyen en imágenes, a excepción del caso en que se presentan los adverbios de cantidad a través de una gradación: *todas, pocas, ninguna*, ya que presenta junto a ellos una flecha descendente para especificar aquello que es mayor y menor. Por ello, el manual sigue, en ocasiones, los mecanismos de nuestra mente y presenta listas que se basan en gradaciones (que aquí aparecen traducidas, único caso en el libro del alumno), otras que se establecen mediante la sinonimia y antonimia, por ejemplo: *optimista, serio, alegre*, etc. (la cual presentamos a continuación a la derecha). He aquí los ejemplos:

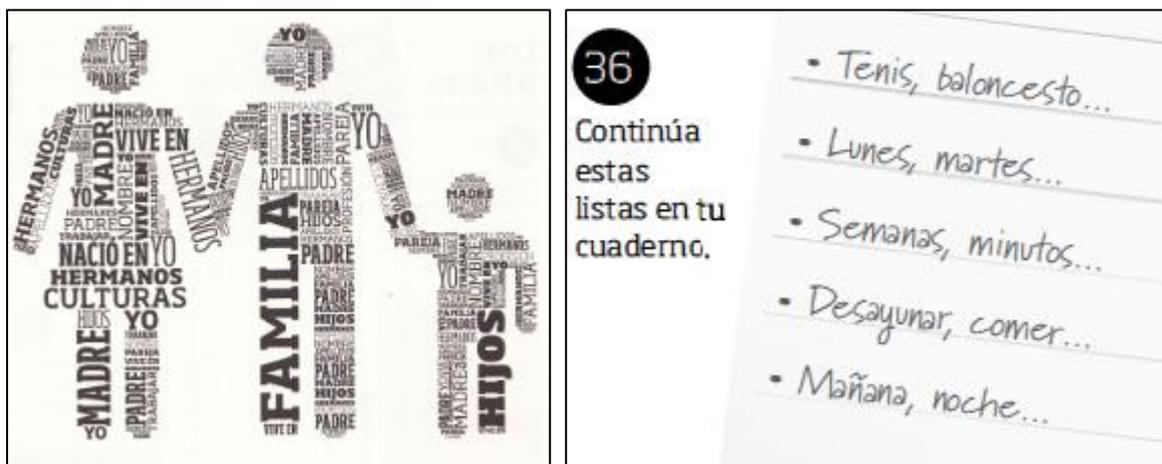


Figuras 23 y 24. *Listas de palabras en Con dinámica (2009a: 17,25)*

Asimismo, en referencia al número de entradas dentro de las mismas, se aprecia una evolución. En las primeras unidades, el número de entradas no es excesivo, tal y

como podemos observar en los casos anteriores. Sin embargo, en determinadas ocasiones, a medida que se avanza en las lecciones se puede apreciar listas que podrían resultar largas, ya que incluye una gran diversidad de unidades léxicas dentro de la misma (ejemplo en CDA: 89 la cual contiene más de 25 entradas).

En *Bitácora* se plantean las listas de palabras de un modo diferente. Por un lado, las páginas introductorias de cada unidad didáctica se sirven de la “nube de palabras” (ejemplo situado a la izquierda en las muestras siguientes) que permiten establecer una lluvia de ideas en las primeras actividades de cada unidad. En el libro del profesor se especifica que esta forma de presentar las unidades léxicas “permite un aprendizaje estratégico y alejado de las listas de vocabulario aislado” (extraído de Bc: 11). Es por ello que no existen como tal, sino que se le ofrece al alumno la oportunidad de, a través de determinadas actividades (tanto en el libro del alumno como en el de ejercicios, muestra situada a la derecha), completar listas que permiten recoger los elementos más importantes con el objetivo de fomentar la autonomía del alumno.



Figuras 25 y 26. Listas de palabras en *Bitácora* (2011b:33,67)

En resumen, las listas de palabras en *Eñe* y *Con dinámica* siguen de forma general las mismas características, a excepción del título que las marca en el primero de los manuales y la extensión que presenta el segundo de ellos. En cambio, *Bitácora* se aleja del modelo tradicional de las listas de palabras, ya que las presenta como “nubes de palabras” e incluye el trabajo individual del alumno para la creación de listas de palabras.

5.4. Bloque 4. Valoración de los principios teóricos del enfoque léxico de Lewis y *Lexical Priming* de Hoey

i. ¿Es el léxico el factor primordial de enseñanza?

En el caso de *Bitácora*, cada una de las unidades didácticas comienza con una “nube de palabras” que sirve para entrar en contacto con el tema que se trata en cuestión. Además, en su *agenda de aprendizaje* incluye secciones denominadas *palabras en compañía* (donde plantea una revisión exhaustiva de las colocaciones), *mis palabras* (para que el alumno recoja aquellas palabras que le es necesario recordar), *palabras para actuar* (donde presenta fórmulas de interacción social) y *en español y en otras lenguas* (planteadas desde la traducción y la comparación del español con otras lenguas extranjeras). Asimismo, el léxico se integra con otros componentes, entre ellos, el gramatical (como se indica posteriormente en la pregunta *m*) y es, a partir de todo lo anterior que se puede justificar que el tratamiento del léxico recibe un tratamiento preferente en este manual.

En el caso de *Con dinámica* es diferente debido a que este manual atiende al desarrollo de las competencias parciales, entre ellas, la competencia léxica. Para ello, a lo largo de este manual, se destina una sección específica dentro de cada unidad didáctica del libro del alumno, denominada *Tus palabras*, en la cual se añade un trabajo exhaustivo en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje del léxico. En su libro de ejercicios también incluye el apartado *Más palabras*, el cual, “tiene como objetivo principal garantizar la memoria a largo plazo del vocabulario ya utilizado” (presentado en CDc: 9). Por lo tanto, el léxico en este manual recibe un tratamiento específico pero ello no implica que la competencia léxica sea la primordial en el conjunto del manual debido a que el resto de competencias adquieren la misma importancia.

Por otro lado, en *Eñe* se presenta una variada tipología de actividades para trabajar el léxico y ofrece información muy completa de las unidades léxicas, tal y como hemos mencionado en los apartados previos. Además, el hecho de que su metodología se centre en el enfoque por tareas, implica que la competencia comunicativa se tenga en cuenta y ésta, entre otros factores, depende del grado de profundización en el conocimiento del léxico. Sin embargo, la competencia léxica no es la que recibe un tratamiento preferente ya que el resto de contenidos, como, por ejemplo, el gramatical, se destaca continuamente a lo largo de las unidades en las tablas denominadas *Recursos* y *Fíjate*, que sirven de explicación para las estructuras de dichos exponentes lingüísticos.

En definitiva, Bitácora es el único de los manuales que plantea el léxico como elemento primordial de enseñanza, no obstante, esto no implica que el trabajo con respecto al léxico en el resto de manuales sea escaso, sino que otros contenidos también se trabajan al mismo nivel.

j. ¿Cuál es la fase del proceso cognitivo de aprendizaje más activada? ¿Se le da prioridad a las fases de reconocimiento y memorización, tal y como establece el enfoque léxico de Lewis?

En el apartado de aprendizaje del léxico del marco teórico (3.2), se señalan las seis etapas, que según Gómez Molina (2004), forman parte del proceso de aprendizaje del mismo. Estas fases son: la identificación, la comprensión, el uso, la retención, la fijación y la reutilización. Este mismo autor engloba dichas etapas en tres grandes grupos (Gómez Molina 2004b: 805): “primero, comprensión o reconocimiento; posteriormente, el uso a través de la práctica y la experimentación; y por último, la retención.” Teniendo en cuenta esta clasificación, observamos que dicho autor no engloba las etapas de fijación y reutilización en ninguno de los grupos. En nuestro análisis entendemos que dentro del bloque de retención se deberían incluir además las de fijación y reutilización debido a que estas fases forman parte de la etapa del proceso de memorización de un ítem léxico. De aquí se deriva, que este último bloque, formado por la retención, la fijación y la reutilización, puede catalogarse como etapa de memorización; el primero, como reconocimiento (incluyendo identificación y comprensión) y el segundo, como experimentación. De esta forma, podemos comprobar si los manuales siguen el segundo principio del enfoque léxico definido por Higuera (2004: 12), el cual establece que en este enfoque se priorizan el reconocimiento y la memorización de los segmentos léxicos.

Para ello, nos apoyamos en las actividades que hemos definido previamente en el apartado 3.3.1 con el fin de estudiar qué fases de este proceso de aprendizaje del léxico se da con mayor frecuencia en una de las unidades didácticas de los manuales que son objeto de nuestro estudio. De esta manera, hemos elaborado unas tablas (véase tablas de 3.1.1 a la 3.3.2) que nos permiten recoger simultáneamente qué tipos de actividades aparecen en los libros y en qué etapas de dicho aprendizaje se aplican. Por lo tanto, pasamos a examinar dichas unidades didácticas seleccionadas procedentes del libro del alumno y del libro de ejercicios.

En el caso de *Eñe* (véase tabla 3.1.1), la unidad didáctica número cuatro del libro del alumno atiende principalmente a la etapa de reconocimiento a través de la relación

imagen-palabra. La experimentación es la fase menos activada en dicha unidad didáctica (cuenta con una frecuencia de 4, frente a una de 9 y 12 en las etapas del reconocimiento y memorización respectivamente), la cual se plasma de forma mayoritaria a través de actividades de tipo test/entrevista y de contenido intercultural. Su libro de ejercicios (véase tabla 3.1.2), se detiene más en la etapas de memorización gracias a actividades de ejercitación de las de estrategias y al uso de la relación imagen-palabra para repasar el léxico. La experimentación apenas tiene lugar en dicha lección (posee una frecuencia de 1 con respecto a una de 14 de la memorización) y forma parte de las actividades que trabajan el vocabulario a nivel fonológico.

Por otro lado, *Con dinámica* permite que la experimentación tenga un peso relevante en la tercera unidad didáctica (cuenta con una frecuencia de 12) debido a que se incluyen actividades en las que se invita a los estudiantes a experimentar con el vocabulario, sobre todo, gracias a las actividades de atención al significante (indagan sobre la formación y derivación de las palabras), las de combinaciones sintagmáticas (donde toman conciencia del uso de las colocaciones) y las de contenido fonológico, cuyo método sigue el mismo modelo que *Eñe*, ya que el alumnado debe deducir unas reglas de pronunciación y ortografía. Sin embargo, debido a que enfocan su trabajo de forma primordial al desarrollo de estrategias de memorización y a la ejercitación de las destrezas, el papel de esta fase de memorización en la lección examinada supera el de las otras etapas (cuenta con frecuencia absoluta de 16).

En referencia a las actividades propias de la fase de reconocimiento (presentadas en cuatro ocasiones) se concentran en las primeras actividades de la unidad didáctica seleccionada del libro del alumno. Por otro lado, esta fase tiene mayor peso en la lección escogida del libro de ejercicios mediante actividades de asociación de imagen-palabra y las de post-tarea. No obstante, lo fundamental en este manual sigue siendo la memorización de los contenidos tratados con anterioridad gracias al uso habitual de la categorización (posee una frecuencia de 11 frente a una de 2 en la etapa de experimentación).

Con respecto a *Bitácora*, en la lección número cinco del libro de ejercicios se observa que la diferencia en la frecuencia de activación entre las fases de experimentación y memorización es menos significativa (frecuencias de 12 y 16 respectivamente). Estas fases se ejercitan principalmente mediante las actividades de uso del diccionario, el recurso de la categorización, el estudio de las combinaciones

sintagmáticas, el empleo del componente lúdico y las de desarrollo de estrategias de memorización.

En cambio, en la unidad didáctica del libro del alumno, las fases de reconocimiento y experimentación cuentan prácticamente con la misma frecuencia (5 y 7 respectivamente) ya que se plantean varias actividades mediante una lluvia de ideas. Por otro lado, la de memorización es la más frecuente (un total de 14) y se plantea fundamentalmente a través de las actividades de contenido intercultural.

En definitiva, *Bitácora* y *Con dinámica*, dan más oportunidades a que la etapa de la experimentación, fase importante para llegar a desarrollar las destrezas y las estrategias, tenga un peso importante en las unidades didácticas seleccionadas, permitiendo así a los estudiantes que experimenten con el material que ofrecen los manuales y trabajen su autonomía.

k. *¿Se atiende principalmente a rasgos sintácticos cuando se estudian las colocaciones (enfoque léxico), o bien, se añaden los semánticos y pragmáticos en la presentación de las mismas (Lexical Priming)?*

Según Calderón Campos (1994: 81), (cit. en Castillo 2001: 268) cuando el estudiantado produce las colocaciones, no suele confundirse en la elección del *colocado* sino en el *colocativo*. Por lo tanto, aquí estudiamos en qué medida trabajan los manuales este aspecto y examinamos qué tipo de información se proporciona (sintáctica, semántica, pragmática) a la hora de presentar este tipo de ítem léxico.

En *Bitácora*, el tratamiento de las mismas sigue a lo largo de las unidades didácticas el patrón explicado a continuación. El ejemplo siguiente muestra de forma representativa el modelo que se sigue en el libro del alumno para presentar las colocaciones (en el libro de ejercicios se trabajan estas unidades léxicas pero no se presentan nuevas).



Figura 27. *Presentación de colocaciones en Bitácora* (2011a: 76)

En el ejemplo en cuestión (presentado en Ba: 76), el *colocativo* (el que suele ser problemático) se identifica como elemento común de todas las colocaciones indicadas, en este caso *tomar*. Así, se centra la atención en este componente y se hace mención a la sintaxis de forma explícita ya que se muestran las posibles combinaciones con otras palabras. Además, en el libro del profesor (presentado en Bc: 63), se sugiere al docente que, junto a los alumnos, averigüe a qué categoría pertenece cada una de las palabras que acompañan a *tomar*. A modo de ejemplo, el primer caso sería la categoría de las bebidas y así se haría con el resto de los grupos. De este modo se atiende al significado de las colocaciones, y por lo tanto, a su semántica. Asimismo, se presenta junto a ellos un pequeño diálogo que permite referenciar a la pragmática, ya que así es posible conocer en qué tipo de contextos se pueden emplear, concretamente en el de un restaurante.

En *Eñe* esta cuestión varía. Tal y como podemos comprobar en la actividad 2 del libro del alumno (ejemplo en Ea: 54 reproducido a continuación), en la que se presentan nuevas colocaciones, en primer lugar, se establece el significado de las mismas gracias a las imágenes a las que acompaña (atención a la semántica). Seguidamente, en la segunda parte de la actividad, estas colocaciones aparecen en un texto oral, en el cual, mediante una serie de frases transcritas, podemos deducir su funcionamiento sintáctico y se indica un posible contexto en el que podrían aparecer. En consecuencia, se atiende a estos tres rasgos de forma distinta ya que no hace una referencia explícita ni a la sintaxis ni a la pragmática. Así ocurre en el resto de unidades: se presentan, se trabajan desde la semántica pero no se detalla explícitamente ni los rasgos sintácticos²⁰ ni los pragmáticos. En cuanto al libro de ejercicios, al igual que en *Bitácora*, se trabaja en las diferentes actividades pero no se presentan colocaciones nuevas. Asimismo, este manual, a pesar de trabajar con ellas, no llega a indicar que estas unidades léxicas no reciben este nombre y no se detiene en detallar sus peculiaridades.

²⁰ Solo se refleja la mención a este rasgo en el libro del profesor, cuando, por ejemplo, en la unidad 6, se le sugiere al docente que haga referencia a estructuras como *llevar+ropa* (Ec:70).

3. ¿Qué haces cada día?

a ¿Qué actividades de tiempo libre te gusta hacer?
Después busca a un/-a compañero/-a hasta encontrar tres actividades en común.
Was machen Sie gerne in Ihrer Freizeit? Kreuzen Sie an und suchen Sie dann einen anderen Kursteilnehmer, mit dem Sie mindestens drei Aktivitäten gemeinsam haben.

navegar por Internet
 hacer una excursión
 quedar con amigos
 escuchar música
 bailar
 ir de vacaciones
 ir al cine
 ver la televisión
 hacer deporte
 leer

www. .Com

¿Te gusta...?

| gustar | |
|-----------------|-----|
| (A nosotros) | nos |
| (A vosotros) | os |
| (A ellos/ellas) | les |
| (A ustedes) | les |

b Ana, Jesús y Yenis son vecinos y nos hablan de sus vidas.
Marca quién crees que dice qué.
Después escucha y comprueba.
Ana, Jesús und Yenis: Wer sagt was?
Hören Sie dann und überprüfen Sie.

A veces quedo con amigos.

Ana Jesús Yenis

Figura 28. Presentación de colocaciones en Eñe (2007a: 54)

Con respecto a *Con dinámica*, el tratamiento de las colocaciones evoluciona a lo largo de las unidades didácticas. Al principio del libro del alumno estos ítems léxicos se presentan en textos (y junto a ellos listas de palabras donde se destacan las colocaciones de forma aislada) a través de los cuales se pueden deducir sus rasgos pragmáticos porque se da a conocer en qué contextos se pueden usar. No obstante, no hay una referencia directa para conocer los rasgos semánticos y sintácticos al modo que lo hace *Bitácora*. Sin embargo, tal y como se ha indicado previamente, se aprecia una evolución en el tratamiento de las colocaciones conforme se avanza en el libro del alumno (en el de ejercicios ocurre igual que en el resto de los dos manuales, es decir, solo se refuerzan pero no se presentan nuevas).

La muestra de ello lo refleja el ejemplo siguiente extraído de CDA: 89. En primer lugar, las colocaciones aparecen en un texto que trata de las actividades que hace un estudiante en su día a día. Junto a este texto, aparece una lista de palabras, donde se destaca, entre otras unidades léxicas, una serie de colocaciones. En ellas, se señala de forma explícita el *colocativo* (*ir en* y *lavarse* respectivamente) seguido de las palabras de las que pueden ir acompañadas (*medio de transporte* para el primer caso y, *la cara /el pelo*, para el segundo). De esta forma, se centra la atención en la sintaxis y en la semántica, porque, en referencia al primer rasgo, podemos ver cómo se construyen dichas colocaciones y con qué otras palabras se pueden combinar. Con respecto al

segundo parámetro, la semántica, el hecho de que se concrete la categoría *medios de transporte* permite indicar al alumno que ese *colocativo*, en ese contexto, se asocia a esa categoría semántica y no a otra. Además podemos conocer su valor pragmático porque aparece en un texto que trata sobre la cotidianidad. Mostramos aquí el ejemplo:

6 Höre und lies den folgenden Text. 🎧 CD1, 72

Andreu es estudiante de Economía. Esta es su primera semana en la facultad. Se levanta a las ocho, toma un café, busca su mochila y en vespa llega a la zona universitaria. Entre carteles de protestas por las tasas universitarias, el problema de la vivienda y las novatadas típicas llega al aula donde tiene su primera clase. Aunque es temprano, la clase está casi llena y muchos estudiantes ya no tienen lugar. La profesora llega, presenta el programa en valenciano y algunos estudiantes protestan porque no la entienden. Sigue hablando en esa lengua y para aquellas personas que no entienden, les da sus horas de tutoría. Que hablen con ella después.

Les recomienda una bibliografía, les explica cuándo y cómo son los exámenes y que existe la posibilidad de trabajos escritos o ponencias en clase.

Después de dos horas Andreu va al bar de la universidad y se encuentra con unas amigas del bachillerato que estudian otras carreras. Los estudiantes se sienten un poco desorientados pero nadie pregunta en clase. Las chicas dicen que hay mucha desinformación. Sin embargo, la universidad tiene una página web bastante buena y hay delegados de estudiantes en todas las facultades.

En otras mesas se ven estudiantes de otros semestres: escuchan música, juegan a las cartas, están muy relajados. Está claro que estudiar en la universidad no es tan serio como a veces creemos.

levantarse,
 ducharse,
 peinarse,
 arreglarse
 afeitarse
 vestirse,
 lavarse la cara/el pelo/los
 dientes,
 tomar el desayuno,
 ir en + medio de trans-
 porte

todos los días
 normalmente
 a veces

Figura 29. *Presentación de colocaciones en Con dinámica* (2009a: 89)

En consecuencia, *Bitácora* y *Con dinámica* son los manuales que hacen hincapié en estos tres parámetros al trabajar las colocaciones. En cambio, *Eñe*, incide menos en destacar de forma directa el rasgo sintáctico porque no se detiene a señalar las partes de las que se componen las colocaciones. Por lo tanto, los manuales que se ajustan más a las últimas teorías lexicalistas (*Lexical Priming*) con respecto al tratamiento de estas unidades léxicas son *Bitácora* y *Con dinámica*.

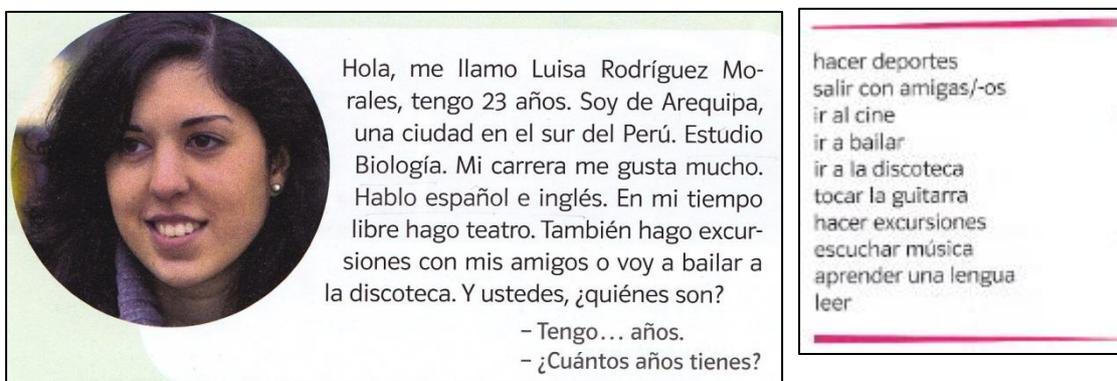
1. ¿Se aborda el léxico de forma implícita, explícita, o mediante una combinación de ambas?

Existen diferencias evidentes en el tratamiento explícito e implícito del léxico. El primero de ellos, "centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje, pero requiere una gran inversión de tiempo (...) para aprender así todas las palabras" (Schmitt, 2000: 116-141, cit. en Higuera 2004: 8). En cambio, el implícito, planteado desde una enseñanza contextualizada del léxico, aparece "cuando la lengua se está usando con fines comunicativos y se consigue a través de las destrezas de comprensión a través de input oral y escrito" (Higuera, 2004: 9).

Así pues, en este apartado pretendemos determinar si la presentación del léxico en los manuales se incluye de forma indirecta en los materiales (para trabajarlo de forma

contextualizada), o bien, por el contrario, se trabaja de forma independiente mediante un tratamiento explícito del mismo. Para ello, consideramos necesario hacer mención a la forma en que se ofrece al alumno el léxico (textos y listas de palabras) con la intención de poder reflejar así cómo se presenta éste en los manuales.

En el caso de *Con dinámica*, en el libro del profesor los textos se han diseñado de forma que presentan una maquetación que facilitan la comprensión de los mismos (extraído de CDc: 7). Concretamente, para la presentación del léxico de forma implícita, *Con dinámica*, a lo largo de sus unidades didácticas, comienza con un texto que permite presentar las nuevas unidades léxicas en contexto. A partir del texto, se deriva una lista de palabras que contiene unas determinadas unidades léxicas y se añaden otras similares para tratar así vocabulario de forma directa. Un ejemplo de ello lo encontramos en la primera unidad. Mediante cuatro breves presentaciones de cuatro personas diferentes, se habla de actividades de ocio: *hacer excursiones, ir a las sierras*, entre otras. A continuación, desde ese ejemplo contextualizado se ofrecen otras variantes, entre las cuales se encuentran: *hacer deportes*. Este método se sigue a lo largo del libro y es una muestra representativa de la integración del tratamiento implícito y explícito del léxico. Aquí se muestra el ejemplo:



Hola, me llamo Luisa Rodríguez Morales, tengo 23 años. Soy de Arequipa, una ciudad en el sur del Perú. Estudio Biología. Mi carrera me gusta mucho. Hablo español e inglés. En mi tiempo libre hago teatro. También hago excursiones con mis amigos o voy a bailar a la discoteca. Y ustedes, ¿quiénes son?

- Tengo... años.
- ¿Cuántos años tienes?

- hacer deportes
- salir con amigas/-os
- ir al cine
- ir a bailar
- ir a la discoteca
- tocar la guitarra
- hacer excursiones
- escuchar música
- aprender una lengua
- leer

Figura 30. *Tratamiento del léxico en Con dinámica* (2009a: 16,17)

En *Eñe*, el modelo de presentación de léxico se establece desde dos planteamientos. Por un lado, en ciertas ocasiones, a partir de las actividades se presenta el léxico de forma contextualizada y estas sirven para mostrar posteriormente una lista cerrada de palabras para completar el contenido en cuestión. Un ejemplo lo encontramos en la unidad 4, que, a través de los menús de diferentes restaurantes, se presentan determinados días de la semana. Posteriormente, justo al lado de esta

actividad, aparece una lista de palabras con el conjunto de los días de la semana para que los alumnos puedan conocer los días restantes. He aquí la muestra:



Figura 31. *Tratamiento del léxico en Eñe* (2007a: 57)

Asimismo, en otras ocasiones, en la portada de las unidades didácticas, se plantea la presentación del léxico de forma explícita, de manera que el alumnado puede conocer las unidades léxicas concretas gracias al recurso de la asociación imagen-palabra. Desde ese primer contacto, en los textos de la lección se presentan seguidamente otras unidades léxicas trabajadas en contexto, como es el caso de la unidad 2, donde se muestran, en primer lugar, en Ea: 27, las unidades léxicas *lleva bigote/gafas* y *es serio/morena/rubia/simpática* mediante imágenes y, posteriormente, presenta otras unidades léxicas vinculadas a la misma semántica incluidas en el texto que da comienzo a la unidad, tal y como se muestra a continuación:

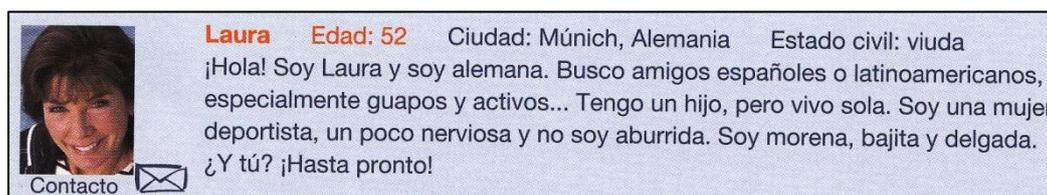
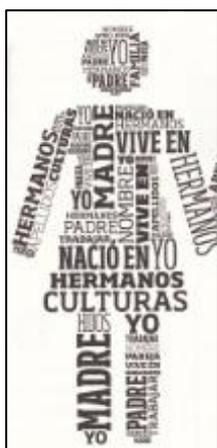


Figura 32. *Tratamiento del léxico en Eñe* (2007a: 28)

En *Bitácora* también se integra la enseñanza implícita y explícita, sin embargo, el proceso general es inverso. En el inicio de cada unidad didáctica, se proporciona a los alumnos una "nube de palabras" con el objetivo de hacer una lluvia de ideas al comenzar la unidad en concreto. Posteriormente, muchas de estas palabras se presentan en un texto a través del cual, los alumnos pueden deducir el significado de las mismas. Un ejemplo de ello se muestra a continuación, primero las palabras en conjunto

(presentada en la pregunta *h* sobre las listas de palabras) y luego presentadas en contexto para deducir su significado.



Los Alterio son una familia de actores que vive entre dos culturas y dos identidades: la argentina y la española.

Héctor Alterio (Buenos Aires, 1929) ha trabajado como actor en más de 110 películas y en unas 60 obras de teatro. En 1974 sus hijos Ernesto y Malena y su mujer, la psicoanalista Tita Bacaicoa, abandonan Argentina para reunirse con él, exiliado en España por razones políticas.

Su hijo Ernesto (Buenos Aires, 1970) es el protagonista de películas como *El Método*, *Días de fútbol* o *El otro lado de la cama*. Su hija Malena (Buenos Aires, 1974) ha trabajado en *El palo* o *Días de cine* y en series de televisión de gran éxito como *Aquí no hay quien viva*.

*Los Alterio,
por su historia,
son una
mezcla de dos
identidades, de
dos culturas.*



Figura 33. *Tratamiento del léxico en Bitácora* (2011a: 43)

Higueras (2004: 23) defiende la combinación de la enseñanza implícita y explícita del léxico porque son complementarios. Por lo tanto, el tratamiento del léxico en todos los manuales combina ambos tipos de enseñanza logrando así que este proceso integre los contenidos léxicos de forma más completa. De esta forma, se concluye que los tres manuales responden al cuarto principio teórico del enfoque léxico.

m. ¿El léxico se separa de la gramática o engloba los contenidos gramaticales (principio compartido por ambos autores)?

En este caso, analizamos el tratamiento general de los contenidos léxicos y gramaticales para ver en qué grado aparecen integrados, o no, en cada uno de los manuales. Igualmente recurrimos al índice de los libros para estudiar este rasgo.

En el caso de *Bitácora*, por un lado, nos hemos apoyado en lo que se refleja en el índice. En él, se engloban el contenido gramatical y léxico de forma conjunta. Por otro, hemos recurrido a lo que se indica en el libro del profesor. En él se ejemplifica de manera muy detallada la competencia desarrollada en cada actividad. De esta forma, es posible identificar que, tanto en el libro del alumno como en el libro de ejercicios, hay

ocasiones en las que la competencia léxica se trabaja de forma totalmente independiente (ejemplos en Ba: 49 y Bb: 116), que presentamos a continuación (el primero es el situado a la izquierda y el segundo, a la derecha).

1
Completa las relaciones.

los hijos de

la hija de

los padres de

la mujer de

su hermano

• Malena y Ernesto son

Tita.

33
Responde a estas preguntas.

1. ¿Cuáles son los meses de invierno en el hemisferio norte?

.....

2. ¿Y en el sur?

.....

3. ¿Cuáles son los meses de verano en el hemisferio norte?

.....

4. ¿Y en el sur?

Figuras 34 y 35. Actividades exclusivas de léxico en Bitácora (2011a: 49 y 2011b:116)

En otras ocasiones, sin embargo, *Bitácora*, incluye de forma conjunta la competencia léxica con la competencia gramatical. Algunos ejemplos los podemos encontrar en Ba: 39 (presentado a continuación) y Bb: 21, 27. En el ejemplo mostrado se puede comprobar que se atiende principalmente al trabajo sobre el conocimiento del significado y el género de las palabras presentadas.

¿Cómo funciona el género en tu lengua o en otras lenguas que conoces? ¿Qué palabras tienen género: los artículos, los nombres, los adjetivos, los verbos...?

| En español | En otras lenguas | | | |
|------------|------------------|-----------|----------|---------------|
| | Masculino | Femenino | Neutro | No hay género |
| el sol | | die Sonne | | the sun |
| la leche | | die Milch | | the milk |
| la casa | | a casa | das Haus | |

Figura 36. Actividad que integra léxico y gramática en Bitácora (2011a: 37)

Con *dinámica*, en cambio, separa el léxico y el contenido gramatical en su índice bajo el nombre *Semantische Felder* y *Grammatische Strukturen* respectivamente. Esto

nos permite ver de forma más clara y específica aquello que se trabaja en cada una de las unidades didácticas. Sin embargo, estos contenidos si se trabajan tanto de forma independiente como de forma conjunta. Un ejemplo lo vemos en el ejercicio de las colocaciones de acciones cotidianas (mostrado en CDa: 97), donde nos piden que, al clasificarlas, conjugemos los verbos que forman parte de las mismas, en comparación con la actividad que aparece en CDa: 60, en la que solo nos piden que recordemos las colocaciones trabajadas con anterioridad.

En el libro de ejercicios también ocurre así, es decir, se dan ambos casos. El trabajo del léxico de forma individual se logra mediante, por ejemplo, la realización de crucigramas (en CDb: 14), búsqueda de sinónimos (en CDb: 32). En cambio, para el trabajo conjunto de la gramática y el léxico se recurre a actividades en las que, por ejemplo, primero, hay que asociar una imagen a una unidad léxica y, posteriormente, se pide conjugar las perífrasis verbales que se asocian a las imágenes mostradas (ejemplo en CDb:27 indicado a continuación).



Figura 37. Actividad que integra léxico y gramática en Con dinámica (2011b: 27).

En el caso de *Eñe*, el índice del libro del alumno no destaca la palabra léxico dentro del mismo. Sin embargo, el vocabulario sí se incluye en él dentro de los apartados *En primer lugar* y *A continuación*, cuyo nombre cambia en función de la unidad. En cambio, en el libro del profesor, en la portada de cada unidad, se concreta de forma conjunta los contenidos gramaticales y léxicos del tema en cuestión.

Eñe, por su parte, también trabaja de las dos formas. En ocasiones, tanto en el libro del alumno como en el de ejercicios, hay actividades que centran su atención en el contenido léxico mediante, por ejemplo, asociaciones de sinonimia-antonimia (ejemplo en Eb: 128) y de imagen-palabra (presentado en Ea: 30,61). En el caso de considerar el

contenido léxico junto con el gramatical, también se presentan de forma integrada a lo largo de las unidades didácticas de los dos libros. Se basan también en conocer el género y la flexión de las palabras (extraído de Ea: 28), practicar la conjugación de los verbos que se asocia a unas imágenes dadas (ejemplo en Ea: 52 mostrado a continuación:



Figura 38. Actividad que integra léxico y gramática en Eñe (2007a: 52).

Tras revisar este parámetro observamos que todos los manuales logran integrar en determinadas ocasiones la gramática y el léxico siguiendo, por lo tanto, el principio teórico fundamental del enfoque léxico de Lewis (1993) y el *Lexical Priming* de Hoey (2005), los cuales afirman que la gramática ya deja de ser la estructura primordial de la lengua sino que esta es una derivación de las características del léxico.

6. CONCLUSIONES

Este apartado del trabajo pretende aunar el conjunto de ideas expuestas a lo largo del análisis de los manuales seleccionados con el objetivo de determinar una valoración global del tratamiento del léxico que se plasma en ellos. De esta manera, en este estudio hemos examinado si dichos manuales reflejan, por un lado, las contribuciones de las últimas tendencias teóricas lexicalistas, partiendo desde el enfoque léxico de Lewis (1993) hasta la teoría *Lexical Priming* de Hoey (2005); por otro lado, las últimas aportaciones de los principios de adquisición y aprendizaje del léxico; y por último, las técnicas metodológicas incluidas en nuestro marco teórico. Finalmente, se exponen las aportaciones didácticas que parten de las conclusiones de este estudio.

Para ello, a modo de conclusión, repasamos los bloques en el orden que se han dispuesto en la metodología de análisis pero los integramos para establecer una evaluación más unificada.

En primer lugar, la forma de examinar los principios de la adquisición del léxico se corresponde con la revisión de la tipología de unidades léxicas trabajadas en los manuales y los mecanismos de ejercitación de estas redes asociativas del lexicón mental (lo cual se ha examinado mediante las actividades basadas en dichos mecanismos).

Con respecto al primer parámetro, Vidiella (2012: 53) expone en su memoria que es más probable encontrar en los libros de nivel avanzado un trabajo explícito del conjunto total de las unidades léxicas. Tras nuestro estudio concluimos que, a pesar de que los manuales (en este caso *Con dinámica y Eñe*), incluyen todas las variantes de unidades léxicas, el trabajo de éstas se focaliza exclusivamente en las palabras, las colocaciones y las fórmulas de interacción social. Esto no quiere decir que el trabajo explícito de las unidades léxicas sea deficiente, sino que se tienen en cuenta las dificultades que implica el tratamiento directo de las expresiones idiomáticas en los niveles iniciales.

Por otro lado, el único manual que sigue las directrices de McClaren en cuanto a la didáctica de las colocaciones (a las que denomina “expressions used together”) es *Bitácora*, ya que el equivalente a este concepto se define en este manual como *palabras en compañía* e igualmente, añade otro concepto intuitivo para las fórmulas de interacción social, a las cuales denomina *palabras para actuar*. Al presentar las colocaciones, *Bitácora* las plantea desde la perspectiva sintáctica, semántica y pragmática, que es lo que defiende Hoey (2005). En consecuencia, se le da ese valor

añadido al enfoque léxico del que parten. *Con dinámica* logra plasmar igualmente estos tres planos de forma integrada a la hora de presentar este tipo de unidades léxicas. Sin embargo, *Eñe*, descuida de forma más evidente la referencia sintáctica de las colocaciones y el plano de la semántica es derivado al docente.

Asimismo, en referencia a los mecanismos de las redes del lexicón mental, se concluye que los tres manuales en cuestión sí los ejercitan porque en ellos se incluyen las actividades que trabajan la relación asociativa por el significado, la categorización y las combinaciones sintagmáticas, tal y como se ha observado en el estudio de las actividades que se presentan en los diferentes manuales.

En referencia al parámetro del aprendizaje del léxico se valora qué tipo de información de uso, significado, forma y contenido sociocultural se proporciona explícitamente en la presentación de las unidades léxicas. La observación de este criterio indica que la integración simultánea de estos cuatro rasgos no se consigue en su totalidad, cosa que es comprensible, porque, tal y como indicamos en el marco teórico, todos los rasgos que se deben conocer de una unidad léxica se debe conseguir de forma progresiva para facilitar al alumno la integración de estas en su lexicón mental.

Un hecho significativo se corresponde con lo que ocurre en *Bitácora* en referencia a la forma (refiriéndonos al componente fonológico y ortográfico de las unidades léxicas). Unas de las carencias que presenta *Bitácora* es el escaso trabajo que plantea para trabajar dichos componentes). Es más, ya que destina un nombre concreto a la unidad léxica denominada fórmulas de interacción social (*palabras para actuar*) hubiera sido interesante trabajar con ellas la entonación debido a que, tal y como establece Travalía (2006: 1023), este grupo de unidades léxicas “es el que mejor puede asumir el papel de patrón de entonación”.

Por otro lado, con respecto a los parámetros definidos en el bloque de metodología, en primer lugar, hacemos referencia a las actividades que trabajan el léxico. Todos los manuales ofrecen una amplia variedad de las mismas. Las más frecuentes en las unidades didácticas estudiadas se corresponden a las de tipo asociación imagen-palabra, a las planteadas mediante la categorización de diferentes elementos bajo un criterio semántico, las de tipo test/entrevista/encuesta, las que tratan las combinaciones sintagmáticas, las que integran el componente lúdico, las de contenido intercultural y las que ejercitan el desarrollo de las destrezas y estrategias. Esta muestra representativa se ajusta prácticamente a lo señalado por Gómez Molina (2004: 804) cuando destaca que en los niveles iniciales “el incremento del lexicón se favorece más

con procedimientos lúdicos y técnicas asociativas (mapas mentales, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc.).”

Asimismo, el estudio concreto de las lecciones seleccionadas del material revisado permite detectar en estas unidades didácticas un desequilibrio en cuanto al trabajo del léxico en las diferentes destrezas. Las actividades de expresión quedan supeditadas a las de producción, pero todo ello es razonable debido al nivel de competencia de los alumnos en la lengua meta. Además, *Bitácora* es el único que atiende a la competencia audiovisual, implicando que el léxico se trabaja de forma global mediante el desarrollo de todas las destrezas.

Por otro lado, las estrategias docentes y las de aprendizaje autónomo del alumno adquieren un papel importante en todos los manuales analizados. Sin embargo, éstas últimas solo se presentan de forma explícita en *Con dinámica* y *Eñe*, mientras que *Bitácora* solo las trabaja de forma implícita a través del desarrollo de las actividades.

De igual modo, las técnicas consideradas para revisar la presentación del vocabulario en estos manuales muestran, por un lado, que ninguno de ellos incluye en sus glosarios información pragmática y que *Con dinámica* es el único manual que en su libro de ejercicios lo presenta de forma incompleta con el objetivo de reforzar el trabajo autónomo del alumnado. Por otro lado, las listas de palabras respetan de forma general las características marcadas, aunque *Bitácora* sigue un modelo novedoso a la hora de presentarlas ya que las diseña como “nubes de palabras” y, además, las plantea de forma que permite a los alumnos la creación de sus propias listas de palabras, a través de la realización de unas actividades determinadas.

Seguidamente, a la hora de valorar si los manuales analizados reflejan los fundamentos teóricos del enfoque léxico (Lewis, 1993) y el *Lexical Priming* (Hoey, 2005), observamos que *Bitácora* y *Con dinámica* coinciden en cuatro de los principios teóricos definidos en el último bloque. En primer lugar, ambos manuales presentan un tratamiento implícito y explícito del léxico de forma integrada, ya que incluyen textos que permiten trabajarlo de forma indirecta gracias a la deducción por el contexto y, recurren a la presentación del léxico mediante listas de palabras respectivamente. Además, estos manuales coinciden en otro de los principios conceptuales de estas teorías porque incluyen actividades que combinan el trabajo del léxico y la gramática de forma integrada (tal y como se ha presentado previamente en la pregunta de análisis 4.5). Asimismo, estos manuales añaden a sus planteamientos metodológicos en la enseñanza de las colocaciones el fundamento teórico del *Lexical Priming* de Hoey (tal y

como se ha indicado previamente), ya que integran en la didáctica de estas piezas léxicas información de tipo semántica, sintáctica y pragmática. Sin embargo, en referencia a las fases del proceso de aprendizaje del léxico que más se activan en la unidad didáctica escogida, se observa que las etapas de experimentación y memorización adquieren una mayor importancia en las lecciones examinadas, hecho que podría marcar un alejamiento de uno de los principios teóricos del enfoque léxico (el que determina que el foco de atención se centra en el reconocimiento y la memorización de los segmentos léxicos), aunque no podría asegurarse debido a que se ha analizado tan solo una de sus lecciones. El punto en que se diferencian ambos manuales es el tratamiento primordial del léxico, ya que *Bitácora* es el único manual que se concentra principalmente en el léxico mientras que *Con dinámica* trabaja el resto de competencias al mismo nivel que la competencia léxica.

Por otro lado, *Eñe* comparte con los dos manuales anteriores el hecho de que plantea un tratamiento explícito e implícito del léxico y de que incluye ocasionalmente el léxico junto a la gramática. En cambio, las fases del proceso de aprendizaje del léxico que más se activan sí concuerdan con las especificadas por el enfoque léxico de Lewis, ya que se corresponden con el reconocimiento y la memorización de los contenidos léxicos. Con respecto a la presentación de las colocaciones, este manual atiende principalmente a los rasgos semánticos, sin llegar a mostrar de forma directa sus rasgos sintácticos y pragmáticos (separándose de esta manera del principio conceptual del *Lexical Priming*), además de que el léxico no se considera el factor primordial sino que el resto de contenidos también se incluyen al mismo nivel. Este conjunto de factores implica que *Eñe* sea el manual que más se aleja de los fundamentos conceptuales de las teorías de Lewis y Hoey.

A modo de conclusión, señalamos que este estudio ha realizado una revisión del tratamiento del léxico en una serie de manuales de nivel inicial de reciente edición. Los resultados divergentes obtenidos nos inspiran una serie de aplicaciones didácticas que plasmamos a continuación. Por un lado, se ha comprobado la dificultad de incluir dentro de estos niveles la variedad completa de las unidades léxicas ya que ha faltado un tratamiento explícito de las expresiones idiomáticas. No obstante, pensamos que podría resultar útil incluirlas en los manuales de niveles iniciales, por ejemplo, en los títulos de las lecciones, para así lograr que el estudiantado comience a familiarizarse con este tipo de ítems léxicos. Por otro lado, creemos que sería interesante diseñar materiales de ELE incluyendo el conjunto de principios metodológicos planteados en el marco teórico de

este trabajo, por ejemplo, haciendo uso de la tipología de actividades establecida dentro de este estudio. Asimismo, tras observar que ninguno de los manuales analizados incluye información pragmática dentro de los glosarios, sería interesante estudiar diferentes vías para poder integrar este tipo de información dentro los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ainciburu, M.C. (2008). ¿Basta repetir? Lógicas y vericuetos del proceso de aprendizaje de palabras en una lengua extranjera. Universidad Libre e Instituto Cervantes de Berlín

Ainciburu, M.C. (2009). La progresión en la adquisición léxica. En Instituto Cervantes de Berlín, Actas del programa de Formación para profesorado de ELE 2009, Berlín: Instituto Cervantes

Ainciburu, M. C.; Baralo, M.; Estaire, S.; Higuera, M. (2009). Enfoques y recursos para mejorar el aprendizaje del léxico, documento inédito con el contenido del curso, 16 y 17 de octubre de 2009. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes

Álvarez Cavanillas, J.L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de E/LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona. En: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1Semestre/ALVAREZ_C.html [Consulta 15 de abril de 2012]

Aitchinson, J. (1994). *Words in the mind*. Londres: Blackwell

Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de gramática, en Pastor, S. y Salazar, V. (eds.), 12 - 40. Alicante: Universidad de Alicante. En: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf [Consulta: 11 de enero de 2012]

Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Carabela*, 58, 27-48

Calderón, M. (1994). Sobre la elaboración de los diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada

Castillo, M. A. (2001). Norma y Producción Lingüística: las Colocaciones Léxicas en la Enseñanza de Segundas Lenguas. Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación Internacional del Español como lengua extranjera (ASELE). Zaragoza. Universidad de Zaragoza, 267-272

Cervero, M.J.; Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Anaya - Instituto Cervantes-MEC. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

[Consulta: 15 de enero de 2012]

De Castro, M. (2009). Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. *MarcoEle*, 9, 67-86

Fernández López, M^a. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 715-733

Gómez Molina, J. R. (2003). Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE. *Mosaico*, 11, 4-8

Gómez Molina, J.R. (2004a). Los contenidos léxico-semánticos. En Sánchez Lobato, J e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 491-510

Gómez Molina, J.R (2004b). La subcompetencia léxico-semántica. En Sánchez Lobato, J e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 789-810

Higueras, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Carabela*, 56, 5-25

Higueras, M. (2011). Reseña: Bitácora 1. Libro del alumno y cuaderno de ejercicios. *MarcoEle*, 13, 1-14

Hoey, M. (2005). *Lexical priming: a new theory of words and language*. Londres: Routledge

Ijaz, I. (1996). Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language Learning*, 36, 401-451

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications

Martín Perís, E., et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL

McClaren, J. (2007). *Teaching Vocabulary. Lessons from the Corpes, Lessons from the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Medrano, D. (2010). *La enseñanza del léxico en E/LE. Análisis comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. En <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Semestre/DamarisMedrano.html> [Consulta 15 de abril de 2012]

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros. Cuadernos de Didáctica del Español/LE

Moreno, S.; Buyke, K. (2003). Colocaciones léxicas: pistas y trampas. *Mosaico*, 10, 10-17

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N.Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-227

Schmitt, N.(2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 237–257

Travalia, C. (2006). El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español. Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño, 1021-1034

Vidiella, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Barcelona: Universidad de Barcelona. En <http://marcoele.com/suplementos/el-enfoque-lexico-en-los-manuales-de-ele> [Consulta 15 de abril de 2012]

Zimmerman, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady y T. Huckin (eds.), *Second language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 5-19

BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS DE ANÁLISIS

Ainciburu, M.C.; González, V.; Navas, A.; Tayefeh, E.; Vázquez, G.(2009). *Con dinámica. Estrategias y competencias*. Stuttgart: Klett

Ainciburu, M.C.; Tayefeh, E.; Vázquez, G.(2009). *Con dinámica. En autonomía*. Stuttgart: Klett

Ainciburu, M.C.; González, V.; Navas, A.; Tayefeh, E.; Vázquez, G.(2009). *Con dinámica. Guía didáctica*. Stuttgart: Klett

Bredol, C. (2007). *Eñe A1. Der Spanischkurs. Lehrerhandbuch. Guía didáctica*. Ismaning: Hueber

Chamorro, M. D.;Martínez, P. (2011). *Bitácora 1. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión

Conejo, E. (2011). *Bitácora 1. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión

Garmendia, A.; Martín , E.; Sans, N. (2011). *Bitácora 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión

González, C. (2007). *Eñe A1. Der Spanischkurs*. Ismaning: Hueber.

ANEXOS

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1. Tablas

| | | |
|----------------------------|---|--|
| Descripción externa | Título: <i>Eñe A1. Der Spanischerkurs</i> | |
| | Autor: González, C. | |
| | Editorial: Hueber, Ismaning (Alemania) | |
| | Año de publicación: 2007 | |
| | Material | <p>Impreso: engloba el libro del alumno, que incluye en el mismo tomo el libro de ejercicios, y el libro del profesor.</p> <p>Sonoro: dos CD's de audio.</p> <p>Visual: no contiene.</p> <p>Multimedia: En cuanto al multimedia, la editorial nos ofrece un portal web (www.hueber.de/ene) y un CD-ROM que funcionan principalmente como material de refuerzo complementario.</p> |
| Descripción interna | Enfoque metodológico: enfoque por tareas porque se les propone a los alumnos la realización de una actividad final donde incluyan todos los contenidos aprendidos durante la unidad didáctica. | |
| | Destinatario: dirigido a un estudiantado joven y adulto que asiste a instituciones de enseñanza tales como <i>Volkhochschule</i> (universidad popular), escuelas de idiomas, centros de enseñanza secundaria, etc. | |
| | Organización interna: consta de una unidad que sirve de introducción junto a un total de 9. Se distribuye de forma que cada tres unidades se incorpora una sección de repaso. Cada unidad del manual se divide en los mismos apartados: <i>en primer lugar, a continuación</i> . Seguidamente están las secciones <i>a toda página</i> y <i>entre culturas</i> , cuyos objetivos son trabajar las estrategias de comprensión lectora y desarrollar la competencia intercultural respectivamente. Finalmente, en la sección <i>¡a la tarea!</i> engloba una serie de actividades normalmente de destrezas diferentes. | |

Tabla 2.1. *Eñe A1. Der Spanischerkurs*

| | | |
|----------------------------|---|-----------------|
| Descripción externa | Título: <i>Con dinámica: competencias y estrategias</i> | |
| | Autoras: Ainciburu, M.C; González, V; Navas Méndez, A; Tayefeh, E;, y Vázquez, G. | |
| | Editorial: Klett, Stuttgart | |
| | Año de publicación: 2009 | |
| | <table border="1"> <tr> <td>Material</td> <td> <p>Impreso: El manual en cuestión dispone de: <i>Con dinámica: competencias y estrategias</i> (manual destinado a las clases presenciales); <i>Con dinámica: en autonomía</i> (cuaderno de ejercicios); <i>Guía didáctica</i> (libro del profesor). Además, cuenta con material complementario, como exámenes de preparación del DELE, material fotocopiable, etc.</p> <p>Sonoro: consta de 3 CD's de audio para las actividades de comprensión auditiva (cuyas transcripciones las podemos encontrar en la parte final del libro de clase).</p> <p>Visual: no contiene.</p> <p>Multimedia: se puede visitar el sitio web denominado <i>Con dinámica on line</i>, (www.klett.de/condinamica) para trabajar con el material complementario.</p> </td> </tr> </table> | Material |
| Material | <p>Impreso: El manual en cuestión dispone de: <i>Con dinámica: competencias y estrategias</i> (manual destinado a las clases presenciales); <i>Con dinámica: en autonomía</i> (cuaderno de ejercicios); <i>Guía didáctica</i> (libro del profesor). Además, cuenta con material complementario, como exámenes de preparación del DELE, material fotocopiable, etc.</p> <p>Sonoro: consta de 3 CD's de audio para las actividades de comprensión auditiva (cuyas transcripciones las podemos encontrar en la parte final del libro de clase).</p> <p>Visual: no contiene.</p> <p>Multimedia: se puede visitar el sitio web denominado <i>Con dinámica on line</i>, (www.klett.de/condinamica) para trabajar con el material complementario.</p> | |
| Descripción interna | Enfoque metodológico: enfoque dirigido al desarrollo de las competencias parciales. | |
| | Destinatario: grupo universitario | |
| | Organización interna: consta de un total de quince unidades (abarcando desde el nivel A1 hasta el B1) más una última de cierre como elemento de repaso. Dentro de cada unidad, se sigue el mismo esquema y en cada sección se trabaja una competencia concreta. Dichos apartados se denominan: <i>propuestas de trabajo, comprensión auditiva, la otra mirada, para leer, tus palabras, ¿cómo se pronuncia? ¿cómo se escribe? y recursos gramaticales.</i> | |

Tabla 2.2. *Con dinámica: estrategias y competencias*

| | | |
|----------------------------|---|--|
| Descripción externa | Título: <i>Bitácora 1</i> | |
| | Autores: Garmendia, A.; Martín Peris, E.; Sans, N. | |
| | Editorial: Difusión, Barcelona | |
| | Año de publicación: 2011 | |
| | Material | <p>Impreso: se corresponde con el libro del alumno, el cuaderno de ejercicios y el libro del profesor.</p> <p>Sonoro: contiene un CD para trabajar el audio en el libro del alumno y en el cuaderno de ejercicios.</p> <p>Visual: material audiovisual para trabajar al inicio de cada una de las unidades, al que se puede acceder a través de la página web de la editorial en cuestión.</p> <p>Multimedia: existe un material docente específico cuyo soporte es una llave USB, la cual contiene recursos como: el libro del profesor en PDF, fichas interactivas para proyectar, los vídeos que se trabajan en el libro del alumno (con y sin subtítulos), las transcripciones de los audios, glosarios en diferentes idiomas.</p> |
| Descripción interna | Enfoque metodológico: enfoque por tareas. | |
| | Destinatario: jóvenes y adultos | |
| | <p>Organización interna: contiene un total de 12 unidades didácticas agrupadas en bloques de 4, siendo la última de cada bloque diseñada a modo de unidad de repaso. En el esquema interno de cada unidad podemos encontrar tres secciones bien diferenciadas: la primera, la portada, se trata de un conjunto de palabras que da forma al concepto semántico trabajado en la unidad concreta; la segunda, formada por la integración uno o varios documentos de los cuales se extraen las actividades; y la tercera, se corresponde con una agenda de aprendizaje, con actividades de vocabulario, gramática, comunicación y de personalización, a modo de herramienta de aprendizaje autónomo.</p> | |

Tabla 2.3. *Bitácora 1*

| Actividades | Fases | | | | | |
|-----------------------------|----------------|-------------|-----------------|--------------|----------|---------------|
| | Reconocimiento | | Experimentación | Memorización | | |
| | Identificación | Comprensión | Uso | Retención | Fijación | Reutilización |
| Lluvia de ideas | 2 | | | | | |
| Imagen-palabra | 4 | | | | | |
| Transferencia | | 1 | | | | |
| Categorización | | | | 1 | | |
| Significante | | | | | | |
| Significado | | | | | | |
| C. sintagmáticas | | | | | | |
| Rellenar huecos | | | | | | |
| Hª breve | | | | 2 | | |
| Diccionario | | | | | | |
| Lúdico | | | | | | |
| V/F, etc | | | | 1 | | |
| Test/encuesta | | | 1 | 2 | 2 | |
| Post-tarea | | | | | | |
| Sentidos/RTF | | | | 1 | 1 | |
| Escalas | | | | | | |
| Fonología/Ortografía | | | | | | |
| Intercultural | | | 2 | 1 | | |
| Destrezas | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| Estrategias | | | | | | |
| Total nº actividades | 9 | | 4 | 12 | | |

Tabla 3.1.1. *Eñe A1*, libro del alumno

| Actividades | Fases | | | | | |
|-----------------------------|----------------|-------------|-----------------|--------------|----------|---------------|
| | Reconocimiento | | Experimentación | Memorización | | |
| | Identificación | Comprensión | Uso | Retención | Fijación | Reutilización |
| Lluvia de ideas | | | | | | |
| Imagen-palabra | | | | 2 | | |
| Transferencia | | | | | | |
| Categorización | | | | 1 | | |
| Significante | | | | | | |
| Significado | | | | | | |
| C. sintagmáticas | | | | 1 | | |
| Rellenar huecos | | | | | | |
| Hª breve | | | | 1 | | |
| Diccionario | | | | | | |
| Lúdico | | | | | | |
| V/F, etc | | | | 1 | | |
| Test/encuesta | | | | | | |
| Post-tarea | | | | | | |
| Sentidos/RTF | | | | | | |
| Escalas | | | | 2 | | |
| Fonología/Ortografía | | 1 | 1 | 2 | | |
| Intercultural | | | | | | |
| Destrezas | | | | | | |
| Estrategias | | | | 2 | 2 | |
| Total nº actividades | 1 | | 1 | 14 | | |

Tabla 3.1.2. *Eñe*, libro de ejercicios

| Actividades | Fases | | | | | |
|-----------------------------|----------------|-------------|-----------------|--------------|----------|---------------|
| | Reconocimiento | | Experimentación | Memorización | | |
| | Identificación | Comprensión | Uso | Retención | Fijación | Reutilización |
| Lluvia de ideas | | | | | | |
| Imagen-palabra | | | | | | |
| Transferencia | | | | | | |
| Categorización | | | | 2 | | |
| Significante | | | 2 | | | |
| Significado | | | | | | |
| C. sintagmáticas | | | 1 | 3 | | |
| Rellenar huecos | | | | | | |
| Hª breve | | | | | | |
| Diccionario | | | | | | |
| Lúdico | | | | 1 | | |
| V/F, etc | | | 1 | | | |
| Test/encuesta | | 1 | 1 | | 1 | |
| Post-tarea | | | | | | |
| Sentidos/RTF | | | | | | |
| Escalas | | | | | | |
| Fonología/Ortografía | | 1 | 2 | | | |
| Intercultural | | | | 1 | | |
| Destrezas | 1 | 1 | 3 | 1 | | |
| Estrategias | | | 2 | 7 | | |
| Total nº actividades | 4 | | 12 | 16 | | |

Tabla 3.2.1. *Con dinámica*, libro del alumno

| Actividades | Fases | | | | | |
|-----------------------------|----------------|-------------|-----------------|--------------|----------|---------------|
| | Reconocimiento | | Experimentación | Memorización | | |
| | Identificación | Comprensión | Uso | Retención | Fijación | Reutilización |
| Lluvia de ideas | | | | | | |
| Imagen-palabra | | | | | | 3 |
| Transferencia | | | | | | |
| Categorización | | | | 4 | | 1 |
| Significante | | | | | | |
| Significado | | | | | | |
| C. sintagmáticas | | | | | | |
| Rellenar huecos | | | | 1 | | |
| Hª breve | | | | | | |
| Diccionario | | | | | | |
| Lúdico | | | | | | |
| V/F, etc | | | 1 | | | |
| Test/encuesta | | | | 1 | | |
| Post-tarea | | | 1 | | | |
| Sentidos/RTF | | | | | | |
| Escalas | | | | | | |
| Fonología/Ortografía | | | | | | |
| Intercultural | | | | | | |
| Destrezas | | | | | | |
| Estrategias | | | | 1 | | |
| Total nº actividades | 0 | | 2 | 11 | | |

Tabla 3.2.1. *Con dinámica*, libro de ejercicios

| Actividades | Fases | | | | | |
|-----------------------------|----------------|-------------|-----------------|--------------|----------|---------------|
| | Reconocimiento | | Experimentación | Memorización | | |
| | Identificación | Comprensión | Uso | Retención | Fijación | Reutilización |
| Lluvia de ideas | 1 | | | | | 1 |
| Imagen-palabra | 1 | | | 1 | | |
| Transferencia | | | | | | |
| Categorización | | 1 | | | 2 | |
| Significante | | | | | | |
| Significado | | | | | | |
| C. sintagmáticas | | | 1 | | | |
| Rellenar huecos | | | | | | |
| Hª breve | | | | | | |
| Diccionario | | | 2 | | | |
| Lúdico | | | | | | |
| V/F, etc | | | | | | |
| Test/encuesta | | | | 2 | | |
| Post-tarea | | | | | | |
| Sentidos/RTF | | | | | | |
| Escalas | | | | | | |
| Fonología/Ortografía | | | | | | |
| Intercultural | | 2 | 2 | 5 | 1 | |
| Destrezas | | | 1 | 1 | | |
| Estrategias | | | | 1 | | |
| Total nº actividades | 5 | | 7 | 14 | | |

Tabla 3.3.1. *Bitácora*, libro del alumno

| Actividades | Fases | | | | | |
|-----------------------------|----------------|-------------|-----------------|--------------|----------|---------------|
| | Reconocimiento | | Experimentación | Memorización | | |
| | Identificación | Comprensión | Uso | Retención | Fijación | Reutilización |
| Lluvia de ideas | | | | | | |
| Imagen-palabra | | | | 1 | | |
| Transferencia | | 1 | | | | |
| Categorización | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | |
| Significante | | | | | | |
| Significado | | | 1 | | | |
| C. sintagmáticas | | | 1 | 2 | 1 | |
| Rellenar huecos | | | | 1 | | |
| Hª breve | | | 1 | | | |
| Diccionario | | | 2 | | | |
| Lúdico | | | 3 | 1 | | |
| V/F, etc | | | 1 | 1 | | |
| Test/encuesta | | | | 1 | | |
| Post-tarea | | | | | | |
| Sentidos/RTF | | | | | | |
| Escalas | | | | | | |
| Fonología/Ortografía | | | | | | |
| Intercultural | | | 1 | 1 | | |
| Destrezas | | | | | | |
| Estrategias | | | | 4 | | |
| Total nº actividades | 3 | | 12 | 16 | | |

Tabla 3.3.2. *Bitácora*, libro de ejercicios

| | Eñe | | Con dinámica | | Bitácora | |
|-----------------------------|------------------|----|--------------|----|----------|----|
| | LA ²¹ | LE | LA | LE | LA | LE |
| Lluvia de ideas | 2 | | | | 2 | |
| Imagen-palabra | 4 | 2 | | 3 | 2 | 1 |
| Transferencia | | | | | | 1 |
| Categorización | 1 | 1 | 2 | 5 | 3 | 7 |
| Significante | | | 2 | | | |
| Significado | | | | | | 1 |
| Combinaciones sintagmáticas | | 1 | 4 | | 1 | 4 |
| Rellenar huecos | | | | 1 | | 1 |
| Hª breve | 2 | 1 | | | | 1 |
| Diccionario | | | | | 2 | 2 |
| Lúdico | | | 1 | | | 4 |
| V o F, etc | 1 | 1 | 1 | 1 | | 2 |
| Test/entrevista | 5 | | 3 | 1 | 2 | 1 |
| Post-tarea | | | | 1 | | |
| Sentidos/RTF | 2 | | | | | |
| Escalas | | 2 | | | | |
| Fonología/ Ortografía | | 3 | 3 | | | |
| Intercultural | 3 | | 1 | | 10 | 2 |
| Destrezas | 4 | | 7 | | 2 | |
| Estrategias | | 4 | 9 | 1 | 1 | 4 |

Tabla 4. *Recogida global de datos sobre las actividades de las unidades didácticas analizadas*

²¹ En esta tabla se presentan determinadas abreviaturas. LA se corresponde a libro del alumno y LE, al libro de ejercicios.

| | Eñe | | Con dinámica | | Bitácora | |
|-------------------------|-----|----|--------------|----|----------|----|
| | LA | LE | LA | LE | LA | LE |
| CL ²² | 3 | | 11 | 2 | 2 | 3 |
| CA | 3 | 2 | 6 | | 1 | 1 |
| CAV | | | | | 1 | |
| EO | | | 1 | | | 1 |
| EE | 1 | 1 | 1 | | | 2 |
| IO | 9 | | 5 | 1 | 6 | 4 |

Tabla 5. *Recogida global de datos sobre las s destrezas en las unidades didácticas analizadas*

²² En esta tabla se presentan determinadas abreviaturas: CL, comprensión lectora; CA, comprensión auditiva; CAV, comprensión audiovisual; EO, expresión oral; EE, expresión escrita; y, por último, IO, interacción oral

| Parámetros analizados | Manuales analizados | | |
|---|---|--|---|
| | <i>Eñe</i> | <i>Con dinámica</i> | <i>Bitácora</i> |
| Bloque 1. Adquisición | | | |
| a.(UULL ²³ trabajadas) | No se trabajan explícitamente todas las UULL | No se trabajan explícitamente todas las UULL | No se trabajan explícitamente todas las UULL |
| Bloque 2. Aprendizaje | | | |
| b. Información de uso, forma, significado, y c. sociocultural integrada | No se consigue del todo | No se consigue del todo | No se consigue del todo |
| Bloque 3. Metodología | | | |
| c.Actividades | Todas menos post-tarea y búsqueda en el diccionario | Todas menos búsqueda en el diccionario y RTF | Todas menos post-tarea y RTF |
| d.Destrezas en una unidad | No incluye C. Audiovisual | No incluye C. Audiovisual | Todas |
| e.Estrategias docentes | Todas | Todas menos la del uso del diccionario | Todas |
| f.Estrategias alumno | Explícitas | Explícitas | Implícitas |
| g.Glosarios | No incluye información pragmática | No incluye información pragmática | No incluye información pragmática |
| h.Listas de palabras | Cumple todas las características | En determinadas ocasiones, no cumple todas las características | Modelo de lista de palabras alejado del tradicional |
| Bloque 4. Teorías lexicalistas | | | |
| i.Léxico primordial | No primordial pero sí importante | No primordial pero sí importante | Sí |
| j. Fases del proceso de aprendizaje del léxico en una unidad | Reconocimiento y Memorización | Experimentación y memorización | Experimentación y memorización |
| k.Información explícita en la presentación de las colocaciones | Destaca principalmente la semántica | Semántica, sintáctica y pragmática | Semántica, sintáctica y pragmática |
| l. Tratamiento del léxico implícito/explicito/ ambas | Sí | Sí | Sí |
| m.Léxico integrado a gramática | Sí | Sí | Sí |

Tabla 6. Síntesis de los resultados obtenidos en el análisis

²³ Unidades léxicas

8.2. Muestras de los materiales analizados²⁴

¿QUÉ ESTÁN HACIENDO?

B
4

4. ¿Qué están haciendo?

a Mira las fotos y relacónalas con las frases.



1



3



4



2



6



5

a Ana está leyendo un libro.
 b Carlos y David están jugando al fútbol.
 c Javier está durmiendo la siesta.
 d Fernando se está bañando en la piscina.
 e Unos amigos están bailando en una fiesta.
 f Están viendo la televisión.

estar + gerundio

| | |
|---------|--------------|
| estoy | habl-ando |
| estás | + com-iendo |
| está | escrib-iendo |
| estamos | |
| estáis | |
| están | |

dormir → durmiendo
 leer → leyendo

Unos amigos están bailando.
 Juan se está bañando.

recursos

b ¿Qué están haciendo? Escucha y marca. Después compara.

1 2 3 4 5

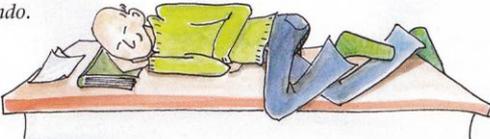
acostarse ducharse jugar al tenis escuchar la radio navegar por internet

levantarse bañarse jugar la fútbol ver la televisión escribir un correo electrónico

~ En 1 creo que se está acostando.
 ~ No, se está...

c Representa con mímica algunas actividades. Tus compañeros dicen de qué se trata.
 Stellen Sie einige Aktivitäten mimisch dar, die anderen Kursteilnehmer erraten sie.

~ ¡Ah! Estás durmiendo.
 ~ Sí. Eso es.



Tipp 20 S. 60

AB 11, 12

Unidad 4 cincuenta y cinco 55

Figura 39. Muestra de la unidad didáctica analizada en Eñe (2007a :55)

²⁴ En este apartado de los anexos mostramos a modo de ejemplo una página del libro del alumno y del libro de ejercicios de cada una de las unidades didácticas analizadas para las preguntas *d* y *j*.

Unidad 4

A

1 In welcher Reihenfolge üben Sie die folgenden Tätigkeiten aus? Nummerieren Sie.

- ir a trabajar acostarse volver del trabajo comer ducharse
 desayunar levantarse despertarse cenar

2 Unregelmäßige Verben. Ergänzen Sie die fehlenden Formen.

| | <i>empezar</i> | <i>salir</i> | <i>hacer</i> |
|-----------------------|----------------|--------------|--------------|
| yo | | | |
| tú | | sales | haces |
| él, ella, usted | empieza | sale | |
| nosotros, nosotras | empezamos | | hacemos |
| vosotros, vosotras | | | hacéis |
| ellos, ellas, ustedes | empiezan | salen | |

3 Ergänzen Sie die Verben in der passenden Form.

- a *acostarse*
- Ana, ¿A qué hora vosotros normalmente?
 - Pues, nosotros, a eso de las diez pero los niños más pronto.
- b *volver*
- ¿Cuándo tus padres de vacaciones?
 - Mi madre el 15 de agosto y mi padre, más tarde.
- c *empezar*
- Vamos al cine? La película a las cinco de la tarde.
 - Pues no sé. Es que a esa hora el partido de fútbol.
- d *despertarse*
- Yo normalmente por la noche. ¿Y tú?
 - Pues, normalmente no.
 - ¡Qué suerte!

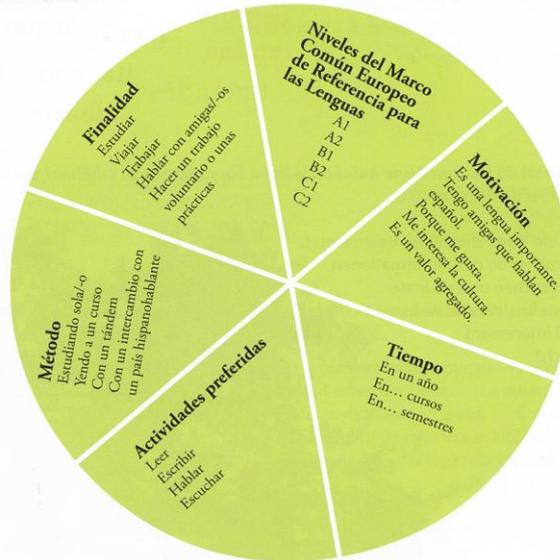
4 Verbinden Sie zu Sätzen. Es gibt mehrere Möglichkeiten.



Figura 40. Muestra de la unidad didáctica analizada en Eñe (2007b :140)

Mis objetivos de aprendizaje

2 Hast du schon vom „Sprachenportfolio“ gehört? Das ist ein Dokument des Europarates, das deine Fremdsprachenkenntnisse und -fortschritte nach europäischem Standard evaluiert und zertifiziert. Du wirst in den verschiedenen Lerneinheiten Texte für dein Portfolio schreiben. Hier einige Vorüberlegungen.



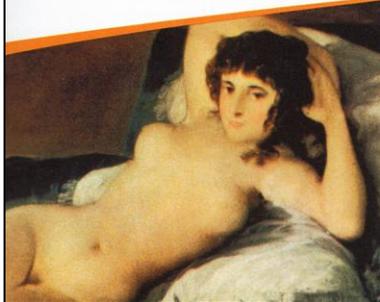
a Verbinde folgende Fragen mit den obigen Aspekten.

- ¿Por qué aprendo español?
- ¿Para qué aprendo español?
- ¿Qué es más importante?
- ¿Qué nivel quiero lograr?
- ¿Cómo lo quiero hacer?
- ¿En cuánto tiempo quiero lograr mis objetivos?

b Benutze deine Antworten, um einen Text über deine Lernziele zu schreiben. Verbinde die Sätze mit den entsprechenden Verbindungswörtern. Diesen Text kannst du als Dokument in deinem Portfolio aufbewahren.

pero
sino
también
además
porque
por eso

► G | 18 | 19 | 20



Sé autocorregirme

- Controlo las formas verbales regulares e irregulares.
- Controlo si los complementos indirectos llevan la preposición "a".
- Controlo si los adjetivos concuerdan con los sustantivos en género y número.

Elijo mi curso de español, comparando criterios importantes.

A mí me gustan las clases con diferentes actividades.

Lernstrategie

Ich lege mir eine Fehlerkartei an, die ich bei der Selbstkorrektur meiner Arbeit durchgehe. Ich überprüfe, ob ich Flüchtigkeitsfehler gemacht habe.

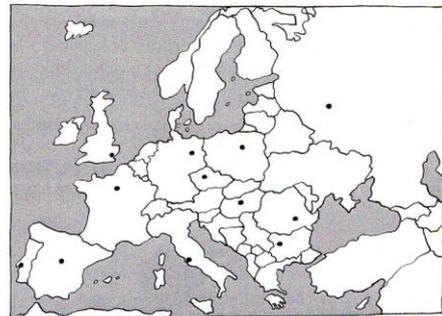
Figura 41. Muestra de la unidad didáctica analizada en Con dinámica (2009a :49)

3 Más palabras

20 Valentina organiza un viaje para después de sus estudios. El tren para en cada una de las ciudades numeradas. ¿De qué país se trata? ¿Qué lengua se habla?

Valentina plant nach Beendigung ihres Studiums eine Reise. Der Zug hält in jeder der nummerierten Städte. Um welches Land handelt es sich? Welche Sprache wird dort gesprochen?

| ciudad | país | lengua |
|--------------|-------|--------|
| 1. Berlín | | |
| 2. Londres | | |
| 3. Lisboa | | |
| 4. Madrid | | |
| 5. París | | |
| 6. Praga | | |
| 7. Varsovia | | |
| 8. Moscú | | |
| 9. Budapest | | |
| 10. Bucarest | | |
| 11. Sofía | | |
| 12. Roma | | |



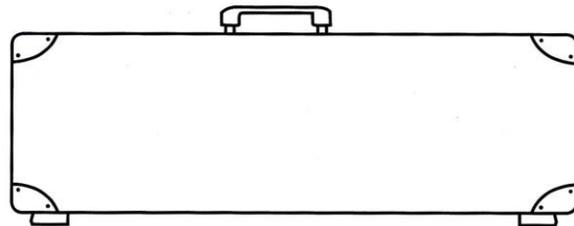
a Zeichne Valentinas Reiseroute mit einem farbigen Stift ein, indem du die einzelnen Etappen verbindest und dabei laut den Reiseverlauf erklärst:

Valentina va de Alemania a Inglaterra.

21 Abajo tienes una lista de cosas con las que Valentina piensa viajar y no sabe si ponerlas en la mochila o en la maleta. Ayúdala.

Unten hast du eine Liste mit den Dingen, die Valentina auf die Reise mitnehmen möchte. Sie weiß nicht, ob sie sie in den Rucksack oder in den Koffer packen soll. Hilf ihr.

diario de viaje | libreta universitaria | agenda telefónica | celular gramática | diccionario | llaves | billetera | gafas



a Escribe una pequeña justificación de tus elecciones. Begründe deine Vorschläge kurz in schriftlicher Form.

El diccionario va en la mochila, porque lo necesito cuando llego y en el aeropuerto no puedo abrir la maleta.



In dieser Lektion gibt es etwas mehr als 180 neue Wörter. Mit den obigen Wortschatz-übungen hast du sie gerade fast alle wieder aktiviert! Du kennst auch schon Visualisierungstechniken, um einzelne Wörter oder Wortgruppen besser zu behalten. Schließe z.B. die Augen und stelle dir die Landkarte von Europa vor. Füge alle Dinge ein, die du im Spanischen schon kennst und suche im Wörterbuch noch weitere Wörter, die du hinzufügen möchtest.

Figura 42. Muestra de la unidad didáctica analizada en Con dinámica (2009b :34)

Palabras en compañía
Acciones cotidianas

11

La vida de Nicolás.



Se levanta a las 7 h.

Yo _____



Va al trabajo en metro.

Yo _____



Empieza a trabajar a las 8 h.

Yo _____



Come a las 14 h.

Yo _____



Sale del trabajo.

Yo _____



Vuelve a casa y cena.

Yo _____



Navega un rato.

Yo _____



Se acuesta a las 23 h.

Yo _____

12

¿Recordamos sin mirar el libro qué hace Nicolás cada día?

Palabras en compañía
El verbo tomar

13

- tomar > un café > una cerveza
- > primer plato > postre
- > una aspirina
- > el metro > un taxi
- > un baño > una ducha
- > el sol

“
— ¿Tú qué tomas de primero?
— Yo, la paella.
— ¿Y de postre?
— No. No tomo postre. Pero sí un café.”

Palabras en compañía
Dormir y dormirse

14

- dormir > muchas horas > un rato
- > bien > mal
- > la siesta
- > en la cama > en el sofá

irse a > no poder > dormir

- dormirse > enseguida > a las 20 h
- > después de comer
- > en el sofá
- > viendo la tele

“
Tengo mucho sueño. Me voy a dormir. ¡Hasta mañana!”

Figura 43. Muestra de la unidad didáctica analizada en Bitácora (2011a :49)

Unidad 5

Página de entrada
• ejercicios 1, 2 y 3

01 La siesta
• para preparar: ejercicio 4
• para consolidar: ejercicios 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12
• para ir más allá: ejercicios 13 y 14

02 Comer tarde y dormir poco
• para preparar: ejercicio 15
• para consolidar: ejercicio 16
• para ir más allá: ejercicios 17 y 18

Agenda de aprendizaje
• ejercicios 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 y 34

El léxico de la unidad
• ejercicios 35, 36 y 37

Página de entrada



1

¿Reconoces en el reloj de la página 65 algunas palabras o expresiones? ¿Con cuál de estos tres verbos las relacionas?

trabajar

.....

.....

.....

comer

.....

.....

.....

dormir

.....

.....

.....

2

De las siguientes palabras, ¿cuáles crees que tienen relación con la siesta? Márcalas con una X.

TIENDA

GIMNASIO

SUEÑO

COMER

MAÑANA

CLASE

SANGRE

CERCA

LEER EL PERIÓDICO

DORMIR

TELE

SOFÁ

CAMA

FUNCIONARIO

ANTES DE CENAR

ESTUDIAR

DESCANSAR

3

Añade ahora dos o tres ideas más que relacionas con la siesta.



cincuenta y nueve | **59**

Figura 44. Muestra de la unidad didáctica analizada en Bitácora (2011b :59)

