

**MEMORIA DE LA MAESTRÍA**  
**“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”**

**UNIVERSIDAD DE LEÓN**

**En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)**

**Variedad léxica y enseñanza del léxico.  
Evaluación de materiales complementarios  
(niveles A1 – B1) y propuesta de ejercicios.**

Autora: Montserrat Varela Navarro  
Director: Jesús Arzamendi  
Fecha: 19 de noviembre de 2006

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>1 La enseñanza del léxico</b>	2
1.1 Características del léxico para la enseñanza en una Lengua Extranjera (LE)	2
1.1.1 Léxico vs. vocabulario	3
1.1.2 Palabra vs. unidad léxica	3
1.1.3 Movilidad y usos sociolingüísticos	5
1.1.4 Significados	6
1.1.5 Semantización	9
1.2 Aspectos del aprendizaje de vocabulario: qué implica aprender, conocer y usar una unidad léxica	10
1.2.1 El lexicón mental	11
1.2.2 Estrategias para el aprendizaje del léxico	12
1.2.3 Implicaciones didácticas para el fomento del lexicón mental	13
1.3 La enseñanza del léxico según los métodos	14
1.3.1 Primera etapa	14
1.3.2 Segunda etapa	14
1.3.3 Tercera etapa	15
1.4 Competencia léxica y principios de selección del léxico	16
1.4.1 La competencia léxica	16
1.4.2 La frecuencia y la disponibilidad léxica	17
1.4.3 Rentabilidad y productividad	18
1.4.4 Vocabulario receptivo y vocabulario productivo	18
<b>2 La variedad léxica del español</b>	20
2.1 La variedad léxica en la enseñanza del español como LE	20
2.2 Las variedades diatópicas más importantes: el español de América	21
2.3 La enseñanza de las variedades diatópicas de América Latina	23

<b>3 Análisis de materiales complementarios de enseñanza/aprendizaje de vocabulario</b>	25
3.1 Tipología de actividades	25
3.1.1 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel fonético y ortográfico	25
3.1.2 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel morfológico	26
3.1.3 Actividades para trabajar las relaciones de sentido	27
3.1.4 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel contrastivo	27
3.1.5 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel cultural	27
3.1.6 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel discursivo	28
3.1.7 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel receptivo: comprensión oral y escrita	29
3.1.8 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel productivo: expresión oral y escrita	30
3.1.9 Actividades para trabajar la integración de destrezas	31
3.1.10 Actividades para trabajar la transmisión de estrategias	31
3.1.11 Juegos y pasatiempos	31
3.1.12 Actividades para trabajar el vocabulario con el diccionario	32
3.2 Análisis de materiales complementarios sobre léxico	33
3.2.1 Análisis de materiales complementarios	35
3.2.2 Comparación esquemática de los materiales complementarios	47
3.3 Conclusiones del análisis	48

## **SEGUNDA PARTE**

<b>1 Propuesta de selección y progresión para los niveles principiante – intermedio (Niveles A1 – B1)</b>	50
1.1 Los descriptores del Marco de Referencia Europeo	50
1.2 Hacia una selección de léxico panhispánico	51
1.3 Propuesta de selección de vocabulario panhispánico	52
<b>2 Propuesta de diseño de actividades de enseñanza de léxico</b>	58
2.1 Temática de las saluciones y las profesiones	60
2.2 Temática del carácter y de la familia	61
2.3 Temática de la alimentación	62
2.4 Temática de las actividades cotidianas	63

2.5 Temática de los transportes públicos	64
2.6 Temática de la ropa	65
<b>3 Conclusiones</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>68</b>

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo quiere investigar la metodología de la enseñanza del vocabulario, así como los métodos de selección de vocabulario para alumnos principiantes. Se parte de la base que el vocabulario seleccionado de la mayoría de materiales de enseñanza todavía se centran mucho en el español peninsular o de España. Si esto es cierto, entonces la enseñanza del español como extranjeros (ELE) no estaría teniendo en cuenta ni el carácter de lengua mundial del español ni las necesidades de los alumnos.

De esta manera, este trabajo consta de dos partes. En la primera parte se estudian las características del léxico y su tratamiento en la enseñanza de ELE tanto en el ámbito de los diferentes métodos de enseñanza como en el ámbito de las diferentes técnicas y recursos existentes en la actualidad para su enseñanza y aprendizaje. Después de este primer análisis teórico-pedagógico, pasamos a analizar las diferentes variedades léxicas y diatópicas del español a partir de los dialectos estándares en su variedad culta. La intención no es hacer un análisis exhaustivo de todas las variedades del español, sino hacer hincapié en la necesidad de valorizar todas las variantes dialectales del español dentro de ELE. Por experiencia docente sabemos que el prestigio de la variedad del español peninsular se transmite en el tipo de selección léxica de los manuales de ELE. Antes de comprobar esta hipótesis con el análisis de siete materiales complementarios, primera parte se cierra con un estudio de clasificación de actividades para fomentar la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario.

La segunda parte se centra en los principios de selección de vocabulario para hacer una propuesta propia de selección de vocabulario a partir de unos campos semánticos determinados. Esta selección de vocabulario tendrá en cuenta las diferentes variantes de América Latina, clasificadas por países si es posible. A veces una palabra se usa indistintamente en toda América Latina, como por ejemplo *celular*. El trabajo se cierra con seis actividades que giran en torno a seis campos semánticos respectivamente y en las que se ha intentado añadir variantes léxicas de América. De esta manera pretendemos demostrar que no es solamente importante sino también posible enseñar vocabulario panhispánico desde los niveles principiantes.

## PRIMERA PARTE

### 1 La enseñanza del léxico

#### 1.1 Características del léxico para la enseñanza en una Lengua Extranjera (LE)

El léxico parece a primera vista la parte más difícil y la menos tangible de toda lengua que se quiera aprender. Su contenido es inabarcable y en su composición parecido a un cajón de sastre gigantesco y desordenado, a diferencia de la gramática, que se presenta siempre ordenada y en progresión. Aunque esta opinión no puede negarse del todo, el léxico sí puede sistematizarse y ofrecerse de manera progresiva. El problema no es que no se pueda, sino que en la pedagogía de lenguas esta sistematización no se ha hecho lo suficiente porque se le ha dado mucha más importancia a la gramática. Por otra parte, en el aprendizaje del léxico de una lengua extranjera no se trata tan solo de aprender mucho léxico, sino de qué léxico (Lahuerta/Pujol, 1993: 118):

“El objetivo no es sólo enseñar cantidad de vocabulario para saber más sino ofrecer calidad en la enseñanza para conocer mejor y poder enfrentarse con buenos resultados a nuevas situaciones.”

Además, igual que ningún nativo domina plenamente todo el acervo de vocabulario de su lengua materna, no debemos pretender que un aprendiz de LE abarque todo el léxico de la lengua meta. Los hablantes nativos gozan de diferentes grados de dominio del léxico, según el nivel educativo, el registro de que se trate y la variante diatópica, es decir el dialecto. Y finalmente no hay que olvidar que los conocimientos receptivos del léxico superan con creces a los conocimientos productivos. Todas estas limitaciones no impiden que los hablantes nativos puedan alcanzar una buena comunicación entre ellos. Por eso, Cervero/Pichardo defienden la enseñanza del léxico con estas palabras:

“Si compartimos estas afirmaciones, ¿por qué seguimos considerando que la enorme cantidad de palabras de una lengua representa un grave problema para los/as estudiantes? [...] Nuestra tarea como profesores/as consistirá en ofrecerles una selección o parcelación del léxico que les permita alcanzar [sus] objetivos comunicativos.” (Cervero/Pichardo:2000, 9)

A continuación vamos a desarrollar algunas nociones básicas sobre la naturaleza del léxico que consideramos importantes a la hora de poner en marcha el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. Estas nociones son la diferenciación entre **léxico** y **vocabulario** y entre **palabra** y **unidad léxica**, la **movilidad** y el **registro** del léxico, los **significados** de los elementos léxicos y finalmente el **proceso de semantización**. Este último concepto va a hacer de puente entre el aprendizaje en sí y los diferentes métodos y técnicas de presentación y enseñanza del léxico en la historia de la didáctica de lenguas extranjeras.

### 1.1.1 Léxico vs. Vocabulario

¿Qué debemos entender por **léxico**? ¿Qué diferencia hay entre **léxico** y **vocabulario**? Algunos investigadores (Gómez Molina:2004: 497; Izquierdo Gil: 2003, 43; Benítez Pérez: 1994, 9) hacen una diferenciación terminológica entre los dos términos, relacionada con la diferenciación entre léxico pasivo y activo. Así, el léxico es el conjunto completo de palabras de todo tipo de la lengua, mientras que el vocabulario es su actualización en el discurso y según situaciones comunicativas. Izquierdo Gil compara esta diferenciación con la dicotomía entre **langue** y **parole** de Saussure: el léxico está en el ámbito de la *langue*; el vocabulario en el ámbito de la *parole* (2003: 43). Para toda actividad pedagógica esta diferenciación será muy útil a la hora de hacer una selección y gradación del léxico para su aprendizaje, teniendo en cuenta que no todo el léxico aprendido tiene que ser forzosamente activo.

### 1.1.2 Palabra vs. unidad léxica

Otra diferenciación importante y necesaria para la enseñanza y el aprendizaje del léxico es la distinción entre **palabra** y **unidad léxica**. El término unidad léxica se usa cada vez más en las nuevas investigaciones y propuestas didácticas, puesto que no toda unidad semántica coincide con una palabra gráfica. La unidad léxica es una unidad de significado, “entendida como una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas bimebres o trimembres y expresiones lexicalizadas.” (Cervero/Pichardo:2000, 44).

Así, una unidad léxica puede comprender una o más palabras, entendiendo ésta como una secuencia de letras y/o sonidos limitados y que tiene uno o varios significados. *Banco*, por ejemplo es a la vez palabra y unidad léxica con varios significados: lugar donde guardamos el dinero, lugar público donde nos sentamos, conjunto de algo, etc. El verbo *dar*, en cambio, permite varias combinaciones: como el verbo en sí con el significado de “transferir algo a alguien” o con varios sustantivos: *dar un paseo*, *dar un beso*, y también *no dar para más*. Esta diferenciación es necesaria no solamente como elemento de clasificación y de análisis lingüístico, sino que está también estrechamente entrelazada con el aprendizaje y almacenamiento de vocabulario. Según apunta Morantes citando a Boogards (2005: 68), la adquisición del léxico de una lengua consiste en aprender relaciones entre forma(s) y significado(s), y no en aprender palabras. Como hemos visto, la forma no siempre tiene por qué coincidir con un significado único, y un significado puede consistir en varias formas que forman un conjunto separable sintácticamente, pero no semánticamente. Morantes (2005: 70-72) aduce además cinco argumentos para la enseñanza de unidades léxicas:

- 1. El concepto de palabra es superficial.** En efecto, el concepto clásico de palabra la equipara a la palabra aislada en la escritura. En la comunicación real, sin embargo, las palabras entran en relación con ellas a diversos niveles: sintagmático, pragmático, denotativo, etc.
- 2. El concepto de palabra no se relaciona con usos contextuales.** El contexto a veces determina mucho más que la gramática el significado de los enunciados. A nivel léxico, además, el hablante competente debe saber a qué registro y a qué variante diatópica pertenece qué unidad léxica. El aprendizaje del léxico, por tanto, es mucho más complejo

que la mera memorización de palabras.

**3. En el lexicón mental se almacenan unidades multipalabra.** Las últimas investigaciones en adquisición de léxico en hablantes nativos apuntan a que los niños aprenden en primer lugar secuencias léxicas que con el tiempo aprenden a analizar. La producción comunicativa consistiría desde esta perspectiva en recuperar estas secuencias. Solo hay que pensar en la siguiente secuencia que aprenden los alumnos de ELE ya el primer día de clase: *buenos días*.

**4. Enseñar vocabulario implica enseñar unidades multipalabra.** Este argumento es la consecuencia directa del anterior. Uno de los máximos defensores de este tipo de enseñanza es el Enfoque Léxico desarrollado por Lewis para el inglés como LE (Lewis:1993). Según Lewis, la dicotomía entre gramática y léxico no es válida, puesto que las unidades léxicas ya se combinan entre sí sintácticamente, y buena parte de la práctica gramatical tradicional es en realidad práctica del léxico. Pensemos, por ejemplo, en la tradicional enseñanza de los días de la semana y de las partes del día, que siempre se introducen junto con los primeros verbos irregulares (despertarse, almorzar, acostarse, volver, etc.). En este caso, ¿estamos enseñando solamente gramática?

**5. Los corpus muestran que las unidades de significado no siempre se corresponden con palabras.** No solamente la intuición nos dice que este argumento es razonable; también la lingüística computacional lo está demostrando: “La investigación en lingüística de corpus ha permitido evidenciar que las unidades de significado son unidades de varias palabras que se combinan de una manera muy particular y que tienen un comportamiento gramatical específico. Cada unidad de significado aparece en determinados contextos y no en otros.” [Morantes:2005, 72]

Hasta ahora solamente hemos hablado de qué son las unidades léxicas y por qué es necesario adoptar este concepto en la enseñanza de ELE. Pero ¿cómo podemos clasificarlas? Hay muchas propuestas de clasificación de unidades léxicas (Cervero/Pichardo:2000, 44 – 49; Gómez Molina:2004a, 31 – 48; Gómez Molina:2000c, 790 – 792, Marta Higuera: 1996, 112 – 113, etc.). Resumiendo las propuestas de estos investigadores, pueden diferenciarse en primer lugar dos tipos de unidades léxicas:

1. Las que coinciden con las *palabras* aisladas como por ejemplo *coche* o *libro*.
2. Las que constan de más de una palabra, como por ejemplo *coche nuevo*, *por si acaso*, *dar un beso*, etc.

Dentro del segundo grupo pueden distinguirse, además, cuatro subgrupos más:

- a) Las frases hechas, cuyo significado no es la suma de los significados de las palabras que la forman (*tirar la toalla*; *meter la pata*, *quedarse para vestir santos*, etc.).
- b) Las combinaciones sintagmáticas o colocaciones. Su significado es la suma de los significados de las palabras que las forman, pero su combinación está fijada: *blanco y negro* (frente a *Schwarzweiß* -negroblanco- en alemán); *craso error*, *vino tinto*, *caja de ahorros*, etc.
- c) Las expresiones institucionalizadas. Son expresiones que pueden llegar a ser frases enteras y que tienen un carácter pragmático y ritualizado: *encantada de conocerle*, *mucho gusto*, *buen viaje*, *un cordial saludo*, etc.
- d) Los marcadores del discurso, esenciales para la organización del discurso escrito y para la interacción conversacional. Algunos ejemplos son, para el discurso escrito *en primer lugar*, *por otra parte*, *ahora bien*, *sin embargo*, etc.; y para la interacción conversacional *oye*, *vale*, *mira*, *a ver*, etc.



Otra clasificación interesante y a tener en cuenta es la que propone el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas. Este documento no diferencia entre palabra y unidad léxica sino que habla de **elementos léxicos** y **elementos gramaticales**. Los elementos léxicos son el conjunto del léxico más abierto e incluyen a las expresiones hechas (fórmulas fijas: *buenos días*; modismos: *estirar la pata*; estructuras fijas: *por favor*, *¿sería tan amable de + verbo?*; verbos con regímenes semánticos: *cometer un error*; y todo tipo de unidades léxicas con polisemia: *tanque*). Los elementos gramaticales, en cambio, pertenecen a grupos cerrados de palabras y tienen una función principalmente sintáctica, como por ejemplo los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres, los adverbios interrogativos, las preposiciones, etc (2002: 108 – 109).

### 1.1.3 Movilidad y usos sociolingüísticos

El léxico en su conjunto es la parte más vulnerable y voluble de cualquier idioma. La **movilidad** del léxico se da principalmente a dos niveles, no excluyentes entre sí: el **diacrónico** y el **sincrónico**. Dentro de la historia de la lengua misma y de su evolución diacrónica el significado del léxico puede cambiar, debido a su evolución interna y también a cambios sociales. Pensemos por ejemplo en la palabra *señorita*, que al menos en España está actualmente en desuso debido al cambio social que han experimentado las mujeres desde hace unos cuarenta años. A nivel sincrónico el léxico y su significado cambia y se transforma a través de múltiples préstamos de otras lenguas. Estos préstamos pueden ser una moda pasajera o bien asentarse e integrarse en la lengua, a pesar de las muchas quejas desde altas instancias académicas. Algunas veces los préstamos se especializan para lenguajes o ámbitos específicos de la lengua, como por ejemplo el *software* de los ordenadores. En Cataluña, las autoridades de normalización lingüística están implementando las palabras catalanas *programari* y *maquinari* para que sustituyan las palabras *software* y *hardware* del inglés. En ciertas páginas webs y documentos oficiales hace tiempo que *programari* y *maquinari* se utilizan, pero está por ver cuál va a ser el uso real de estas propuestas de sustitución de préstamos dentro de unos años, ya que no hay ninguna lengua que tolere sinónimos absolutos.

Puesto que la movilidad es un aspecto importante a tener en cuenta y las nuevas tendencias metodológicas (como veremos más adelante) hacen hincapié en la competencia comunicativa más que en el conocimiento teórico de una LE, Cervero/Pichardo concluyen que “no sólo [habrá que tener en cuenta] qué términos se van a enseñar, sino el tipo de lengua. En consecuencia, el vocabulario que se aprende o enseña en nuestras clases debe ser reflejo del vocabulario en uso de los/as hablantes de esa lengua.” (2000: 9)

Pero ¿qué entendemos por el **uso de la lengua**? La sociolingüística nos enseña que no usamos el idioma de igual manera según qué ámbitos y situaciones. Alonso-Cortés *et al.* (Alonso-Cortés *et al.*: *El español y sus variedades*, 11 – 37) clasifican dentro del concepto global de variedades diafásicas las nociones de la modalidad (oral o escrita), el registro (formal o coloquial), el tipo de discurso (conversación u otros tipos de texto) y variedad diastrática (culto o vulgar).

Las **modalidades orales y escritas** hacen referencia al tipo de canal en la comunicación. Mientras que la modalidad oral es la más natural, la modalidad escrita es una técnica cultural más como todo lo que el ser humano ha inventado durante su dilatada historia. La modalidad oral suele confundirse con el registro coloquial. Aunque pueden coincidir, la

modalidad oral puede ser formal y culta, por ejemplo en una conferencia científica o en un discurso político.

El **registro**, a su vez, se relaciona con las diferentes situaciones de comunicación. Por eso suele denominarse también como variedad funcional. Se distingue entre el registro formal y el informal o coloquial, formando un *continuum* que las autoras citadas clasifican en cuatro subregistros: coloquial oral (por ejemplo una conversación familiar), formal escrito (por ejemplo una solicitud de empleo), coloquial escrito (por ejemplo un correo electrónico) y formal oral (por ejemplo el discurso anual de Navidad del Rey).

Esta subdivisión de registros condiciona el tipo de discurso en toda comunicación humana. El discurso, actualmente, se entiende como todo tipo de texto (oral o escrito) más su contexto. Hacer una clasificación de discursos es una empresa muy amplia y ardua, pero tener en cuenta la gran variedad posible de tipos de discurso es esencial para la enseñanza de una LE basada en la competencia comunicativa. Por eso, el Marco de Referencia hace un intento de clasificación de textos orales y escritos y los relaciona con las actividades de lengua: expresión, comprensión, interacción y mediación (2002: 93 – 98).

Finalmente, la **variedad diastrática** diferencia entre lo vulgar y lo culto. Se suele asociar la variedad vulgar a la modalidad oral y la variedad culta a la modalidad escrita. Por la gran variedad de discursos posibles, sin embargo, esta asociación no siempre es correcta. Pensemos, por ejemplo, en los graffitis de las ciudades modernas o algunas corrientes literarias actuales que recogen el lenguaje “de la calle”. Además, los conceptos de vulgar y culto se deben a ciertas convenciones sociales que pueden cambiar con el tiempo. Una última característica importante dentro de los usos sociolingüísticos es la **variedad diatópica** de lengua, es decir los diferentes dialectos o variantes que la forman. Este aspecto se trata más detalladamente en el capítulo 2.

#### 1.1.4 Significados

Una característica más del léxico son los diferentes **significados** que tienen las palabras de cualquier lengua. Los significados de las palabras o unidades léxicas suelen ser bastante complejos y nunca equivalen del todo de idioma a idioma. Para esta exposición vamos a seguir la clasificación propuesta por Cervero/Pichardo por su claridad (2000, 22 – 32).

**1. La denotación.** La denotación es el significado literal y básico de una palabra. A su vez, una palabra puede constar de varias acepciones denotativas en caso de polisemia, como por ejemplo *planta*, que en español significa *vegetal, parte inferior de un pie, establecimiento industrial y piso de un edificio, normalmente público* (Cervero/Pichardo:2000, 22). Los significados denotativos suelen ser bastante fáciles de traducir a otro idioma, siempre y cuando se sepan las diferentes acepciones, que pueden equivaler a diferentes palabras en el idioma meta. Así, la traducción de *planta* al alemán sería:

- significado de vegetal: Pflanze
- significado de parte inferior de un pie: (Fuß)sohle
- significado de establecimiento industrial: Werkhalle
- significado de piso de un edificio: Etage, Geschoß

El proceso inverso también existe, por supuesto. Algunos significados denotativos que en alemán se desglosan en varias unidades léxicas en español sólo tienen una entrada verbal:

- (auf)legen: poner (en posición horizontal)
- (hin)stellen: poner (en posición vertical)
- hinsetzen: poner (en posición sentada)
- hineinstecken: poner (dentro), meter
- den Tisch decken: poner la mesa
- anmachen: poner la radio/el televisor, la lavadora, etc.

**2. La connotación.** Los significados también pueden ser connotativos, significados asociados a la realidad extralingüística y cultural de la unidad léxica. Dicho de otra manera, los significados connotativos transportan ciertos valores culturales y sociales de la comunidad hablante. La traducción de estas unidades léxicas suele ser más complicada, porque las realidades culturales no siempre coinciden. Cervero/Picardo aportan el ejemplo de café: en la cultura española asociamos el café al desayuno, y a la sobremesa, entre otros. En la cultura alemana, el café, sin embargo, se asocia a un pastel (café y pastel de media tarde), y también a una pausa en el trabajo, entre otras cosas (Cervero/Picardo:2000, 22). El trabajo de la enseñanza del léxico deberá tener en cuenta, por tanto, estas connotaciones culturales para superar barreras y malentendidos.

**3. El significado diferencial o prototipo.** Este significado está muy relacionado con la hiperonimia, que permite crear campos semánticos (la comida, los muebles, los medios de transporte, etc.). El prototipo nos permite clasificar conceptos del mundo bajo una unidad léxica básica y suele referirse a cualidades compartidas por todas las culturas. Un ejemplo de prototipo nos lo dan Cervero/Picardo con la unidad léxica *árbol* (2000: 25). Toda cultura entiende este significado diferencial o prototipo, pero tiene unidades léxicas diferenciadas para describir la flora de su entorno. Por ejemplo, el alemán no diferencia entre *roble* y *encina* (*Eiche*), mientras que tiene dos nombres para el concepto de *abeto* (*Tanne(nbaum)* y *Fichte*).

**4. Significado contextual y co-textual.** En su libro *The Lexical Approach*, Lewis (1993: 80 – 81) hace la diferenciación entre el significado contextual, es decir pragmático y extralingüístico, y el significado co-textual, que se refiere al lingüístico del momento. Según los contextos, usamos un tipo de lengua u otra. Lewis pone el ejemplo de la salutación coloquial en inglés *Hi!*, que sería impensable ante el duque de Edimburgo a menos que la persona que lo saludara así fuera expresamente grosera (1993: 80). En cuanto al co-texto, Cervero/Picardo exponen los diferentes usos del verbo *dejar*, que según el co-texto puede significar *pasar (la sal)*, *prestar algo*, *no hacer algo (deja, deja)*, *poner en un sitio* y *no reírse (déjate de bromas)* (2000:26).

**5. Significado colocacional.** El significado colocacional se refiere a las posibilidades de combinación que permite la lengua entre palabras. También se llaman combinaciones sintagmáticas y constan de combinaciones entre verbo y nombre, nombre y nombre, nombre y adjetivo, etc. Como apunta Ruiz Gurillo, “estas combinaciones son producto de la norma lingüística y en ellas se muestra una preferencia de aparición de elementos con otros. Esa preferencia puede ser muy estricta o algo más amplia; en el primer caso, uno de los elementos se combina únicamente con otro elemento de la lengua [...]. Es lo que ocurre con *error garrafal*, *ignorancia supina* o *fruncir el ceño* [...]. En el segundo, la preferencia es mucho más amplia y existen al menos dos opciones de combinación: *error craso/tremendo*, *llegar/adoptar/alcanzar un acuerdo*.” (2001:34).

**6. Significado pragmático.** Es el significado relacionado con cada situación comunicativa y relacionado con la intención de los interlocutores. Por ejemplo, el comentario *¡Qué frío hace, ¿no?* puede interpretarse literalmente, es decir como un comentario sobre el tiempo que hace, o bien como una petición indirecta de cierre de la ventana.

**7. Significado discursivo.** En una interacción comunicativa, usamos las palabras según lo dicho anteriormente y para hacer posible la continuación de la comunicación. Así, no solemos repetir lo que el interlocutor ha dicho, sino que usamos sinónimos, hiperónimos o elementos gramaticales de sustitución. Cervero/Pichardo exponen dos casos de significado discursivo hiperonímico, de los que transcribimos el primero:

- „Para esta noche he traído unos *filetes de ternera*.
- ¡Otra vez *carne!*” [cursivo en el original] (2000: 27)

Un ejemplo de elemento gramatical que se usa para el discurso son los pronombres, por ejemplo los de objeto:

- ¿Sabes dónde metí *las llaves* del coche?
- Están al lado del teléfono, ¿que no *las ves*?

Estos elementos léxicos de naturaleza más gramaticales se suelen tratar todavía dentro de la gramática, seguramente porque a pesar de todos los avances metodológicos en la didáctica de lenguas extranjeras la frase sigue siendo el punto de partida de enseñanza, y no el texto. Löschmann, hablando de la técnica tradicional de aprender de memoria listas de palabras, comenta que “la opinión que está detrás de este concepto mecánico [...] considera el almacenamiento del vocabulario como una colección de hechos aislados. Este hecho se corresponde con el parecer lingüístico que toma la frase como la dimensión comunicativa decisiva.” [traducción propia] (1993: 19). Si aplicamos esta visión a la enseñanza tradicional de la gramática, veremos que esta también se caracteriza por un aislamiento sistemático y descontextualizado de sus elementos. Deberíamos plantearnos, por tanto, si la gramática y la manera tradicional de presentarla y practicarla logran el objetivo de capacitar al alumno en una adquisición eficiente y en un uso comunicativo óptimo de la LE que aprende.

**8. Sinonimia y antonimia.** Cuando dos unidades léxicas tienen un significado parecido, se dice que son sinónimos. Sin embargo, en realidad la sinonimia absoluta es contraria a la economía natural de la lengua, que o bien los elimina con el tiempo o los especializa con rasgos concretos o para registros diferentes de la lengua. Arzamendi expone una lista de sinónimos que ejemplifica la parcialidad de la sinonimia:

- “-Estándar/coloquial: *mentira/bola, trabajar/currar, dinero/pasta* [...]
  - Etimológicos: *hacendero/factible, intocable/intangible* [...]
  - Préstamos/palabras propias: *fútbol/balompíe, básquet/baloncesto* [...]
  - Variantes diatópicas: *col/berza/repollo, cacahuete/maní* [...]
  - Variantes cultas/estándar: *ebrio/borracho, hado/destino* [...]
- (Arzamendi: 15) [cursiva en el original]

La antonimia es el fenómeno contrario a la sinonimia y se trata de la oposición de significados entre dos unidades léxicas. Básicamente existen tres grupos de antónimos (Cervero/Pichardo, 2000: 30): los complementarios (*hombre/mujer*), los que admiten gradación (*alto/a – bastante alto/a – mediano/a – bastante bajo/a – bajo/a*, etc.) y los recíprocos (*abuelo/a – nieto/a*).

**9. Polisemia.** Si existen diferentes unidades léxicas para el mismo significado, también existen unidades léxicas que tienen diferentes significados a la vez, por ejemplo *lengua* (parte del cuerpo / idioma). Cervero/Pichardo (2000: 30) opinan que la polisemia en realidad ayuda a la memorización del léxico, y además llaman la atención al hecho de que algunas pistas nos ayudan a mitigar la polisemia: género diferente (*el frente / la frente*); la colocación (*un estudiante brillante / un color brillante*); el orden de las palabras (*una noticia cierta / una cierta noticia*) y el régimen sintáctico (*siempre que + indicativo / siempre que + subjuntivo*).

**10. Homonimia, hponimia e hiperonimia.** Dos términos son homónimos cuando se pronuncian o se escriben igual pero tienen diferentes significados (*vaca – baca; vasto – basto; gato – gato; vino – él; ella vino*). La hponimia y la hiperonimia son complementarios. Una unidad léxica es hiperónima cuando es genérica y permite abrir un campo léxico o familia léxica (la fruta, la casa, la familia, etc.). Las unidades léxicas incluidas dentro del hiperónimo son términos homónimos (fruta – *pera*; casa – *dormitorio*; familia – *madre*).

### 1.1.5 Semantización

La semantización es la condición previa a la adquisición del vocabulario, y es un proceso constructivo y a largo plazo. Por eso está altamente ligada a las técnicas de presentación del vocabulario, que como resume Löschmann (1993: 93) han ido variando a medida que los métodos didácticos han ido cambiando (lista bilingüe de palabras, exclusión de la lengua materna del aprendiz, visualización, eclecticismo y retorno a la traducción, etc.). Gómez Molina (2004b: 498) resume el doble trabajo de semantización por parte del alumno y del profesor de esta manera:

“Ante una unidad léxica se puede ir del significado a la forma o de la forma al significado. En esta última dirección existen varios medios de transmisión del significado: por mostración o dibujos (objetos, fotografías, acciones, etc.) y por mostración verbal (definición o paráfrasis, contextualizar la palabra por medio de frases o por medio de situaciones, traducción a otro lenguaje, etc.)”

El mismo autor (2004b: 503 – 507) ha desarrollado un modelo didáctico integral de enseñanza-aprendizaje que parte de la palabra nuclear del texto y que se dirige tanto al alumno como al profesor. Contiene las siguientes partes:

- 1. Los referentes.** Relación de la palabra nuclear con las demás unidades léxicas del texto u otras ya conocidas, así como las relaciones sintagmáticas de la palabra nuclear en el texto.
- 2. Agrupaciones conceptuales y funcionales.** Categorización de las unidades léxicas conocidas para establecer relaciones paradigmáticas y nocionales entre ellas. Por ejemplo, mediante la elaboración por parte del alumno de campos semánticos.
- 3. Relaciones semánticas.** Desarrollo de las relaciones asociativas por los diferentes significados: denotativo, connotativo, sinónimos, etc.
- 4. Lexicogénesis.** Morfología y formación de palabras relacionada con la palabra nuclear del texto.
- 5. Niveles de uso o de registro.** Variantes diafásicas, pero también diatópicas.
- 6. Unidades fraseológicas.** Estudio de las expresiones fijas y de combinaciones sintagmáticas que incluyan la metáfora, relacionándola cuando sea posible con la cultura de la lengua meta.
- 7. Generalización.** Aplicación y repetición de las unidades léxicas estudiadas para su conceptualización plena, de manera que el alumno pueda usarlas de manera productiva.

## 1.2 Aspectos del aprendizaje de vocabulario: qué implica aprender, conocer y usar una unidad léxica.

En la adquisición del léxico, después de la fase de semantización viene la fase de la **retención** o no de las nuevas unidades léxicas. Hay muchos factores que favorecen o impiden su retención. Por una parte, todo alumno en edad adulta tiene una lengua materna. En el caso del español, además, por ser una lengua románica, puede ser que el alumno haya aprendido otra lengua románica anteriormente. En este caso puede haber interferencia interlingüística entre lenguas extranjeras aprendidas en el caso de que alguna de ellas compartan cognados o falsos amigos. Morante cita el cognado entre *aprender* y *apprendre*. *Apprendre* en francés puede significar también *enseñar* (2005: 41).

Por otra parte, según Appel (Morantes, 2005: 43 – 45) existen cuatro tipos de transferencias: **la transferencia positiva o negativa de la forma** de la palabra y la **transferencia positiva o negativa de su significado**. En la primera, la la unidad léxica se retiene bien porque es similar tanto morfológica como semánticamente, por ejemplo entre *gehen* en alemán y *gaan* en holandés, *ir a pie* (Morantes, 2005: 44). En la segunda el alumno asume sin más que la palabra significa exactamente lo mismo que en su lengua materna o en otra L2. Es lo que ocurre cuando un alumno alemán que sabe inglés dice en español *soportar* cuando lo que quiere decir es *apoyar*. Esta transferencia errónea se puede observar hasta en alumnos de niveles avanzados. En el tercer tipo de transferencia (transferencia positiva de significado) ocurre lo contrario: las unidades léxicas de la lengua materna y la L2 coinciden y no se producen errores semánticos. Finalmente, el cuarto tipo de transferencia es parecido al segundo tipo con la diferencia de que existe coincidencia semántica pero solo parcialmente. Por ejemplo, en alemán no se diferencia entre *vaso* y *copa*. Por eso un alumno alemán de nivel principiante puede decir *vaso de cognac*.

Como se ve, el proceso de retención o adquisición de unidades léxicas es bastante complejo. También es lento, ya que según Aitchinson pasa por tres pasos (Morantes, 2005: 46):

- 1. La etiquetación o reconocimiento de la unidad léxica.** En este paso el alumno retiene su grafía y empieza la retención entre forma y significado.
- 2. El empaquetado.** El descubrimiento de los posibles significados de la unidad léxica (denotativos, connotativos, figurativos, rasgos dialectales o de registro, etc.), así como sus posibilidades morfológicas y sintácticas.
- 3. La construcción de redes.** Durante este paso la unidad léxica se incluye en el lexicon mental del alumno y pasa a formar parte de su vocabulario pasivo a largo plazo. Como veremos, el lexicon mental permite la organización del vocabulario mediante redes semánticas y jerárquicas.

Cervero/Pichardo añaden un paso más a este proceso de adquisición: la utilización de la unidad léxica. En este caso, la unidad léxica ya ha pasado a formar parte del vocabulario activo del alumno, y este es capaz de recuperarla cuando la necesite (2000: 97).

### 1.2.1 El lexicón mental

Durante todo el proceso de semantización y adquisición, el alumno va construyendo lo que los investigadores han acordado en llamar el **lexicón mental**. Para describir lo qué es el lexicón mental se usan dos metáforas principales: el lexicón como **red** (Lahuerta/Pujol: 1996: 121; Morantes: 2005, 47; Gómez Molina, 2004b: 495) o como **almacén inteligente** (Higueras: 2004, 13). La metáfora más aceptada es la de la red, porque da cuenta del proceso dinámico de adquisición y de todo lo que implica aprender una unidad léxica, desde el significado, pasando por su morfología, sus diferentes registros, hasta llegar a sus posibles combinaciones sintagmáticas (Higueras, 1996: 114). La metáfora de la red también se opone a la noción estática de diccionario, puesto que “no organizamos las palabras en la memoria como hace un diccionario -orden alfabético- sino en redes asociativas; nuestro lexicón mental organiza las palabras según nociones y subnociones.” (Gómez Molina, 2004b: 495).

La definición quizá más detallada de lo que es el lexicón mental nos la da Marta Baralo en su artículo recogido en el estudio de Pastor Cestero y Salazar García sobre adquisición de segundas lenguas (2001). La siguiente cita aparece en el estudio de Marta Higueras *Claves prácticas para la enseñanza del léxico* (2004: 13):

“Llamamos lexicón a la parte de la competencia lingüística que contiene piezas léxicas formantes, es decir, 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 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 cognitivo.”

En un estudio anterior Marta Baralo da tres ejemplos de esta creatividad léxica en la interlengua de alumnos de español (2000: 169 – 172), debidas a la lengua materna y a otras L2 aprendidas por los alumnos:

- 1. Creaciones léxicas innovadoras:** formación de verbos (*experimentar, peorando*), formación de sustantivos (*calvura, memoranzas, confusismo, honestad*, etc.) y formación de adjetivos (*feminil, bellosos, televisuales*) (inglés / francés).
- 2. Creaciones basadas en una confusión entre la estructura fónica y la conceptual:** *cobrar las espesas* (expensas, gastos de comunidad en Argentina) (francés); *cuando teníamos socialismos* (húngaro).
- 3. Creaciones sobre bases y sufijos del español.** creaciones no posibles: *bilingual* (alemán); *bonitísimo* (italiano); *idioma de nacimiento* (lituano); *el dimitido del presidente* (inglés), entre otras.

El concepto de lexicón mental pone en evidencia que la persona que aprende una L2 no adquiere el vocabulario necesario de manera pasiva, sino que se sirve de los mismos mecanismos de adquisición y procesamiento que en su lengua materna. Para el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera, tener en cuenta cómo se forma el lexicón

mental de los alumnos implica dos consecuencias didácticas inmediatas no excluyentes: las estrategias de aprendizaje que los alumnos ponen en marcha, que a su vez se pueden potenciar en clase, y el trabajo en sí de enseñanza de vocabulario en cuanto a las actividades, la selección de vocabulario, los usos del diccionario, etc.

### **1.2.2 Estrategias para el aprendizaje del léxico**

La manera como cada alumno se desenvuelve en la resolución de la retención del léxico depende de muchos factores: la edad, el estilo de aprendizaje, la cultura a la que pertenece, el sexo, la motivación, y las estrategias empleadas, entre otros. Las estrategias son técnicas que usamos para todo tipo de aprendizaje. Algunas son observables, otras no; y algunas pueden enseñarse, otras no. Una de las clasificaciones más conocida es la de Oxford, que las engloba en dos grandes grupos (Cervero/Pichardo, 2000:111):

#### **Estrategias directas**

1. Memorísticas
2. Cognitivas
3. Compensatorias y de comunicación

#### **Estrategias indirectas**

1. Metacognitivas
2. Afectivas
3. Sociales

Como su nombre indica, las estrategias directas suelen poder observarse y también fomentarse en la enseñanza a través del diseño de actividades para el aula. Aplicadas al aprendizaje y a la enseñanza de vocabulario Cervero/Pichardo proponen la siguiente tipología de estrategias directas (2000:111 – 117):

#### **1. Estrategias memorísticas**

- Creación de relaciones mentales: agrupar palabras, establecer asociaciones, crear pequeñas historias.
- Utilización de la imagen y sonido: relacionar palabra e imagen, creación de asiogramas o redes semánticas, asociar la nueva palabra con otra de la lengua materna, relacionar similitudes fonéticas entre palabra de LE y lengua materna
- Revisión periódica
- Utilización de la quinestética

#### **2. Estrategias cognitivas**

- Estructuración del input y del output: marcar, subrayar palabras, ponerles símbolos, representarlas con dibujos, etc.
- Anotar palabras claves entorno a un tema
- Hacer resúmenes de textos
- Análisis y deducción de reglas: comparar con otras lenguas, transferir los conocimientos de la lengua materna a la L2, descubrir las reglas morfosintácticas y pragmáticas de las nuevas palabras, aplicar estas reglas
- Practicar: repasar, practicar pronunciación y ortografía, reconocer y utilizar fórmulas y expresiones lexicalizadas, reconocer y utilizar estructuras o frases modelo, practicar en situaciones reales de comunicación
- Utilización de medios como diccionarios, glosarios, documentos auténticos, etc.



### 3. Estrategias compensatorias o de comunicación

- Orientadas a la recepción: predecir el significado por la situación o el tema, inferir el significado a partir del co-texto, adivinar el significado por similitud con otros idiomas, utilizar conocimientos previos, ignorar palabras desconocidas
- Orientadas a la producción: evitar una palabra desconocida, parafrasear, utilizar sinónimos y antónimos, sustitución de un término específico por otro genérico, hacer uso de la lengua materna o de otra aprendida anteriormente, inventar palabras, usar muletillas, utilizar frases hechas para disculpar el desconocimiento, pedir ayuda, hacer mímica y gestos.

Las **estrategias indirectas** no pueden aplicarse en el aula de español con tanta facilidad como las directas, pero como dice Löschmann, son relevantes para la adquisición en general y en la del léxico en particular (1993: 62). Aplicando **estrategias metacognitivas** el alumno regula su propio proceso de aprendizaje de vocabulario, se fija metas, organiza su manera de trabajar y se evalúa. Las **estrategias afectivas** regulan todo el ámbito afectivo y emocional que influye en el proceso de aprendizaje: el ansia, el miedo, la falta de seguridad, la motivación, la toma de riesgos a la hora de practicar el vocabulario aprendido, aunque se cometan errores (Löschmann: 1993, 63), etc. Finalmente, las **estrategias sociales** regulan por un lado la interacción en la clase de todo el grupo cuando se trata de cooperar con los compañeros o preguntar al profesor; y por otro lado contribuyen a la comprensión de las diferencias culturales entre la propia cultura y la de la lengua extranjera.

#### 1.2.3 Implicaciones didácticas para el fomento del léxico mental

Favorecer el aprendizaje del vocabulario y fomentar el léxico mental de los alumnos tanto cuantitativa como cualitativamente implica una actividad didáctica consciente y directa en el diseño de actividades y en la actuación en el aula. Morantes, al igual que Lewis (1993), aboga por introducir tanto información léxica como conceptual desde los niveles iniciales (2005: 57). Marta Baralo, en su estudio dedicado a la construcción del léxico mental y la creatividad de los alumnos, propone cinco implicaciones básicas (2000: 172 – 173):

“- El vocabulario en contexto; es decir, proporcionar la mayor cantidad y calidad de información posible, para facilitar el establecimiento implícito de una asociación firme y certera entre la estructura fonológica y la estructura léxico-conceptual de la nueva pieza léxica.

- La selección del vocabulario atendiendo tanto al nivel de dificultad como a su relación con el conocimiento del mundo y del tema que tengan los alumnos.
- La utilización de técnicas de descubrimiento e información referencial.
- La importancia del uso de diferentes tipos de diccionarios.
- Tipología de actividades para promover y facilitar la adquisición del léxico, mediante la puesta en marcha de estrategias de asociación, formales y semánticas del tipo de: derivación y composición; hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos; expresiones idiomáticas; cognados.”

En lo que queda de capítulo vamos a desarrollar estas implicaciones didácticas en detalle: cómo ha practicado la didáctica de lenguas la enseñanza del vocabulario, los principios en la selección de vocabulario y propuesta de tipología de ejercicios, en la que incluiremos el trabajo con el diccionario.

## **1.2 La enseñanza del léxico según los métodos**

El léxico ha sido hasta hace poco considerado un aspecto de segundo orden como contenido de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras. La enseñanza se ha centrado hasta hace poco básicamente en la gramática. Aunque los últimos métodos intentan superar esta fijación, lo cierto es que la mayoría de los currículos parten de una progresión y una exposición de la lengua a partir de elementos gramaticales.

Morantes, en su estudio sobre la evolución del papel del léxico en las diferentes corrientes metodológicas y lingüísticas, distingue tres grandes etapas: la de las estructuras lingüísticas y listas de palabras, la de la revalorización de léxico y la de los aspectos cualitativos del desarrollo del léxico (Morantes, 2005: 11 – 36).

### **1.3.1 Primera etapa**

La primera etapa, que duró hasta los años 70 del siglo XX más o menos, consideraba que aprender una lengua consistía solamente en aprender estructuras sintácticas. El léxico estaba totalmente supeditado a ellas, y su aparición en los materiales era casual o basado en listas de frecuencia. Solo se aprendía el léxico que aparecía en los textos, pero sin una selección previa o una graduación anterior y sin tener en cuenta las necesidades de los alumnos. El único trabajo que se hacía con el léxico era la enseñanza de su morfología, y en forma de listas de palabras traducidas para su memorización. Además, se consideraba que lo necesario era poseer un conocimiento de léxico mínimo, puesto que lo primordial era la adquisición de estructuras. Solo una vez superada esta fase, el alumno podía ampliar su dominio léxico.

Los métodos más conocidos que se diseñaron a partir de esta concepción de aprendizaje de lengua son el método de gramática y traducción, el método directo, el método situacional y el método audiolingual. Como su nombre indica, el método de gramática y traducción se basa en la traducción directa a la lengua materna. El vocabulario solamente se explica si es necesario para enseñar una regla gramatical. El método directo supuso el rechazo total de la traducción. Se intentó suprimir la lengua materna del alumno mostrando vocabulario básico a través de frases sencillas y dibujos. A su vez, el método situacional introdujo por primera vez la noción de que hay que enseñar el vocabulario en contexto, según situaciones (Salazar García: 170). Al mismo tiempo, se ocupó de desarrollar un vocabulario básico de la lengua, que se ofrecía de forma gradual. Sin embargo, todavía se sigue enseñando vocabulario según aspectos formales y no de significado.

En cuanto al método audiolingual, sigue con la línea de priorizar la estructura de frase como unidad de enseñanza y minimizar la cantidad de vocabulario a aprender. Aunque siguió supeditando el vocabulario a la gramática, este método fomentó el diseño de lecturas graduadas a partir de un vocabulario básico y la práctica del mismo con la práctica de la expresión escrita (Cervero/Pichardo: 18).

### **1.3.2 Segunda etapa**

Durante la segunda etapa (a partir de los años 70) el léxico se ve revalorizado. El

aprendizaje del léxico se ve cada vez más como un proceso dinámico y como una habilidad comunicativa más. El objetivo ahora no es conocer estructuras, sino saber comunicarse a través de un aprendizaje que tenga en cuenta el significado de los mensajes. Por eso el concepto de contexto, de situación comunicativa y de los procesos pragmáticos en la comunicación humana convierten la gramática en medio y no en fin en sí misma. Para el léxico, aparecen primeras propuestas de enseñanza de léxico a partir de campos semánticos, la enseñanza de multipalabras y de colocaciones léxicas. Por otra parte, se amplía el criterio de selección: además de la frecuencia, se investiga sobre criterios como rentabilidad, productividad, utilidad y necesidad. Por último, a los campos semánticos se les añade campos nocio-funcionales, intentando integrar gramática y vocabulario (Cervero/Pichardo: 19 – 20).

Los dos métodos dominantes en esta etapa son el enfoque comunicativo y el enfoque natural. El enfoque comunicativo expone al alumno a la lengua de forma natural y en contexto, sin una instrucción explícita de las estructuras lingüísticas ni del vocabulario. Se parte de áreas temáticas y de situaciones comunicativas reales. El desarrollo del enfoque comunicativo ha dado el enfoque por tareas, en el que toda actuación didáctica se plantea empezando por una tarea final. Los contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales, etc. necesarios para llevar a cabo la tarea final se secuencian a lo largo de toda la sesión o sesiones. Tanto el enfoque comunicativo como el de tareas hacen también hincapié además en el trabajo de las estrategias de aprendizaje y en la evaluación del proceso de aprendizaje, para posibilitar la autonomía y la autoevaluación del alumno. Aunque estos dos enfoques no instruyen directamente el trabajo con el vocabulario, este se contempla como un ámbito más del contenido lingüístico en función de las necesidades comunicativas o de la tarea final a realizar.

En cuanto al enfoque natural, desarrollado sobre todo por Krashen en los años 80, “enfatisa la exposición a un *input* comprensible y significativo, más que a producciones gramaticales correctas” (Morantes: 23). Se da mucha importancia al vocabulario ya desde el principio, haciendo consciente al alumno de las diferencias y las similitudes entre su lengua materna y la L2 para evitar las traducciones.

### **1.3.3 Tercera etapa**

La tercera y última etapa arranca en los años ochenta hasta la actualidad. Se empieza a investigar sobre la adquisición del léxico y la formación del lexicón como parte de la adquisición total de la L2 a partir de unidades léxicas con sus combinaciones sintagmáticas y sus diferentes significados. La atención se centra, por tanto, en el proceso de aprendizaje del léxico como un proceso creativo y cualitativo más que cuantitativo y acumulativo. En cuanto a los métodos, se continúa dentro de los anteriores (comunicativo y por tareas), pero dando más importancia a la instrucción directa. Solo surge enfoque claramente lexicalista: el enfoque léxico de Lewis para el inglés (Lewis, 1993, 1997).

Lewis afirma que hay que supeditar la gramática al léxico y no al revés: “Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar” (1993: vi). Higuera resume en cuatro principios básicos la teoría del Enfoque léxico (2004: 12):

“[...] primacía de la enseñanza de léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de

profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítemes aislados, como el aprendizaje del sistema; en tercer lugar, importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto, y, por consiguiente, de las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.” [cursiva en el original]

Aunque ha sido criticado por su radicalidad, Higuera afirma que en realidad Lewis solamente desarrolla el enfoque comunicativo dándole la importancia al léxico que hasta ahora no ha tenido (2004: 12).

## 1.4 Competencia léxica y principios de selección del léxico

### 1.4.1 La competencia léxica

Como hemos visto, actualmente ya no se discute el aprendizaje del léxico como parte necesaria en la instrucción global. El aprendizaje del léxico se considera como una parte más de la competencia comunicativa global que tiene que alcanzar el alumno. Tal como resume el Marco de Referencia (2002: 106 – 127), la competencia léxica es una subcompetencia dentro de la competencia lingüística, que a su vez es una subcompetencia de la competencia comunicativa:

#### **competencia comunicativa**

#### **competencia lingüística**

competencia léxica competencia fonológica  
competencia gramatical competencia ortográfica  
competencia semánticamente competencia ortoépica

#### **competencia sociolingüística**

marcadores lingüísticos diferencias de registro  
normas de cortesía dialecto y acento  
expresiones de sabiduría popular

#### **competencia pragmática**

competencia discursiva  
competencia funcional

El Marco define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (2002: 108) y la divide en los elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos pertenecen a clases abiertas de palabras y corresponden a las unidades léxicas de todo tipo. Los elementos gramaticales, en cambio, pertenecen a clases cerradas de palabras, como los artículos, los demostrativos, los pronombres, etc. (2002: 108 – 109).

Teniendo en cuenta que las últimas investigaciones nos demuestran la importancia de la competencia léxica para el aprendizaje global de una LE, vamos a tratar brevemente algunos principios de selección del léxico. Además del criterio de **frecuencia léxica**, que se barajó en las primeras investigaciones sobre selección léxica, actualmente se contemplan también los criterios de **disponibilidad**, **rentabilidad**, **productividad**, de **vocabulario receptivo y productivo**, y finalmente de **vocabulario potencial e instrumental**.

## 1.4.2 La frecuencia y la disponibilidad léxica

La frecuencia como criterio de selección léxica empezó a utilizarse a partir de los años 60 del siglo XX con el desarrollo de la lingüística computacional y la necesidad de los métodos audiovisuales de ofrecer un aprendizaje racionalizado del vocabulario. Las listas de frecuencia se confeccionan a partir de recuentos estadísticos basados en determinados corpus lingüísticos (Izquierdo Gil, 2003: 321).

Según Izquierdo Gil, sobre todo para los primeros niveles el criterio de frecuencia puede ser útil, porque la frecuencia de palabras básicas suele coincidir con su relevancia (2003: 324). Sin embargo, la frecuencia como único criterio ha sido cuestionada. Cervero/Pichardo exponen las siguientes cinco razones para matizar la importancia de las listas de frecuencia:

1. La alta o baja frecuencia de una palabra depende del tipo de texto utilizado para el corpus, que a su vez condicionará el registro lingüístico y la variedad diatópica. No aparecerán las mismas unidades léxicas en textos escritos que en textos orales, ni en textos de España o de México, por ejemplo.
2. La frecuencia no es sinónimo de utilidad. Una palabra útil para el alumno puede ser de baja frecuencia, mientras que una palabra de alta frecuencia puede no ser útil al alumno y sus necesidades comunicativas.
3. Las listas de frecuencia tienen que ser actualizadas regularmente para que no pierdan validez.
4. Las palabras de las listas de frecuencia aparecen descontextualizadas, sin su valor discursivo, pragmático, los co-textos de posible aparición, etc.<sup>1</sup>
5. Las palabras más frecuentes en una lengua suelen ser que tienen menos peso semántico o que son de carácter funcional y gramatical. Para poder comunicarse, sin embargo, el alumno necesita palabras significativas desde el principio. En su libro *The Lexical Approach*, Lewis cita la siguiente frase de Krashen: “When student travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries.” (2003: iii).

Además de estas cinco razones, Izquierdo Gil aduce también dos importantes cuestionamientos más: por una parte, las listas de frecuencia no dan cuenta del orden de aprendizaje (2003: 358 – 359). Por otra parte, hay bastantes divergencias de contenido entre las mismas listas de frecuencia (2003: 362 – 365).

El criterio de disponibilidad léxica surgió como complemento al criterio de frecuencia. La disponibilidad léxica consiste en las unidades léxicas potenciales que se actualizan en ciertas situaciones y según los temas. Como apunta Izquierdo Gil citando a Michéa (2003: 390), el léxico disponible sería el léxico de interés. Para una selección léxica, por tanto, hay que tener en cuenta no solamente la frecuencia estadística, sino también la disponibilidad o potencialidad del léxico según la programación de los cursos de ELE.

Una consecuencia directa de este criterio es la disponibilidad léxica según la variante diatópica. Como dice Izquierdo Gil (2003: 408), “tan disponible puede ser para un hablante español la unidad léxica *chaqueta* como para los hablantes de ciertos países latinoamericanos la unidad léxica *saco*.” La cuestión es entonces determinar qué vocabulario seleccionar

---

<sup>1</sup> Un estudio más detallado de este problema lo lleva a cabo Izquierdo Gil en su tesis (2003: 374 – 385).

teniendo en cuenta también algunas variantes diatópicas. En este sentido habrá que tener en cuenta las necesidades y los intereses de los alumnos. Para su caso particular, alumnos de secundaria de Francia, Izquierdo Gil aboga por enseñar el español estándar, es decir la variante castellana (2003: 411 – 413).

Si tenemos en cuenta el español como lengua mundial, sin embargo, quizá habría que replantearse el centralismo lingüístico en la enseñanza del español como lengua extranjera. En un estudio sobre las actitudes de profesores de español sobre la enseñanza de variantes, Beaven (1998) concluye que sin bien estos admiten la necesidad de enseñar variantes, en realidad no lo hacen por dos razones. La primera, porque aun sin ser españoles de nacimiento se centran en el castellano por ser la variante de prestigio. La segunda, porque la variedad dentro del mundo hispánico se entiende más como variedad cultural y no lingüística. Beaven aboga por tanto hacia una renovación de la enseñanza del español del mismo modo que ya se está haciendo con la del inglés, que ha creado un *mid-Atlantic English* que no existe en la realidad:

“Quizás una nueva perspectiva para la enseñanza del español como lengua extranjera sea la de aceptar que los hablantes no nativos pueden tomar distintos elementos de todas nuestras variedades para crear su propio idiolecto.” (1998: 121).

### **1.4.3 Rentabilidad y productividad**

El vocabulario rentable consta de dos tipos de unidades léxicas básicas: las que pueden aparecer en diferentes contextos y co-textos y del vocabulario instrumental o procedural. Las primeras son formas genéricas (tren frente a expreso; zapato frente a zapatillas de deporte), mientras que las segundas sirven para categorizar y parafrasear significados específicos para los que no tenemos el término específico (es una cosa que sirve para...; se usa para..., etc.). Las palabras rentables son muy útiles para el desarrollo de estrategias de comunicación y el desarrollo de la capacidad comunicativa en general. (Cervero/Pichardo: 2000, 37, 41; Izquierdo Gil: 2003, 273 – 296).

En cuanto a la productividad, son aquellas unidades léxicas que permiten la derivación morfológica a partir de su raíz o la formación de colocaciones a partir de una palabra semánticamente débil: comer --> *comida*; tener --> tener hambre, tener sueño (Cervero/Pichardo: 2000, 172).

### **1.4.4 Vocabulario receptivo y vocabulario productivo**

Por último, la diferenciación entre el vocabulario receptivo y el productivo es muy importante para entender el proceso de aprendizaje y de estrategias de comunicación. El vocabulario receptivo es aquel que el alumno puede reconocer en un contexto determinado, pero que todavía no es capaz de utilizar activamente. Como dice Löschmann, “en el caso del vocabulario receptivo lo decisivo es el reconocimiento rápido de la forma y la clasificación del significado, es decir notar y entender los significados del texto actualizado.” [traducción propia] (1993: 30).

Una variante del vocabulario receptivo es el vocabulario potencial, el vocabulario que el propio aprendiz puede generar o inferir a partir de diferentes estrategias. Löschmann describe el vocabulario potencial como “la capacidad lingüística y mental que se alimenta del conocimiento del mundo, el dominio de la lengua materna y de la lengua meta, del metasaber sobre la lengua, de la cognición y la metacognición, de la capacidad lógica del pensamiento y la inferencia (formación de analogías, clasificación), etc.” [traducción propia] (1993: 30). El vocabulario productivo está formado por las unidades léxicas que el alumno puede recuperar y utilizar de manera activa. Para ello el alumno tendrá que poner en marcha todos sus conocimientos entorno a los diferentes significados de una unidad léxica y sus posibilidades de uso.

Las implicaciones didácticas para esta diferenciación las resume Löschmann en los siguientes tres puntos:

“En primer lugar una parte del vocabulario tiene que ser aprendida de tal manera que pueda ser reconocida y entendida en textos orales y escritos. En segundo lugar una parte más pequeña del vocabulario tiene que ser aprendida de manera que pueda ser usada para generar mensajes orales y/o escritos. En tercer lugar, el vocabulario receptivo y productivo [...] tienen que ser aprendidos de manera que pueda alcanzarse un crecimiento lo más grande posible de vocabulario potencial.” [traducción propia] (1993: 30 – 31).

## 2 La variedad léxica del español

### 2.1 La variedad léxica en la enseñanza del español como LE

El concepto de lengua o idioma es muy amplio e incluye varios tipos de variedades. En sociolingüística se distinguen principalmente tres: las **variedades diafásicas** o de registros, las **variedades diastráticas** o sociolectos (variedades según el sexo, la edad, el nivel cultural del hablante, etc.), y finalmente las **variedades diatópicas** o dialectales. Estas tres variedades pueden combinarse, dando por ejemplo una variedad diatópica con un registro culto u otro más coloquial. Francisco Javier Grande (2000: 393), siguiendo a Coseriu, describe el español como una lengua histórica, cuyas

“diferencias se distribuyen en tres dimensiones básicas: diatópicas o en el espacio, diastráticas o entre los diversos estratos socioculturales y diafásicas o tipos de modalidad expresiva según las circunstancias de la comunicación. A estas, y en el plano opuesto, les corresponden otros tantos tipos de unidades o sistemas unitarios: unidades sintópicas o dialectos, unidades sinstráticas o niveles de lengua y unidades sinfásicas o estilos de lengua. A veces, a estas se adjunta una norma o variedad estándar dotada de gran prestigio.”

Al igual que el español de España goza de una variedad estándar dotada de gran prestigio, cada país de América Latina tiene también la suya. La enseñanza del español como lengua extranjera se ha limitado hasta hace poco a la variante culta o estándar de España. Esto, sin embargo, significa falsear al español en su conjunto. Por eso, en este capítulo vamos a ocuparnos de las variantes diatópicas cultas o estándares hispanoamericanas o latinoamericanas<sup>2</sup> en su base teórica. Eso nos va a servir en la segunda parte de este trabajo para hacer una propuesta de clasificación de léxico para los niveles principiante-intermedio.

Como ya hemos apuntado anteriormente, partimos de la base como hipótesis central de este trabajo de que las variedades hispanoamericanas están bastante desatendidas tanto en los materiales de enseñanza como en la práctica de la enseñanza en general. Esta desatención incluye tanto la fonética, como en léxico, hasta la gramática y la pragmática de la lengua, aunque también es cierto que las nuevas tendencias en didáctica hacen cada vez más hincapié en que hay que tener en cuenta las necesidades de los alumnos para formarlos hacia una competencia global, dentro de la cual está la competencia léxica (ver 1.4.1). Pero en el apartado 1.4.2 hemos expuesto las conclusiones de un estudio sobre por qué los profesores prefieren enseñar el español peninsular y castellano: es la variante de más prestigio y las variantes se entienden más como elementos culturales que lingüísticos. Por eso las variantes diatópicas hispanoamericanas siguen tratándose, a pesar de todo, como algo “añadido” y normalmente a partir del nivel intermedio.

---

<sup>2</sup> No entraremos en este capítulo en el complicado capítulo sobre cómo definir el continente americano y sus hablantes de habla española. Para ello remitimos al excelente estudio de Lope Blanch *Latinoamérica, Iberoamérica, Hispanoamérica*, dentro de la monografía *Español de América y Español de México* (2000).



## 2.2 Las variedades diatópicas más importantes: el español de América

Existen varios intentos de clasificación de las variantes diatópicas del español. En su extenso estudio *El español de América*, Lipski analiza hasta ocho diferentes clasificaciones de variantes diatópicas para el vasto continente americano (1996: 15 – 47). Estas son:

**1. Clasificaciones por países.** Lipski refuta una clasificación de este tipo, pero admite que algunas variantes dialectales coinciden con los países más grandes como Argentina o México.

**2. Clasificaciones a partir de los sustratos indígenas.** Estas clasificaciones hacen coincidir en gran parte la extensión de las lenguas indígenas antes de la conquista española con las variantes dialectales actuales. Aunque en algunos aspectos son plausibles, según Lipski estas clasificaciones olvidan el hecho de que la mayoría de las zonas dialectales propuestas a partir del sustrato indígena presentan tanto una gran unidad como una gran diversidad. Por ejemplo, la zona donde se hablaba el nahua o náhuatl se divide actualmente entre México y los países centroamericanos. Entre el español mexicano y el de Costa Rica, sin embargo, existen grandes diferencias.

**3. La división entre las tierras altas y la costa.** Estas clasificaciones se basan en la observación a priori de que las zonas costeras, desde las Antillas y el Caribe hasta las zonas del Pacífico pasando por las del Atlántico del sur tienen rasgos fonéticos parecidos. Esta gran similitud se pretende explicar por la influencia andaluza de la América colonial: la mayoría de los primeros colonos procederían de Andalucía y más adelante la influencia de la Casa de Contratación sevillana habría influenciado el habla de los futuros colonos venidos del norte de España. Aunque esta teoría tiene sus bases, no deja de ser simplista porque no tiene en cuenta la evolución interna e independiente de España del español americano a lo largo de los siglos.

**4. Clasificaciones basadas en rasgos fonéticos.** Estas clasificaciones se basan en la pronunciación y la entonación de las diferentes variantes, algo que, como dice Lipski, es lo que los propios hispanohablantes diferencian antes que otras diferencias gramaticales o léxicas. Lipski critica la mayoría de estas clasificaciones porque trabajan con demasiado pocas variables.

**5. Clasificaciones basadas en la interacción de variables morfológicas y fonológicas.** Estas clasificaciones añaden otras variables a las investigaciones, sobre todo la existencia o no del *voceo* en la variante estudiada, pero según Lipski no terminan de ser fiables y coherentes del todo. Por ejemplo, en algunas zonas el uso de *vos* o de *tú* está ligado a la variedad diastrática de la zona, como por ejemplo en Chile, Bolivia, Ecuador y en partes de Perú y Colombia. En el Cono Sur, sin embargo, el uso de *vos* es un rasgo únicamente diatópico y desligado de la estratificación social de esa zona.

**6. Clasificaciones basadas en el léxico.** Según Lipski, existen pocos estudios basados en esta clasificación por falta de datos. Por otra parte, estos estudios toman como base las variantes diastráticas más bajas, puesto que consideran que los registros cultos tienden a la nivelación. De esta manera, sin embargo, se corre el peligro de caer en la folclorización o indigenización del léxico estudiado, lo cual también es un enfoque simplista. Por eso Lipski propone combinar la variable léxica con otras más, como por ejemplo fonológicas y morfológicas para aumentar la fiabilidad de los estudios.

**7. Clasificación basada en la cronología de los asentamientos.** Este tipo de

clasificaciones ve una clara correlación entre las diferentes oleadas de colonos, así como la intensa relación comercial y administrativa a lo largo de los siglos y la evolución del español de España durante los tres siglos de colonización (s. XVI- XVIII). Con esta tesis se pretende explicar el supuesto arcaísmo de algunas variantes del español americano, puesto que no todas las zonas tuvieron un intercambio fluido con la metrópoli. Sin embargo, igual que las clasificación entre tierras altas y bajas, este metodología dialectal olvida dos elementos principales que influyeron también en la formación del español americano actual: por un lado el hecho de que las diversas variantes diatópicas americanas sufrieron su propia evolución, con otro tipo de influencias como las indígenas y las africanas. Y por otro lado, el grado de expansión del español que se dio solamente después de la independencia de los países americanos actuales, formándose como idioma nacional, común a todos los países, pero con algunas idiosincrasias propias de cada cultura nacional.

**8. Clasificación dialectal de corte sociolingüístico.** Según Lipski, este tipo de estudios son todavía muy escasos, pero demuestran una evolución de la dialectología hacia una valoración de algunas variedades antiguamente ignoradas. En los primeros tiempos de la dialectología prácticamente solo se tenían en cuenta las variantes rurales, en parte porque se consideraba que éstas eran las que variaban más de la norma “cultura”, es decir la castellana, y en parte porque las sociedades americanas eran mayormente rurales. Hoy en día, con la importancia de las ciudades y de una mayor conciencia del valor de las variedades locales, los últimos estudios van perdiendo los primeros prejuicios y tienen en cuenta también a otras capas sociales además de las rurales.

Ante esta diversidad de propuestas y de criterios de clasificación, uno puede preguntarse si alguna vez podrá hacerse una división de las variantes diatópicas del español. Aunque es difícil, Moreno Fernández ha intentado una que se dirige a los profesores de español. Se basa en los usos lingüísticos de las ciudades y territorios más influyentes y no tiene ánimo de ser exhaustiva, sino más bien una sinopsis orientativa. Para una mayor claridad e integridad vamos a incluir también las variantes diatópicas de España (Moreno Fernández: 2000, 38):

**Español americano:**

1. Área caribeña (representada, por ejemplo por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo)
2. Área mexicana y centroamericana (representada, por ejemplo, por los usos de la ciudad de México)
3. Área andina (representada, por ejemplo, por los usos de Bogotá, La Paz o Lima)
4. Área rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, Motevideo o de Asunción)
5. Área chilena (representada por los usos de Santiago)

**Español de España o peninsular:**

1. Área castellana (representada por los usos de ciudades como Madrid o Burgos)
2. Área andaluza (representada, por ejemplo, por los usos de Sevilla, Granada o Málaga)
3. Área canaria, con sus dos ciudades principales, Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife.

Como se ve, el español peninsular es solamente una de las muchas variantes diatópicas que caracteriza al español como idioma homogéneo, que al fin y al cabo es. A continuación se exponen algunos argumentos que abogan por abandonar el papel a veces demasiado privilegiado del que goza el español peninsular en la enseñanza de ELE y por incluir la diversidad léxica en la misma en aras a un mejor logro de una competencia comunicativa

global por parte del alumno.

### 2.3 La enseñanza de las variedades diatópicas de América Latina

Además del argumento a favor de fomentar la competencia comunicativa global, existen otros argumentos que abogan por introducir cuanta más variedad mejor en las clases de ELE. Son básicamente tres:

**1. Los cambios en la sociedad de la información.** Si bien es cierto que los medios de comunicación nivelan a veces la lengua, también facilitan el acceso a las variantes regionales. Raúl Ávila, en su estudio sobre el español y las variantes en los medios de comunicación, comenta el comentario del jefe de redacción de la CNN en español (2003: 19): “diariamente tenían que tomar decisiones sobre uno u otro sinónimo geográfico.” Y concluye: “Esas decisiones muestran el nivel de conciencia y preocupación al seleccionar las voces conocidas por la mayor parte de las audiencias.” Sin embargo, no cabe duda de que el acceso actual a través de internet (periódicos, radio, blogs, etc), el intercambio de programas de televisión y películas, y la difusión de la música pop latinoamericana ha hecho aumentar la interacción lingüística, tanto entre los propios países hispanos como para los propios aprendices. Este cambio ha ido parejo al mayor nivel de escolarización de la población en general y en un acercamiento a las variantes urbanas por parte de los medios de comunicación. Como dice Vila Pujol (1994: 211), “se ha sustituido una variedad de lengua bastante culta [...] por otra mucho más próxima al uso coloquial cotidiano.” El resultado es que el nivel lingüístico “se aproxima [progresivamente] al nivel medio de la población, se acentúa en un continuado proceso de retroalimentación que va desde los medios de comunicación y viceversa.” Para la enseñanza del español las consecuencias son claras: ignorar esta evolución y enseñar solamente una norma culta no solamente es un anacronismo, sino también una irresponsabilidad.

**2. La existencia de voces comunes.** A pesar de la gran variedad de países, existen muchas voces comunes en todo el continente y que no se utilizan en España. En efecto, en la enseñanza del léxico no se trata solamente de mostrar las diferencias de cada país en particular, sino de mostrar las similitudes entre las variantes cultas del español americano en su conjunto (Rojas Mayer: 2000, 25). Vila Pujol (1994: 208) afirma incluso que españoles y latinoamericanos sienten sus propias normas, a pesar de las diferencias internas, como claramente diferenciadas. Estos dos dialectos hay que considerarlos como una gran abstracción, pero sin embargo “para los hispanoamericanos [...] la modalidad que sienten como lengua común, con norma propia, tiene rasgos bien diferenciados de la variedad peninsular constituida como norma, por más que algunos de ellos sean compartidos con el uso de algunas subvariedades meridionales del español peninsular.”

**3. La expansión del español a nivel mundial y el aspecto de la demografía.** Hoy en día no solamente los medios de comunicación ayudan a un mayor acceso comunicativo entre los países, sino también el turismo y los intercambios económicos. La economía ha hecho aumentar el interés por el mundo hispano, no solamente por la incorporación de España en la Unión Europea, sino “quizá más con el interés del mundo en ganar aunque sea una fracción del mercado de los países de América Latina” (Garrido: 1998, 317). Por otro lado, el español es lengua oficial en muchas organizaciones internacionales: la ONU, la misma Unión Europea y en numerosos foros internacionales. De esta manera ha llegado a ser una de las tres principales lenguas de comunicación internacional, junto con el inglés y el francés (Fernández Moreno: 2000, 16). Esta expansión va de la mano de la demografía, y del gran número de

países que tienen el español como lengua oficial o co-oficial. Como todo el mundo sabe, su gran mayoría se encuentra en el continente americano.

Todas estas razones tienen en cuenta el español en su conjunto y en su posición en el mundo actual. También hemos hablado varias veces de lo que suponemos que son las necesidades de los alumnos, sobre todo adultos, y que quizá quieran vivir en un país concreto o tengan relaciones laborales o privadas con ciertos países además de España. Pero raramente les preguntamos directamente a los alumnos qué tipo de español prefieren aprender o necesitan. Tita Beaven y Cecilia Garrido se han tomado la molestia de hacerlo y las respuestas que han obtenido de los propios alumnos encuestados nos parecen tan interesantes como los argumentos expuestos anteriormente (2000: 188 – 189):

“Por qué apoyan nuestro enfoque de presentar distintas variedades de español:

- Por el enorme número de latinoamericanos que hay.
- Por que se sirven los intereses de todos los estudiantes. [...]
- Porque vivimos en un mundo intercultural.
- Porque no se puede decir que el castellano es mejor que el español que se habla en América Latina.
- Porque es una lengua mundial, y se debería incluir otros países de habla hispana además de España.
- Con la llegada de Internet, es importante poder comunicarse con todo el mundo hispano.
- El desarrollo de los lazos comerciales con América Latina aumenta la necesidad de entender esta zona del mundo.
- Nos movemos en un contexto global tanto en el mundo de los negocios como en el mundo académico.
- Presentar solo el español de España es una actitud cerrada y eurocéntrica.
- Es importante reconocer las diferencias entre las distintas culturas del mundo de habla hispana. [...]
- Los cursos son más variados e interesantes, y los estudiantes pueden enfocarse en lo que más les interesa. [...]
- Sitúa el español en su contexto histórico, geográfico y cultural.
- Demasiada gente piensa que aprender español solo sirve para ir de vacaciones a España. [...]
- Potencia la imagen del español en un mundo donde el inglés se ha vuelto tan importante.
- Porque enseñar el español como lengua mundial refleja que es casi tan importante como el inglés. [...]
- Por que al fin y al cabo, no hay tantas diferencias entre las distintas variedades.”

Por todo esto, podemos afirmar que el gran reto de la didáctica ELE en la enseñanza del léxico es ofrecer ya desde los primeros niveles la gran variedad existente en el español. Quizá todavía no para que adquieran una competencia lingüística activa, pero sí como mínimo una competencia pasiva:

“[...] hay que proporcionar al alumno la competencia pasiva en la subvariedad ambiental, que le permita no sólo desenvolverse en situaciones de interacción, sino comprender e interpretar los enunciados que pueda percibir en aquellas situaciones en las que él no sea el interlocutor activo.” (Vilà Pujol: 1994, 209).

O como dice Flórez Márquez (2000, 313):

“El reto que tenemos los profesores es el de encontrar aquellas diferencias que, a nivel léxico, sintáctico y semántico, sean de uso común y que presenten dificultades al estudiante para que pueda comunicarse de forma correcta, acertada y efectiva. No se trata, pues, de decidir qué variante enseñar, [...] sino de proporcionarle al estudiante la oportunidad de aprender lo necesario del castellano para que pueda adquirir una competencia comunicativa que le permita funcional lingüísticamente entre las variantes del castellano en el mundo hispano. Tampoco se trata de que el estudiante aprenda todas las diferencias para que las use al comunicarse, [...] ya que esto además de irreal sería una tarea imposible. De lo que se trata es de hacer que paulatinamente logre la realización del objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera: [...] poder comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva cuando se entra en contacto con los diversos registros de la misma.”

### **3. Análisis de materiales complementarios de enseñanza/aprendizaje de vocabulario**

#### **3.1 Tipología de actividades**

Como apunta Gómez Molina en su resumen sobre tipología de actividades (2004c: 805), el tipo de actividades, ejercicios y técnicas que se usen para practicar el aprendizaje y la práctica del vocabulario está íntimamente ligado a las estrategias directas de memorización, cognitivas y de compensación. Por eso es importante tener en cuenta qué tipología de actividades podemos encontrar en los materiales de enseñanza para su posterior análisis.

A pesar de que ninguna tipología puede ser exhaustiva, la mayoría de investigadores se decanta por una tipología por niveles de aprendizaje y según objetivos, como son las estrategias, el léxico receptivo y productivo, la adquisición directa, la transmisión de cultura, etc. (Löschmann: 1993, 112 – 139; Cervero/Pichardo: 2000, 129 – 168; Izquierdo Gil, 2003:639 – 666). Por su claridad vamos a seguir la propuesta de Cervero/Pichardo como base a un intento de clasificación de actividades para la enseñanza y el aprendizaje del léxico.

##### **3.1.1 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel fonético y ortográfico**

Estas actividades trabajan la discriminación y la producción de fonemas. Además, como la enseñanza de una LE a adultos va ligada desde un principio a la escritura, también trabajan aspectos ortográficos como por ejemplo la acentuación, la escritura *ga/go/gu* frente a *gue/gui* o la no pronunciación de la letra *h*. Izquierdo Gil menciona los siguientes ejercicios (2003: 642 – 644):

###### Fonética

- escuchar y repetir palabras con un sonido específico
- buscar en un documento una unidad léxica con un determinado sonido
- identificar cuántas veces aparece un sonido en una audición
- reconocer la palabra escuchada entre dos o varias palabras escritas
- escuchar las palabras y marcar la sílaba tónica
- reconocer las sílabas de una palabra
- escuchar y clasificar palabras según la sílaba tónica
- escuchar y clasificar palabras según el sonido escuchado

- jugar con los sonidos diciendo trabalenguas, etc.

#### Ortografía

- completar palabras o textos con palabras con determinadas letras
- ortografía de palabras derivadas como por ejemplo *feliz – felices*
- ortografía de cognados como por ejemplo francés *zéro – español cero*
- dictados, que pueden concebirse de manera lúdica:
  - texto con espacios en blanco para completar
  - texto con dibujos en vez de palabras, que serán dictadas
  - dictado de repaso con láminas o transparencias
  - dictado de palabras para clasificar en un cuadro
  - dictado de un texto sin signos de puntuación
  - dictado por parejas con vacío de información
  - dictado memorístico: lectura anterior al dictado
  - dictado telegráfico, sin rasgos morfológicos
  - concurso de dictado por parejas, etc.

### 3.1.2 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel morfológico

Estas actividades trabajan la derivación léxico-gramatical de adjetivos, verbos, nombres, etc. Suelen ser muy comunes en los manuales de ELE, sobre todo en cuanto a las formas verbales. Básicamente existen dos tipos: las de reconocimiento y las de producción. Actividades de reconocimiento pueden ser por ejemplo:

- identificar y clasificar clases de palabras en categorías gramaticales (Izquierdo Gil: 644; Löschmann: 115)
- encontrar la palabra base analizando la derivada
- distinguir entre una serie de palabras las derivadas y las no derivadas, etc. (Izquierdo Gil: 645).

Actividades de producción pueden ser:

- construir palabras derivadas a partir de la base
- producir palabras derivadas a partir de un sufijo o prefijo
- relacionar prefijos con raíces para formar derivados
- juegos de todo tipo entorno a la conjugación de los verbos, etc. (Izquierdo Gil: 645; Cervera/Pichardo: 133-134)

### 3.1.3 Actividades para trabajar las relaciones de sentido

Estas actividades trabajan las diferentes relaciones semánticas dentro de un léxico, como por ejemplo la sinonimia y la antonimia, la polisemia, los hiperónimos o las combinaciones sintagmáticas. También se clasifican entre actividades de reconocimiento y de producción. Entre las actividades de reconocimiento Izquierdo Gil cita las siguientes (2003: 645):

- asociar una palabra a su significado, representado por una imagen o definición
- relacionar una o varias palabras con un campo léxico o categoría
- asociar una palabra a un sinónimo o un antónimo

- identificar el hiperónimo de diferentes unidades léxicas
- completar frases con palabras que presentan semejanza formal pero no semántica (por ejemplo *experiencia – experimento*)
- señalar en un texto las palabras relacionadas a un campo semántico o una definición concretos
- completar con dobletes léxicos (ser – estar; pedir – preguntar, etc.), etc.

Actividades de producción pueden ser:

- elegir entre una serie de palabras las que pueden ocupar los espacios en blanco de un texto
- decir el sinónimo o el antónimo de una palabra según el contexto
- determinar el hiperónimo de una palabra determinada (Izquierdo Gil: 645 – 646)
- completar asociogramas, listas, parrillas, etc. según campos léxicos, etc. (Cervero/Pichardo: 134)

### 3.1.4 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel contrastivo

Estas actividades trabajan tanto a nivel formal (ortográfico y morfosintáctico) como semántico las diferencias entre la LE y otras lenguas extranjeras, entre ellas la materna del alumno y otras conocidas por los alumnos, como suele ser el inglés. De esta manera se intenta evitar errores de interferencia y hacer concienciar al alumno de la existencia de falsos amigos semánticos a pesar de la similitud formal (por ejemplo entre *infusión e Infusion*, que significa suero en alemán). Algunas actividades de este tipo pueden ser:

- sustituir falsos amigos por la palabra correcta en español (*Juan se realizó* por *Juan se dio cuenta*)
- reconocer palabras parecidas ortográfica y semánticamente (*estudiante = Student, Studentin*)
- leer un texto que contiene muchas palabras internacionales e intentar adivinar de qué trata (Cervero/Pichardo: 137 – 138)
- reconocer y definir unidades léxicas que no tienen equivalencia en la lengua materna (por ejemplo, para el español *botijo, cuerdo, ensimismado*, etc.) (Löschmann: 133)
- adivinar el significado de un falso amigo en la lengua meta a partir de tres definiciones dadas (por ejemplo *letra y lettre*, en francés).
- elegir el falso amigo de tres opciones para una frase escrita en la lengua materna (Izquierdo Gil: Anexo 8, 1137 – 1138)

### 3.1.5 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel cultural

Estas actividades pueden considerarse como una ampliación de las anteriores, puesto que amplían el trabajo contrastivo a lo cultural. Ponen de manifiesto la estrecha relación entre léxico y cultura, sensibilizan hacia la propia y la otra cultura, superan los tópicos hacia la cultura de la LE, y también posibilitan al alumno a hablar de su propia cultura en la LE. Cervera/Pichardo exponen las siguientes actividades (200: 139 – 140):

- relacionar lugares de salida, partes del día y acciones modelo con verbos relacionados con comer (cenar, tomar el aperitivo, tomar una copa, merendar, etc.)
- reconocer símbolos del país de la lengua meta a partir de fotos o dibujos

- comparar lo que se toma en un bar en España (café con leche, té con limón, etc.) con la propia cultura, etc.

Otras actividades podrían ser leer determinadas recetas y escribir una de la propia cultura, describir el paso del día en la LE y en la propia cultura, hablar sobre gestos típicos, hablar sobre fiestas tradicionales, etc. En todas estas actividades aparecerá el vocabulario específico tanto en la LE como en la lengua materna, surgiendo contrastes y diferencias.

### 3.1.6 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel discursivo

Estas actividades trabajan el vocabulario en torno a la coherencia y la cohesión textual y la adecuación léxica. Mediante la coherencia textual se ordena y se estructura el texto hablado o escrito. El vocabulario de cada idioma posee una serie de recursos léxicos determinados que hacen posible la coherencia textual, los llamados marcadores discursivos (conjunciones, adverbios, etc.). La cohesión textual permite evitar repeticiones léxicas en el texto mediante sustituciones léxicas (gramaticales o semánticas), elipsis o bien la utilización de pronombres. Y la adecuación léxica es el conocimiento sociolingüístico de un idioma: saber los registros del idioma, así como las diferencias léxicas dialectales.

Cervero/Pichardo apuntan una actividad para trabajar la coherencia textual (2000: 141 – 142): en parejas, dos alumnos reciben una serie de mensajes incompletos. El compañero tiene la continuación de los mensajes y entre los dos tienen que completarlos. Cada fragmento contiene un conector que se puede usar o la indicación de que hay que usar uno de los conectores de la lista que se indica. Izquierdo Gil apunta otras posibilidades:

- unir determinadas frases o minidiálogos eligiendo un marcador de una lista
- escuchar minidiálogos o un texto e identificar los marcadores
- asociar los marcadores que aparecen en un texto escrito con su función. Esta actividad se puede hacer regularmente pidiendo a los alumnos que los guarden en un documento aparte.
- elegir una actividad del tiempo libre y pensar en sus ventajas e inconvenientes, usando una serie de conectores
- elegir el conector adecuado de una lista para que la información tenga sentido
- relacionar conectores que pueden considerarse casi sinónimos
- ordenar un diálogo teniendo en cuenta los conectores usados
- buscar y subrayar en un texto diferentes conectores
- dar un texto sin conectores, dando una lista o no de conectores
- sustituir los conectores de un texto por otros con el mismo significado (Izquierdo Gil, Anexo 8, 1220 – 1228)

En cuanto a la coherencia, es frecuente proponer ejercicios de sustitución de complementos por pronombres, la sustitución de un sustantivo específico por uno más general o viceversa, la elección de marcadores discursivos apropiados para el contexto de la frase, etc. (Izquierdo Gil: 647)

Finalmente, las actividades de adecuación trabajan fórmulas rutinarias relacionadas a ciertos actos comunicativos (comprar, saludar, invitar, etc.), el tratamiento de tú o de usted, etc. (Izquierdo Gil: 647); así como la variedad léxica (Cervero/Pichardo: 144). En el anexo 8 de su tesis, Izquierdo Gil (1154; 1182 – 1213) menciona las siguientes actividades:



- practicar fórmulas metalingüísticas para la interacción en clase (relacionar fórmula con definición o traducción, completar minidiálogos, relacionar preguntas y respuestas, interacción en parejas a partir de estímulos visuales, etc.)
- desmultiplicación de situaciones o acciones: aprendizaje analítico del vocabulario de las fórmulas que sirven para representar acciones cotidianas
- asociar acciones u objetos con lugares mediante estímulos visuales, juegos como las sopas de letras, etc.
- asociar acciones con funciones (por ejemplo con el campo semántico de las profesiones). Estas actividades suelen combinarse con lugares y objetos.
- asociar objetos y funciones
- asociar expresiones y funciones
- asociar una acción iniciativa a una reactiva formando minidiálogos
- asociar una acción rutinaria a una acción dada (presentarse, disculparse, etc.)
- corregir las fórmulas rutinarias inapropiadas
- clasificar las fórmulas rutinarias según su función pragmática o función comunicativa
- leer, traducir, y completar viñetas con las expresiones indicadas
- comparar fórmulas rutinarias en la lengua materna y la lengua meta
- localizar en un texto oral o escrito las fórmulas rutinarias para una determinada función comunicativa
- elegir entre varias la fórmula adecuada para una situación
- ordenar un diálogo
- relacionar fórmulas rutinarias y dibujos e imaginar los que dicen los personajes
- juegos de roles semiguidados para practicar determinadas situaciones
- reconocer el personaje que dice unas determinadas fórmulas (el vendedor, el camarero, el cliente, etc.)
- inventar minidiálogos utilizando fórmulas determinadas, etc.

### **3.1.7 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel receptivo: comprensión oral y escrita**

Según Cervero/Pichardo (2000: 146), las actividades que trabajan la comprensión receptiva de vocabulario varían desde la comprensión global hasta la comprensión detallada. La comprensión oral y escrita, sin embargo, requieren de distintas técnicas y recursos. La lectura de un texto escrito es más lenta que la audición de un texto oral. Pero el trabajo con las dos destrezas es el mismo en el trabajo preparatorio de las actividades: tanto con un texto escrito como con un texto oral es necesario activar los conocimientos previos para preparar el vocabulario, conocido o no, del texto o actividad en cuestión (Izquierdo Gil: 649, 651).

Actividades para trabajar la comprensión oral pueden ser (Izquierdo Gil: 648 – 649):

- responder a una preguntas de respuesta múltiple, de asociación u otras después de la audición
- completar las palabras borradas de un texto escrito (una canción, una conversación, etc.)
- escuchar una historia y ordenar imágenes
- identificar los objetos que se mencionan en un texto oral
- ordenar los fragmentos de una historia a partir de su audición
- escuchar un texto oral y seleccionar entre varias imágenes aquella que se refiere al texto escuchado
- identificar informaciones precisas a partir de una grabación para completar un cuadro, esquema, etc.

- contrastar la grabación con una serie de afirmaciones
- seguir las instrucciones de una grabación
- adivinar la información a partir de los datos ofrecidos por una audición
- escuchar y comparar diversos minidiálogos e identificar, por ejemplo, si todos los personajes tienen la misma opinión, dónde se utiliza un vocabulario formal o coloquial, etc.
- juegos como el bingo de palabras, de horas, de números, etc.

Actividades para trabajar la comprensión escrita pueden ser (Izquierdo Gil: 651):

- asociar palabras aprendidas en la lectura con sus definiciones
- asociar un texto con un dibujo, fotografía o esquema
- realizar tests de elección múltiple
- responder a ejercicios de verdadero o falso
- completar un texto o frases que contienen utilizando la información del texto o las unidades léxicas propuestas. Pueden también ofrecerse dos o tres soluciones de manera que la actividad se convierta en un test de selección múltiple en contexto.
- completar un cuadro con los datos del texto
- organizar un texto desordenado
- inventar un principio o un final
- relacionar titulares y pequeños fragmentos de textos
- identificar el destinatario de un texto, la intención o la actitud del autor, etc.
- proponer un título para un texto o escogerlo de entre una lista
- realizar las denominadas actividades de marcar (determinadas palabras, antónimos, etc.)
- realizar sopas de letras, crucigramas o mapas asociativos, etc.

### **3.1.8 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel productivo: expresión oral y escrita**

Con estas actividades el alumno activa sus conocimientos y utiliza el vocabulario aprendido en contexto. Izquierdo Gil menciona las siguientes posibilidades para ejercitar el vocabulario en la destreza de la expresión oral (2003: 649 – 650):

- actividades de memorización (dramatizaciones, poemas, trabalenguas, etc.)
- lectura dramatizada de un texto
- actividades con vacíos informativos
- simulaciones o juegos de rol
- diálogos dirigidos o con pautas
- los estímulos visuales
- las encuestas o cuestionarios entre alumnos
- actividades para dar instrucciones
- los torbellinos de ideas (asociaciones libres con una palabra, construir un retrato o historia a partir de una imagen, etc.)
- los ejercicios de repetición (oral drills)
- el juego de los dibujos con diferencias
- los juegos de adivinar (un personaje, una ciudad, etc.), etc.

Actividades para trabajar la expresión escrita pueden ser (Izquierdo Gil: 651 - 652):

- actividades para trabajar la ortografía o la puntuación
- actividades para trabajar la coherencia y la cohesión
- actividades para organizar y desarrollar el contenido
- actividades para desarrollar los esquemas funcionales y de uso

- actividades de revisión, etc.

Cervero/Pichardo (2003: 147) añaden a esta lista la elaboración de notas, la agrupación de palabras según criterios semánticos o formales, y también formar frases y textos libres o semidirigidos.

### **3.1.9 Actividades para trabajar la integración de destrezas**

Las actividades de vocabulario pueden ser una ayuda previa que el profesor puede activar en clase antes de trabajar una actividad que incluya varias destrezas. Sobre todo en las actividades más semiabiertas, que cierran una unidad y que pueden estar diseñadas como una tarea globalizadora, o bien a la hora de escribir o explicar una historia a partir de unas viñetas o imágenes, el trabajo de repaso previo con el vocabulario de la unidad puede ser de una gran ayuda para los alumnos. Cervero/Pichardo (2003: 151) proponen trabajar con preguntas, con lluvias de ideas o con la confección de asociogramas.

### **3.1.10 Actividades para trabajar la transmisión de estrategias**

Además del aprendizaje de la tan temida gramática, el aprendizaje del vocabulario también presenta ciertas dificultades a los alumnos. Por eso es imprescindible dar herramientas a los alumnos que les permitan adquirir vocabulario a partir de las reglas mismas del idioma (derivación, sustantivación, reconocimiento de raíz y de sufijos, etc.), hacer reflexionar sobre la manera de memorizar las nuevas palabras y dar recursos a los alumnos para que se puedan desenvolver en situaciones comunicativas usando paráfrasis, definiciones, preguntando por las palabras, etc. Izquierdo Gil analiza en el anexo 8 de su tesis los siguientes ejercicios (1141 – 1153):

- lectura de un diálogo entre una extranjera y un camarero español. La señora quiere churros pero no se acuerda del nombre. En la actividad se trabajan las que han utilizado los dos para llegar al objetivo. Esta actividad está recogida en el material *P de Palabra* de Fernández (1995: 6).
- practicar fórmulas para definir y describir objetos
- bingo de los objetos. El profesor va leyendo descripciones o funciones de los objetos del bingo
- practicar términos hiperónimos para hacer descripciones o definiciones
- clasificar unas unidades léxicas según determinadas categorías no lingüísticas (lugar, objeto, etc.)
- adivinar una unidad léxica a partir de su definición
- el juego del “veo, veo”, etc.

### **3.1.11 Juegos y pasatiempos**

El aspecto lúdico en la enseñanza del vocabulario es un elemento imprescindible porque fomenta la motivación, la integración de los alumnos en el grupo y crea un ambiente de aprendizaje afectivo (Cervero/Pichardo: 156; Häuptle-Barceló/Görrissen: 159 – 169). Los juegos y los pasatiempos, así como el uso de la música y el movimiento suelen emplearse para

diferentes etapas: la práctica, la ejercitación, el repaso y la ampliación de conocimientos (Cervero/Pichardo: 152 – 156). (Cervero/Pichardo: 156 – 160) indican los siguientes ejemplos de juegos y pasatiempos:

- juegos de memory, tanto visual como auditivo. Para un memory auditivo recomiendan llevar estuches de carretes de fotos llenos de alimentos (arroz, harina, lentejas, etc.) para que los alumnos identifiquen los botes con el mismo sonido.
- dominós, con las palabras y un dibujo, con su traducción o con sinónimos, etc.
- bingos de palabras
- la técnica del “pitufar”: sustitución de los verbos por el único verbo “pitufar” para adivinar el verbo concreto.
- cadenas de palabras: por asociación semántica o por la última letra o sílaba
- crucigramas y sopas de letras, etc.

Izquierdo Gil señala los siguientes juegos, que complementan la lista anterior, por supuesto sin exhaurla (2003: 661; 664; 1252 – 1262):

- el juego del ahorcado
- el juego de la oca
- el juego del trivial
- identificar al intruso
- el juego del pictionary
- letras dadas en desorden
- juegos de mimo, etc.
- juegos de memorización (completar frases, memorizar a partir de objetos o imágenes, etc.)
- cóctel y parrillas de letras
- buscar las diferencias de dos dibujos
- juegos de mimo
- juegos adaptados del método *Respuesta Física Total* (Paco/Simón dice...)
- actividades basadas en dramatizaciones
- trabalenguas

### **3.1.12 Actividades para trabajar el vocabulario con el diccionario**

El uso del diccionario es una parte imprescindible del aprendizaje de vocabulario porque refuerza tanto la adquisición autónoma de vocabulario como el desarrollo del aprendizaje autónomo (Cervero/Pichardo: 2000, 122; Izquierdo Gil: 2003, 654; Cano Ginés: 2004, 70). Cervero/Pichardo clasifican las actividades para trabajar el vocabulario con el diccionario en tres grandes bloques (126 – 127):

1. Actividades para familiarizarse con la organización interna del diccionario.
2. Actividades para una búsqueda rápida y efectiva de información
3. Actividades para la sensibilización sobre los límites y las posibilidades del uso del diccionario

Dentro del primer grupo encontramos actividades como:

- decir de qué partes consta un diccionario
- decir el orden en el que aparecen las informaciones que se dan en una entrada
- decir y reconocer los símbolos y abreviaturas de las entradas
- decir y reconocer las informaciones de tipo fonético, morfosintáctico y semántico de las entradas

- conocer cómo está codificada la información entorno a las subentradas, las diferentes acepciones, las colocaciones más frecuentes, etc.

Cano Giménez (2004: 86 – 87) también propone una serie de actividades para familiarizarse con el apéndice gramatical, que suelen tener muchos diccionarios y que aportan mucha información morfosintáctica y ortográfica.

Dentro del segundo grupo encontramos actividades como (Cervero/Pichardo: 2000, 126; Cano Giménez: 2004: 89 – 95; Gil Izquierdo: 2003, 655 – 656; Anexo 8, 1236 – 1243) las siguientes actividades:

- familiarizarse con el alfabeto y la ortografía de la lengua meta
- familiarizarse con la morfología: búsqueda de verbos infinitivos, de la forma principal de palabras conjugadas a partir de un texto, reconocer sufijos y palabras derivadas, reconocer familias de palabras, etc.)
- seleccionar el significado por el co-texto o contexto
- buscar el significado de combinaciones sintagmáticas o de expresiones idiomáticas
- práctica de campos semánticos (a través de dibujos, de definiciones, de corrección de errores, etc.)
- práctica del significado de algunas interjecciones
- práctica del significado de algunos extranjerismos, etc.

Finalmente, se pueden practicar actividades que sensibilicen a los alumnos sobre las posibilidades y los límites del uso del diccionario, sobre el tipo de diccionario a usar (¿bilingüe?, ¿monolingüe?), sobre qué tipo de ayuda podemos esperar de él, y sobre la necesidad real de acudir a él (Cervero/Pichardo: 2000, 127).

### 3.2 Análisis de materiales complementarios sobre léxico

Para el marco y el tema específico de este trabajo, se ha decidido hacer un análisis de materiales complementarios y no de manuales. Fernández López (2004: 724) propone las siguientes definiciones terminológicas de manual y material:

“Por *manuales* entenderemos los instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua.”

“Por *materiales* entendemos los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de una lengua.” [cursiva en los originales]

La misma autora hace una clasificación de materiales complementarios, dentro de la cual también están los específicos para vocabulario (2004: 724 – 725):

I. Materiales de apoyo gramatical:

1. Gramáticas
2. Materiales centrados en problemas gramaticales
3. Libros de ejercicios
- II. Materiales para la comprensión escrita:
  1. Comprensión escrita y expresión escrita.
  2. Materiales de lectura.
- III. Materiales para la ampliación de vocabulario
- IV. Materiales para la práctica de la fonética
- V. Materiales para la comprensión y expresión oral
  1. Sin apoyo auditivo
  2. Con apoyo auditivo
  3. Materiales de base lúdica
  4. Destrezas integradas
- VI. Materiales para fines específicos
- VII. Materiales con apoyo de vídeo
- VIII. Materiales con apoyo informático
- IX. Otros:
  1. Publicación de actividades y tareas aisladas
  2. Materiales para la preparación del DELE
  3. Metodología
- X. Materiales centrados en la enseñanza de la literatura y la cultura

Como ni el trabajo ni los objetivos de enseñanza y aprendizaje con manuales y materiales complementarios son los mismos, Fernández López propone dos fichas de análisis diferentes. Reproducimos su propuesta para el análisis de materiales complementarios (2004: 731):

- Descripción externa del material
  - Título
  - Autor/es
  - Datos bibliográficos
  - Material (impreso / sonoro / visual / multimedia)
- Descripción interna del material
  - Objetivos
  - Destreza
  - Nivel
  - Destinatario
  - Organización del material
  - Organización de cada unidad
- Análisis del material
  - Contenidos comunicativos
  - Contenidos lingüísticos
  - Contenidos culturales
- Observaciones

Esta ficha de evaluación de Fernández López es una **macroevaluación** según la definición de R. Ellis (Martín/Pueyo: Funiber), que la distigue de una **microevaluación**. Las microevaluaciones son “un enfoque reducido a algunos aspectos específicos del currículo o administración de un programa, [y además] responden a un nivel de evaluación más ajustado al trabajo real de un profesor” (Martín/Pueyo: Funiber, 94 – 95).

El siguiente análisis de materiales complementarios será una microevaluación en el sentido de que se va a centrar sobre todo en los siguientes criterios: **campos léxicos, tipología dominante y variedad léxica** que ofrecen, dejando de lado los aspectos administrativos y de publicación del material. Empezamos por ello en cada análisis por el subapartado *Organización del material*.

### 3.2.1 Análisis de materiales complementarios

#### **Léxico fundamental del español (Sánchez Lobato, J. / Aguirre, B.: 1992)**

##### Organización del material:

Este material consta de cuatro partes principales. La primera parte es un vocabulario básico dividido en quince capítulos, con un vocabulario seleccionado por nociones y temas relacionados con ellas. Los temas seleccionados son: La identificación personal; el lugar de residencia; la profesión, el trabajo y las creencias; el paisaje y la fauna; las condiciones atmosféricas; los entretenimientos y las aficiones; las actividades artísticas y la prensa; las aficiones, deportes y toros; los viajes, el alojamiento y el transporte; la salud, la enfermedad y la figura humana; la educación y la enseñanza; la alimentación, la comida y la bebida; el comercio, la industria y el vestido; la moneda, el correo, la sociedad y el estado; y finalmente los pesos, medidas y números.

La segunda parte consta de ejercicios complementarios que siguen los temas de cada capítulo. La tercera parte es un glosario alfabético en inglés, francés y alemán. Cada entrada indica en qué capítulo se encuentra dentro del libro. La cuarta y última parte es una lista alfabética de expresiones o colocaciones que han ido apareciendo a lo largo de los capítulos. La lista también indica dónde se encuentra cada entrada.

##### Organización de cada unidad

En la primera parte, cada tema se divide a su vez en cinco subtemas más. Dentro de cada subtema, el léxico seleccionado está dividido en sustantivos, verbos, adjetivos y expresiones. Dentro de estas expresiones están tanto las colocaciones o expresiones sintagmáticas como algunas frases hechas o modismos. A modo de ejemplo, en el capítulo 9 (Los viajes, el alojamiento y el transporte), encontramos los siguientes subtemas: el viaje; el alojamiento; la ciudad y la circulación; el tren; el coche; y el avión y el barco. Como expresiones encontramos, a lo largo del capítulo, por ejemplo: salirse con la suya, tener buenas salidas, llevar un buen tren de vida, hacer escala, ir viento en popa, contra viento y marea, etc.

Los capítulos de la segunda parte ofrecen cada uno unos diez ejercicios relacionados con el tema del capítulo, y que sirven tanto de repaso como de adquisición y de estrategias de aprendizaje.

##### Análisis del material

###### *Contenidos comunicativos*

La primera parte del libro es una lista de palabras seleccionada por temas y subtemas, tal y como su subtítulo indica (Situaciones, temas y nociones). Este tipo de selección puede facilitar mucho la enseñanza del español como lengua extranjera según el método comunicativo, que centra su actuación en la práctica de situaciones comunicativas. Cada

capítulo continene además una lista de expresiones, aunque esta lista mezcla tanto combinaciones sintagmáticas como refranes sin más comentarios (*hacer fiesta junto a zapatero a tus zapatos*, pág. 19).

La segunda parte ofrece una variada selección de ejercicios para la práctica del vocabulario de cada unidad. Estos ejercicios van desde los más cerrados, con una única solución, hasta los más abiertos, con los que los alumnos integran una o más destrezas. A modo de ejemplo vamos a analizar los ejercicios del capítulo 10, dedicado al cuerpo humano.

El primer ejercicio da una lista de palabras y pide al alumno que las escriba en un papelito. Al sacar cada papelito de la bolsa, tiene que señalar en su cuerpo de qué parte se trata. Este ejercicio puede considerarse un juego tanto si se hace individualmente como si se hace en clase, puesto que trabaja la memorización de manera lúdica.

El segundo ejercicio da una columna para rellenar con dos apartados: las partes internas y las partes externas del cuerpo. Este ejercicio trabaja la expresión escrita, puesto que el alumno elabora una lista y además puede considerarse una actividad de revisión.

En el tercer ejercicio el alumno tiene que subrayar las palabras de una lista que le recuerden a su idioma (por ejemplo *farmacia*, *hospital*, *catarro*, etc.). Se trata de una actividad a nivel contrastivo de reconocimiento de palabras internacionales.

El cuarto ejercicio practica la expresión activa controlada. El alumno lee una serie de frases incompletas (*Si está enfermo debe... / Si tuvieras dolor...*) que tiene que completar a partir de una lista de verbos en infinitivo (*cuidarse / llamar al doctor*).

Los ejercicios cinco y seis trabajan la comprensión y la expresión escrita. En el sexto se le pide al alumno que relacione dos columnas. En la primera hay sustantivos (*baño / toalla*), y en la segunda verbos relacionados con estos sustantivos (*lavarse / secarse*). En el sexto el alumno tiene que dar los antónimos de una serie de adjetivos e indicar si son positivos o negativos (*empeorar --> mejorar; positivo*).

Los dos ejercicios siguientes (7 y 8) son juegos. El primero es un juego de adivinanza a partir de la expresión escrita. El alumno tiene que completar una serie de frases (*Para dormir, cerramos... / Para mostrar enfado...*). En la puesta en común en clase se puede practicar la expresión oral. En el segundo ejercicio el alumno tiene que ordenar las letras de una lista de palabras (*cunava --> vacuna*).

El ejercicio siguiente (9) propone al alumno que escoja de una lista indicada los objetos que se llevaría en un botiquín de viaje. Se trata de un ejercicio de expresión escrita, que se podría ampliar con otras situaciones (un viaje a Alaska, una estancia a Cuba, etc.) El ejercicio número 10 trabaja algunas expresiones relacionadas con el cuerpo humano (*Este hijo me está costando un ojo de la cara*). La tarea es explicar en qué situaciones se dirían estas expresiones. Pero para poder hacer el comentario, el alumno tiene que entenderlas. Por eso este ejercicio trabaja el vocabulario a varios niveles: en el de la comprensión lectora, en el contrastivo y finalmente en la expresión escrita u oral.

El penúltimo ejercicio (11) pide al alumno que forme expresiones y locuciones a partir de palabras desordenadas (*Tener una cabeza de chorlito*). Las palabras que unen las expresiones (conjunciones, artículos y preposiciones) están marcadas especialmente en gris. Se trata de un ejercicio de expresión escrita.

El último ejercicio (12) da una lista de adjetivos (*pálido, pectoral, ciego*, etc.), que el alumno tiene que relacionar con una parte del cuerpo. Se trata también de una actividad de expresión escrita, en la que además interviene la revisión del vocabulario a través de la memoria.



La selección léxica se reduce claramente al vocabulario peninsular español, sin hacer ninguna mención a alguna variedad diatópica de América Latina. Tanto en el tema de las profesiones, como de la fauna, como de los transportes, como la educación, la comida, etc., todos reflejan la vida española (*el camarero, el cerdo, el billete, el coche, el preescolar, el orujo, la paella, la falda, etc.*)

#### *Contenidos culturales*

La selección léxica analizada refleja también la orientación cultural centrada en España. En el apartado de los ejercicios no se hace ninguna referencia explícita a la cultura, pero algunos de ellos la reflejan indirectamente a través de los documentos reales o didactizados con que trabajan. Por ejemplo el ejercicio 9 del capítulo 3, dedicado a las profesiones, incluye cuatro anuncios de trabajo. Tanto el lenguaje utilizado (*se requiere, CV, etc.*) como las direcciones (*apartado de Correos 414*) pueden ser una fuente de información cultural sobre España en este ámbito comunicativo. Otro ejemplo puede ser el sistema de puntuación escolar y su vocabulario (*matrícula de honor, 10; aprobado, 5/6, etc.*) que se trabaja en el ejercicio 1 del capítulo 11.

#### Observaciones

Es un material con un gran trabajo de selección léxica, que incluso selecciona modismos y refranes según los temas. Sin embargo, se queda limitado a la cultura española, y dentro de ésta, a la más puramente castellana, es decir del centro de España.

### **Vocabulario activo e ilustrado del español (Pacios Jiménez, R.: 1992)**

#### Organización del material

Este material consta de veinte unidades, cuya selección léxica se basa en diferentes campos semánticos excepto la última, que trata una selección de verbos. En total se han seleccionado unas mil unidades léxicas, según afirma la autora en la introducción (Pacios Jiménez, 5). Al final están las soluciones a los ejercicios y un glosario bilingüe español-inglés ordenado alfabéticamente. Para cada unidad léxica se indica la unidad y el subtema dentro de la misma en la que se encuentra, pero no el número de página.

Los campos semánticos seleccionados para las diecinueve primeras unidades son los siguientes: identificación; el cuerpo humano; la casa y la vivienda; mar, montaña y campo; comidas y bebidas; la compra y almacenes; profesiones y trabajo; la ciudad, situaciones y direcciones; vida urbana; vida social; descripciones; transportes y el automóvil; viajar; espectáculos y tiempo libre; la salud y la higiene; deportes; el clima; la educación y política y medios de comunicación.

#### Organización de cada unidad

Todas las unidades tienen la misma estructura. Las dos primeras páginas presentan el vocabulario de la unidad visualizado en imágenes. Cada imagen lleva un número para su identificación, puesto que a pie de cada página está el vocabulario en forma de lista con su traducción al inglés. A continuación se presentan ejercicios de aprendizaje de vocabulario, según la unidad entre cinco y diez.

## Análisis del material

### *Contenidos comunicativos*

Los ejercicios son de tipología variada pero en general cerrados. En muy pocos de ellos se integran otras destrezas (por ejemplo el ejercicio d de la unidad 8, pág. 37, con una pequeña tarea de comprensión lectora. A modo de ejemplo vamos a analizar los ejercicios que propone la unidad 7, dedicada a las profesiones y el trabajo.

El primero y el cuarto ejercicio, A y D, pertenecen a la misma tipología. Los dos trabajan las relaciones de sentido de vocabulario. En ambos casos el alumno clasifica un vocabulario dado a unas categorías indicadas. El ejercicio A da una lista de profesiones (*cartero, camionero, dependienta, fontanero*, etc.). La tarea consiste en clasificarlos según el lugar de donde se desempeñan, en el interior o en el exterior. El ejercicio D da también una lista de profesiones (*peluquero, cajera, cantante, profesora*, etc.), y la tarea consiste en clasificarlas según su horario: mañana, tarde o noche.

El segundo y el último ejercicio, B y G, trabajan el vocabulario a nivel cultural, pero en el sentido de cultura y civilización, no de diferencias interculturales expresadas a través de una determinada unidad léxica. El ejercicio B da cinco personajes de la cultura española (*Sorolla, Quevedo*, etc.) para que el alumno escriba qué profesión ejercen o han ejercido. El ejercicio G pide lo contrario: da al alumno una lista de profesiones y le pregunta si sabe personajes de la cultura española conocidos que ejerzcan estas profesiones.

El tercer ejercicio, C, trabaja también las relaciones de sentido. El alumno ve unos objetos en imágenes (*una botella y una copa; un microscópico, una regadera*, etc.) que tiene que relacionar con sus profesiones correspondientes (*botella y copa – camarero*).

El quinto ejercicio, E, trabaja el vocabulario a nivel productivo, preguntando al alumno que escriba dónde trabajan las profesiones dadas. Para ello tiene que completar una serie de frases, cuya solución sin embargo deja lugar a mucha variedad estilística (*Los abogados trabajan en los juzgados*).

Finalmente, el penúltimo ejercicio, F, es un crucigrama y por lo tanto un juego de vocabulario. El alumno lee unas definiciones (*reparte el correo, trabaja la tierra*, etc.), y tiene que adinivar la profesión correspondiente.

### *Contenidos lingüísticos*

Aunque no haya mención explícita en la introducción o en la contratapa del libro, el vocabulario seleccionado pertenece exclusivamente al español peninsular o castellano. No solamente el campo léxico de la comida (*churros, paella, gazpacho, bollo, patatas*, etc., pág. 23), sino otros campo léxicos denotan la exclusividad de la selección léxica de este material en el ámbito español, como por ejemplo la compra (con los subtemas verdura, fruta, carne, pescado y ropa), la ciudad, el clima, los transportes, los deportes (equipos de fútbol españoles), política (el rey y la reina y los partidos políticos españoles), etc.

### *Contenidos culturales*

Al igual que la selección léxica ya indica la exclusividad de los contenidos culturales, los dibujos que representan el vocabulario en las diferentes unidades corroboran esta exclusividad. En la página 6 encontramos e dibujo de un DNI español de hace unos quince años, grande y en azul. Por ejemplo, en la página 7 aparece una serie de direcciones, todas con códigos y ciudades españoles; en la página 22 se ve un buzón callejero del Correos español; en la 39 una taquilla de Iberia; en la 68 una quiniela de la liga de fútbol española; y en la 78 una foto de la familia real española.

Los contenidos culturales que proyectan tanto la selección léxica como las imágenes, sin embargo, no se tematizan, sino que se dan por sentado o conocidos. Tampoco los ejercicios mencionan ningún contenido cultural que se transmita a través del vocabulario, como por ejemplo el uso correcto de las saluciones *don/doña* y *señor/señora* (página 7).

### Observaciones

No tiene ejercicios que trabajen a nivel contrastivo, ni ortográfico, ni discursivo. Los ejercicios que trabajan el vocabulario a nivel cultural se limitan a retratar la cultura española “en mayúscula”, tal y como la definen Miquel/Sans (2004: 3). La cultura “en mayúscula” engloba todos los conocimientos de literatura, historia e instituciones de un país. Al lado de ella están la “cultura a secas” y la “kultura con k”, que definen las pautas de comportamiento entre nativos según determinados contextos y que difieren entre las comunidades lingüísticas.

### **Palabras y más palabras (Lang-Valchs, G.: 1998)**

#### Organización del material

Este material está dividido en seis capítulos o partes. El criterio de división es puramente lingüístico: el adjetivo, el sustantivo, el verbo, expresiones idiomáticas, cuestiones de estilo y finalmente americanismos. Los tres primeros capítulos constan de tres subcapítulos más. Las claves están justo al final de cada subcapítulo o capítulo.

En cuanto al nivel, el material no hace ninguna referencia explícita al nivel requerido, pero clasifica los ejercicios en tres niveles de dificultad. La justificación de este material, sin embargo, da una pista al nivel requerido, un intermedio como mínimo. Según el autor, está pensado “para estudiantes, profesores de español y cuantas personas se interesan en la lectura de textos españoles” (3).

#### Organización de cada unidad

Los tres primeros capítulos dedicados a los adjetivos, los sustantivos y los verbos, contienen ejercicios que trabajan los antónimos y los sinónimos. Cada uno de estos capítulos tiene además el apartado “ejercicios variados”. El cuarto capítulo, *Las expresiones idiomáticas*, se divide en dieciocho ejercicios. Los cuatro primeros se basan en campos semánticos: colores, las partes del cuerpo, la ropa y los animales. El resto está dedicado a refranes y dichos. El quinto capítulo, *Cuestiones de estilo*, consta de seis ejercicios cuyo objetivo es trabajar diferentes registros de la lengua. Por último, el sexto capítulo está dedicado a los americanismos. Consta solamente de seis ejercicios, que se dividen a su vez en dos ejercicios para sustantivos, un ejercicio para verbos y un último ejercicio para adjetivos.

#### Análisis del material

##### *Contenidos comunicativos*

A modo de ejemplo, vamos a analizar el segundo capítulo, dedicado a los sustantivos. La tipología de ejercicios no es muy variada. El capítulo se divide en tres partes: *Antónimos*, *Sinónimos* y *Ejercicios variados*. En las dos primeras partes todos los ejercicios, en total quince, trabajan la relación de sentido: de antonimia primero y de sinonimia en segundo lugar. Ningún ejercicio agrupa el vocabulario por campos semánticos. Su selección es aleatoria y en general se trata de sustantivos de carácter abstracto (*justicia*, *seguridad*, *recompensa*, *belleza*, etc.)

Los ejercicios de la tercera parte también pertenecen todos a la tipología de relación de sentido. Hay de varias clases: los alumnos tienen que identificar el hiperónimo (ejercicios I, II, V, VI, XI, *las camas y las mesas son – muebles, el Atlántico y el Pacífico son – océanos*, etc.); el hipónimo (VII, *un hombre que se dedica a la medicina es - un médico*); identificar colectivos o conjuntos (X, XI, XII, XXIII, *un – ramo – de flores; un conjunto de árboles es – un bosque; una lata de – sardinas; una – barra – de pan*, etc.); relacionar una palabra a un campo léxico (VIII, IX, XIII a , XX, XXII, XXIV, XXV, *una persona que conduce aviones se llama – piloto; una mujer que corta el pelo se llama – peluquera; un empleado recibe – el sueldo; un profesor tiene – alumnos*, etc.); completar frases con palabras que presentan semejanza formal pero no semántica (XXVIII y XXIX, *el/la capital, el/la frente, parada/parador/paradero; especia/especie*, etc.).

Finalmente, hay un único ejercicio que trabaja el vocabulario a nivel cultural (XXVII), pero en el sentido de cultura general, no solamente español, lo cual significa que el alumno tiene que saber quienes fueron Mussolini, Ignacio de Loyola o El Cordobés (*Franco y Mussolini fueron - dictadores; Ramón y Cajal y Gregorio Marañón fueron – médicos*, etc.). Los ejercicios que trabajan la relación de campos léxicos seleccionan el vocabulario por campos semánticos (XIX – *exámenes*; XXV – *relaciones familiares*; etc.). Los demás no presentan ningún criterio de selección léxica por categorías semánticas.

#### *Contenidos lingüísticos*

Toda la selección léxica excepto la del último capítulo (*Americanismo*) se basa en la variedad diatópica castellana. También el penúltimo capítulo (*Cuestiones de estilo*), que trabaja las variantes diafásicas (los registros), se basa en variantes españolas (*Corta el rollo, estar tumbado a la bartola, currar duro, tío*, etc., pág. 100; *guay, empollar, [estar] enchufado*, etc., pág. 102).

#### *Contenidos culturales*

No hay ningún ejercicio que trabaje el vocabulario a nivel cultural. Los únicos contenidos culturales pertenecen a la llamada cultura y civilización, sobre todo la española (*Hacienda, Guernica*, etc.).

#### Observaciones

La selección léxica se hizo en base a categorías sintácticas y no semánticas, incluida la selección léxica diatópica del final. Esto le da al material un aire arbitrario. Le falta coherencia en el apoyo al aprendizaje y práctica del vocabulario porque se basa en criterios lingüísticos más que pedagógicos.

### **USO interactivo del vocabulario (Encinar, Á.: 2000)**

#### Organización del material

Este material está dividido en veinte capítulos por temas, que son los siguientes: el cuerpo humano, los alimentos, la familia, la ropa, el tiempo y la tierra, la vivienda, la música, el coche, las profesiones, los viajes, la ciudad, los deportes, los animales, la salud y la enfermedad, las vacaciones en el mar, la televisión, los bancos, las fiestas, el orden público, y finalmente la enseñanza. Al final se encuentra el solucionario de los ejercicios, las *Claves*. Según nos dice la propia autora, este material se dirige a estudiantes con un nivel

intermedio o que lo estén alcanzando (Encinar: 3). Se trata pues un material de revisión y refuerzo, aunque no se excluye naturalmente la adquisición de nuevo vocabulario, puesto que la selección léxica para cada capítulo es muy extensa.

#### Organización de cada unidad

Todas las unidades tienen seis apartados: una lista de palabras seleccionadas entorno al tema (*¿Cómo se dice en tu lengua?*); el apartado de *Ejercicios*; el *Expresionario*, una selección de modismos y frases hechas entorno al tema; las secciones *¡Vamos a hablar!* y *Situaciones*, que son propuestas para ejercitar la expresión oral, tanto en grupo como en parejas como haciendo una exposición; y finalmente el apartado *Comprueba lo que sabes*, una propuesta de lectura con gran variedad de tipo de texto que pone en contexto todo el léxico de la unidad y que propone también una serie de actividades de comprensión lectora.

#### Análisis del material

##### *Contenidos comunicativos*

Como todas las unidades de este material tienen la misma estructura, vamos a analizar en detalle la segunda a modo de ejemplo. La segunda unidad está dedicada a los alimentos. En la sección *¿Cómo se dice en tu lengua?* aparece una lista ordenada alfabéticamente con un espacio al lado de cada entrada en blanco para que el alumno escriba su propia traducción. La siguiente sección, *Ejercicios*, consta de ocho actividades de vocabulario. El primer ejercicio, a, pide al alumno que escriba una serie de palabras según una categoría indicada (*cinco frutas, dos mariscos, tres bebidas*, etc.). Se trata de un ejercicio de expresión escrita que a la vez revisa lo adquirido. El ejercicio b también ejercita la expresión escrita. Da al alumno cinco verbos y cinco frases, a las que les faltan los verbos. La tarea consiste en asociar los verbos y las frases conjugando los verbos.

Los tres siguientes ejercicios, c, d y e, trabajan la comprensión lectora. En el primero el alumno tiene que asociar las palabras de dos columnas (*zumos - naranjas; uvas - racimos*, etc.). En el segundo tiene que buscar los antónimos de una serie de frases a partir de otra serie de adjetivos (*La leche está caliente - fría*). En el tercero el alumno tiene que decir si las frases indicadas son verdaderas o falsas (*El cordero es un ave*).

En el ejercicio f el alumno tiene que completar una serie de frases con la ayuda de una lista de palabras indicada (*El zumo de limón me parece muy - ácido*). Se trata de una actividad de comprensión lectora, que sin embargo puede ampliarse con otras variantes (*De primer plato tomo algo caliente, por ejemplo una - sopa / tortilla*). En este caso se trabajaría también la expresión escrita.

El ejercicio g tiene un contenido claramente cultural. Puede ejercitarse como expresión escrita y oral. Hace reflexionar las diferentes maneras de preparar los huevos (*fritos, al plato, duros, rellenos*, etc.); trabaja vocabulario entorno al pan (*rebanada - forma de cortar el pan; de molde - tipos de pan; miga - partes del pan*); y también trata las diferentes maneras de preparar el café (*solo, cortado*, etc.)

Finalmente, el ejercicio h es muy parecido al f en cuanto a la técnica (relleno de frases con huecos). En cuanto al contenido se centra en el vocabulario específico sobre las diferentes maneras de preparar la carne (*filetes, pechuga, lonchas*, etc.)

La sección siguiente, *Expresionario*, trabaja en tres actividades locuciones (quedarse con hambre) y refranes (*ponerse las botas; a falta de pan, buenas son tortas*, etc.). Las dos secciones siguientes, *¡Vamos a hablar!* y *Situaciones*, proponen varios contextos para ejercitar la expresión oral, haciendo referencia también a las propias experiencias y a la cultura del alumno. En este último caso se haría un trabajo del vocabulario

a nivel contrastivo (*¿Qué comidas de otros países has probado? / Debes explicar cómo se hace un plato típico de tu país, etc.*)

La última sección, *Comprueba lo que sabes*, ofrece la receta de los garbanzos a la asturiana a modo de lectura. Las actividades derivadas piden al alumno que describa los pasos que hay que hacer para cocinar este plato, explicar qué es el chorizo y la empanada y cómo se hace la tortilla española.

#### *Contenidos lingüísticos*

Todas las listas de palabras de cada unidad incorporan variantes de Argentina y México. Para ello la autora ha contado con la colaboración de dos profesoras de ambos países. Esta variedad léxica, sin embargo, no se refleja en las demás secciones. El trabajo de los ejercicios se centra en léxico español, así como los contenidos culturales que aparecen tanto en algunos de estos ejercicios como en la sección *Comprueba lo que sabes*.

#### *Contenidos culturales*

Como se acaba de indicar, este material contiene contenidos culturales tanto en algunos de los ejercicios, de manera indirecta, y de manera más directa dentro de la sección *Comprueba lo que sabes*. El ejercicio g anteriormente analizado, de la unidad 2, trabaja la cultura del café de la cultura española. La sección *Comprueba lo que sabes* ofrece documentos relacionados con la cultura, como la unidad 3 con la foto de la familia real española. También propone el trabajo con internet con la didatización de alguna que otra página web, por ejemplo en el capítulo 10 con la página oficial de la promoción turística española. En todos los casos, sin embargo, el tratamiento cultural se centra exclusivamente a la cultura española.

#### Observaciones

En el primer apartado de cada unidad (*¿Cómo se dice en tu lengua?*) habría sido mejor quizá agrupar el léxico por subcampos temáticos. En la unidad 2, por ejemplo, se habría podido dividir el vocabulario ofrecido, como se hace en muchos otros materiales y manuales, en verdura, fruta, carne, etc.

### **Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz. Übungsblätter. (Rojas Riether, M. (2002))**

#### Organización del material

Este libro de ejercicios está concebido como material de apoyo al libro “Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz” [Vocabulario temático básico e intermedio] de la misma editorial (la alemana Klett, de Stuttgart). El libro *Vocabulario básico* es una lista de vocabulario traducido al alemán y ordenado por temas. Estos temas son los que sigue el material complementario que vamos a analizar.

Este material complementario se dirige tanto al público alemán autodidacta como a profesores para su trabajo en la clase. Consta de veinticuatro capítulos. El último está dedicado a los “americanismos” y se llama así (*Amerikanismen*). La última página está dedicada a dos ejercicios que trabajan refranes y dichos y se trata solamente de un “ejercicio adicional” (*Zusatzübung*) según la clasificación de la autora. Al final de todo se encuentran las soluciones.

Sin contar el último capítulo, los veintitrés capítulos están divididos según los

siguientes temas: Datos personales; El cuerpo humano; Salud y medicina; Mente y comportamiento; Compras, alimentación y ropa; Vivienda; Vida privada y relaciones sociales; educación, escuela y universidad; mundo profesional y laboral; Tiempo libre, ocio, deporte y juegos; Viajes y turismo; Bellas artes, música y literatura; Historia y Religión; Estado, sociedad y política; Economía y negocios; Comunicación y medios de masas; Transportes; Naturaleza, medio ambiente y ecología; Tiempo y espacio; Colores y formas; Cantidades y números; Conceptos generales; Palabras estructurales [gramaticales].

### Organización de cada unidad

Cada unidad consta de varios ejercicios, de entre tres a cinco cada una. Como el material tiene formato A4, cada página está concebida como ficha fotocopiable, por lo que algunos ejercicios, sobre todo los de interacción, ocupan toda una página.

### Análisis del material

#### *Contenidos comunicativos*

Los ejercicios propuestos son muy variados. Como todas las unidades son muy cortas, en el siguiente análisis nos remitimos al resumen que la propia autora hace en la introducción del material. En este resumen la autora agrupa los ejercicios en los siguientes tipos de ejercicios (Rojas Riether, 6):

- Ejercicios que trabajan las relaciones de sentido (elegir palabras para completar un texto, ordenar diálogos, ejercicios de sinónimos y antónimos, asociar imágenes y palabras, completar asociogramas, agrupar palabras según campos semánticos, y completar series de palabras).
- Ejercicios que trabajan el vocabulario a nivel morfológico (formación de adjetivos y de verbos a partir de sustantivos, formación de palabras compuestas o de sintagmas a partir de palabras alemanas – *auto/móvil, carnet/de/conducir*, etc.)
- Juegos y ejercicios interactivos: sopas de letras, crucigramas, formación de palabras a partir de una serie de sílabas, trabajo por parejas a través de impulsos visuales (dibujar un cuadro según unas instrucciones. Cada miembro de la pareja lee la mitad de las instrucciones; al final se comparan los dibujos), o bien como concurso de verdadero o falso, etc.
- Actividades para trabajar a nivel contrastivo, todas con el fin de reconocer palabras parecidas ortográfica y semánticamente a partir de las equivalentes en inglés, francés, italiano y latín.
- Actividades para trabajar el vocabulario a nivel cultural (fiestas, Comunidades Autónomas e historia reciente de España; historia de algunos países de América Latina, y recetas)
- Actividades que trabajan diferentes registros o variedades diafásicas: lenguaje coloquial y lenguaje juvenil.
- Actividades de vocabulario combinadas con gramática: el subjuntivo, preposiciones, entonación, uso de *ser*, *estar* y *hay*, y pronombres personales.

#### *Contenidos lingüísticos*

Excepto el penúltimo capítulo (*Amerikanismen*), toda la selección léxica de este material se basa en el español peninsular. También los dos ejercicios que trabajan registros coloquiales lo hacen partiendo de esta variante (*caballo: heroína; chocolate: marihuana; Marta está gilipollas; Marta es una tía que mola mucho*, etc.)

### Contenidos culturales

Los ejercicios a nivel cultural, al tratar la cultura solamente como civilización, no tratan aspectos más cotidianos de la cultura. Los ejercicios se limitan al trabajo puramente lingüístico y semántico de las palabras seleccionadas. Lo mismo ocurre con el capítulo *Amerikanismen*, en el que tampoco se dice en qué país se hablan mayoritariamente las unidades léxicas seleccionadas (*frijoles, playa, chévere, jalar, sanguiche, lentes*, etc.)

### Observaciones

Rica variedad de tipología de ejercicios y buen trabajo a nivel contrastivo para el tipo de público al que va dirigido este material. Falta de ejercicios que trabajen a nivel del discurso y de contraste cultural.

## **Aprende gramática y vocabulario A1 (Castro Víudez: 2004)**

### Organización del material

Los ejercicios de vocabulario de este material complementario pertenecen a la segunda parte del mismo. La primera parte está dedicada a la práctica de la gramática, con treinta unidades. La parte del vocabulario consta de catorce unidades, y según la autora, su contenido léxico alcanzan los contenidos descritos en el Marco Común de Referencia Europeo para el nivel A1, el más básico (Castro Víudez: 2004, 3). El libro se cierra con unas tablas de los verbos regulares e irregulares más frecuentes y con las claves de todos los ejercicios.

Los catorce temas de vocabulario son los siguientes: Números; Preposiciones de lugar; Mi familia; Profesiones; En casa; ¿Quieres comer?; Tiendas y lugares públicos; Tiempo libre; La ropa; ¿Te gustan los animales?; ¡Qué calor hace!; El calendario; Me duele la cabeza; Para la clase.

### Organización de cada unidad

Todas las unidades son bastante cortas, con un máximo de cinco ejercicios cada una. Empiezan con una primera actividad que presenta el vocabulario en contexto y visualmente. El resto son actividades de asimilación y refuerzo (Castro Víudez: 2004, 3).

### Análisis del material

#### Contenidos comunicativos

A modo de ejemplo vamos a analizar la unidad 6, ¿Quieres comer?, que consta de cinco ejercicios. Todos los ejercicios pertenecen a la tipología de trabajo de relaciones de sentido.

La unidad empieza con un dibujo con trece alimentos de todo tipo (*tomate, uvas, azúcar, pollo, huevos*, etc.). La primera actividad, A, pide al alumno que complete una serie de frases a partir del vocabulario visualizado arriba (*Para hacer gazpacho necesitamos -tomates- rojos*).

El siguiente ejercicio, B, da al alumno dos columnas de alimentos. La tarea consiste en relacionar los alimentos que pertenecen al mismo grupo de alimentos (*naranja – limón; café – té*).

A continuación viene otro dibujo con dieciocho alimentos más. En el ejercicio siguiente, C, el alumno tiene que clasificar estos alimentos visualizados en seis campos



léxicos: frutas, verduras, carnes, pescados, lácteos y embutidos.

El penúltimo ejercicio, D, da al alumno siete verbos relacionados con la comida (*merendar, comer, freír, etc.*). La tarea consiste en elegir el verbo adecuado para cada frase, conjugando el verbo en cada caso (*Yo -ceno- muy poco, para no acostarme con el estómago lleno*).

Finalmente, el ejercicio E da una lista de ingredientes y dos platos españoles: la paella y la tortilla. La tarea consiste en clasificar los ingredientes para cada plato. Este ejercicio también tiene un componente cultural.

#### *Contenidos lingüísticos*

La selección léxica de las catorce unidades es exclusivamente española. El material tampoco hace ninguna mención a la variedad léxica del español, por lo que se limita a mostrar las unidades léxicas propias de España. Eso se ve claramente en las unidades 4 (profesiones: *dependienta, fontanero, camarero, etc.*), 6 (comida: *plátano, fresas, patatas, etc.*, y ninguna mención a algún alimento propio del continente americano), 7 (tiendas y lugares públicos: *falda, sellos, estación de metro, etc.*), 9 (la ropa: *jersey, chaqueta, pendientes, etc.*), 10 (los animales: no aparece ningún animal del continente americano), y 14 (para la clase: *bolígrafo, lápiz, móvil, etc.*).

#### *Contenidos culturales*

Los ejercicios no ofrecen ningún contenido cultural en particular, ni tampoco hay ningún ejercicio que trabaje el vocabulario a nivel contrastivo o cultural. Como el vocabulario seleccionado es exclusivamente de España, en algunos casos se dan por sentados algunos conocimientos culturales implícitamente, como en el ejercicio E de la unidad 6 (relacionar diferentes ingredientes con la paella o la tortilla), o el ejercicio D de la primera unidad (números), en el que el alumno tiene que escribir en letra una serie de direcciones (2<sup>o</sup> 1<sup>a</sup>–segundo primera).

#### Observaciones

La práctica mayoría de los ejercicios son de tipología de relación de sentido. No hay trabajo de morfología, de estrategias de aprendizaje, de contraste de lenguas o a nivel contrastivo. Todo el trabajo léxico se hace en base a frases; no hay textos.

#### **Vocabulario en movimiento**

**(Tarrés, I./Prymak, S./Calderón, A.: 2006)**

#### Organización del material

Este material complementario se denomina a sí mismo “Manual de actividades de léxico con tarjetas” (subtítulo). En efecto, consta de dos partes que se complementan: las fichas en cartón, que contienen el vocabulario de cada unidad, y el libro en sí con las explicaciones tanto para alumnos autodidactas como para profesores y las unidades. Las claves a los ejercicios están al final de cada unidad, en un recuadro pequeño. En cuanto al nivel, abarca hasta el nivel A2 del Marco de Referencia (Tarrés *et al.*, 2006: 5).

El material tiene en total treinta y tres unidades. La primera unidad, la 0, es una explicación para el alumno autodidacta. Con cuatro actividades diferentes, se pretende que el alumno se familiarice con el manual (instrucciones, iconos, etc.) y con el trabajo con las tarjetas. Las tarjetas son recortables y contienen un patrón para poder confeccionar una caja

donde almacenarlas.

El resto de unidades es el trabajo de vocabulario en sí y se organizan por temas. Son los siguientes: Saludos; Descripción de cosas; ¿Dónde está?; Profesiones; Descripción de personas; Acciones cotidianas; Expresiones de frecuencia; Actividades profesionales; Partes del cuerpo; La ropa; Muebles, Partes de la casa; Verbos del cuerpo; Los alimentos; En movimiento; Descripción de la ciudad; Instrucciones en la ciudad; Medios de transporte; El tiempo atmosférico; Tiempo libre; Unidades de tiempo; Biografías; La línea del tiempo; Animales; Alojamiento; La radio y televisión; Enlaces; El trabajo; El carácter; Estados físicos y de ánimo; Relaciones sociales; Definiciones.

Por último, el profesor encuentra al final una breve guía didáctica para trabajar este manual en clase.

### Organización de cada unidad

Cada unidad empieza con una caja donde está el grupo de palabras que se trabaja en ella y que están en las fichas. Luego vienen las instrucciones para trabajar con ellas, divididas en dos. A la derecha están de dos a tres ejercicios para el trabajo individual con las fichas. A la izquierda hay también entre dos y tres ejercicios para trabajar con las tarjetas en parejas o en el pleno de la clase. A continuación vienen varios ejercicios (un máximo de seis) para el trabajo individual sobre el tema.

### Análisis del material

#### *Contenidos comunicativos*

A modo de ejemplo, vamos a analizar la unidad 26, dedicada a la radio y televisión. Las propuestas de trabajo con las tarjetas, tanto para el trabajo individual como interactivo, pertenecen a la categoría de juego y/o pasatiempo. Se trabaja el vocabulario seleccionado de manera lúdica y con un soporte gráfico. En esta unidad no es el caso, pero en la mayoría de las unidades el vocabulario está visualizado en una cara de la ficha y en la otra se encuentra la palabra impresa. En la unidad 26 aparecen las palabras en una cara y su definición en la otra. Los tres primeros ejercicios trabajan el vocabulario a nivel receptivo con una actividad de comprensión escrita. El primer ejercicio, 1, da diez frases. Cada una contiene un par de palabras relacionadas con el tema. Solamente una es la correcta por el contexto, y la tarea consiste en reconocerla (*A Ester no le gusta esta cadena / esta telenovela. Le parece que no son objetivos en sus programas informativos.*).

El siguiente ejercicio, 2, trabaja el vocabulario también a nivel receptivo con la comprensión escrita. El alumno tiene que completar un texto con las palabras de la caja. El tercer ejercicio, 3, consta de tres textos breves que resumen tres programas de televisión. La tarea consiste en elegir uno de ellos después de su lectura, escribiendo el por qué de la elección. Este ejercicio combina la expresión escrita como actividad derivada. El cuarto ejercicio, 4, trabaja las relaciones de sentido del vocabulario de la unidad. El alumno tiene que completar un asociograma con una lista de palabras que se le propone. Finalmente, el ejercicio 5 vuelve a trabajar la comprensión escrita. El alumno lee un texto que compara la televisión actual con la de hace treinta años. La actividad derivada consiste en dar la propia opinión y hablar sobre los cambios habidos o no en la televisión. Los autores proponen hacer esta actividad derivada como expresión escrita, pero también puede practicarse como expresión oral.

#### *Contenidos lingüísticos*

La base de la selección léxica es el español de España, pero en la mayoría de los temas

se recoge una unidad léxica de América. La mayoría de estas palabras se indican como pertenecientes a todo el continente (por ejemplo *tomar*); otras en cambio hacen referencia a un país concreto (por ejemplo *tina*, bañera en México).

#### *Contenidos culturales*

No hay contenido cultural explícito. El material visual es evidentemente de los países de habla hispana, con preferencia por la española. En el caso de dos ejercicios puede considerarse que se trabaja el vocabulario a nivel cultural. El primero (pág. 102) parte de un texto adaptado sobre la diferencia entre *hotel*, *hostal* y *pensión* y describe la situación en Barcelona. La tarea del ejercicio es contestar si las afirmaciones siguientes son correctas o no. El segundo (pág. 131) está en la última unidad que trabaja las definiciones (*una cosa que*, *una especie de*, *una parte de*, etc.). La tarea consiste en que el alumno defina un objeto propio de su cultura que no tenga equivalencia en otras culturas y que por tanto sea difícil de traducir.

#### Observaciones

El material ofrece un buen trabajo con textos: no se queda a nivel de frase. Las actividades, sobre todo las que se pueden hacer con las tarjetas, son dinámicas y motivadoras.

### **3.2.2 Comparación esquemática de los materiales complementarios**

Para una mayor claridad de este análisis, pasamos a resumir en forma de cuadro el análisis precedente, partiendo de los criterios mencionados en el apartado anterior, es decir los **campos léxicos**, la **tipología dominante** y la **variedad léxica**. Para determinar el número de campos léxicos se hace una diferenciación entre capítulos del material y los campos que contiene cada capítulo. En algunos materiales los autores han agrupado dos campos léxicos relacionados dentro de un mismo capítulo. Por ejemplo, en el material *Vocabulario activo e ilustrado del español*, el capítulo dos abarca los campos *la casa* y *la vivienda*.

	<b>Léxico fundamental</b>	<b>Vocabulario activo</b>	<b>Palabras</b>	<b>USO</b>	<b>Thematischer ...</b>	<b>Aprende Vocabulario</b>	
<b>Campos léxicos</b>	Quince capítulos con 34 campos	Veinte capítulos con 31 campos más lista de verbos	No hay selección por campos semánticos, sino según criterio lingüístico	Veinte capítulos con 22 campos	Veinticuatro capítulos con 47 campos (entre ellos un capítulo para elementos gramaticales)	Catorce capítulos con quince campos	Treinta y tres capítulos con 32 campos (dos trabajo lingüístico y dos trabajo discursivo)
<b>Tipología dominante</b>	Ejercicios de expresión escrita; juegos	Ejercicios de relación de sentido	Ejercicios de relación de sentido	Ejercicios de comprensión lectora. Integración de destrezas.	Ejercicios de relación de sentido, morfológicos y contrastivos	Ejercicios de relación de sentido	Ejercicios de comprensión escrita; juegos
<b>Variedad léxica</b>	Variedad del castellano peninsular	Variedad del castellano peninsular	Variedad del castellano peninsular excepto el último capítulo	Variedad del castellano peninsular como base. Variantes de Argentina y de México	Variedad del castellano peninsular excepto el último capítulo	Variedad del castellano peninsular	Variedad del castellano peninsular como base. Algunas variantes de América Latina sin indicación de país.

### 3.3 Conclusiones del análisis

El análisis de los materiales complementarios analizados anteriormente, a pesar de ser escasos en el número, nos ha permitido comprobar dos cuestiones fundamentales en la enseñanza del léxico y que veníamos intuyendo desde el principio de este trabajo. En primer lugar, todos los materiales se centran sobre todo en el léxico peninsular, sobre todo los más antiguos. Esto puede deberse al hecho de que todos estos materiales se concipieron en España o Europa. Los materiales que se producen en América Latina, a los que no tenemos acceso, seguramente reflejan mejor la diversidad léxica de esta zona lingüística y geográfica del español.

En segundo lugar, los materiales más recientes tienden a incluir más variantes léxicas en su selección léxica, sobre todo de algunos países grandes y también de algunas palabras de uso común en toda América Latina. Sin embargo, siguen partiendo claramente del español

peninsular y muestran las variedades latinoamericanas como algo extra y de más. Este hecho sigue produciendo la sensación de que las variantes latinoamericanas son subalternas del español peninsular.

Dos aspectos positivos que pueden verse de esta comparación, sin embargo, son por un lado la variada tipología de ejercicios y por otro lado la selección del léxico por campos semánticos o léxicos. Una variada tipología de ejercicios fomenta el aprendizaje e incluso lo puede motivar. Además muchos de los ejercicios propuestos pueden realizarse tanto a modo individual como en clase, en interacción con el grupo y el profesor. La selección del léxico por campos, además, fomenta la retención del léxico y la formación de redes, tal como se expuso en el apartado 1.2. Que de los siete materiales analizados solo uno no haga una selección por campos léxicos es una buena señal.

Volviendo a la variedad o variedades léxicas escogidas en los materiales analizados, celebramos la evolución en el diseño de materiales de aprendizaje de vocabulario hacia un mejor tratamiento de las variantes de América Latina, pero entendemos que se podría dar un paso más y mostrar la variedad léxica del español en su conjunto, sin partir de ninguna variedad diatópica en particular, y al mismo tiempo que se trabaja la adquisición o la práctica de vocabulario. En la segunda parte, después de una propuesta de selección léxica, intentaremos realizar este reto.

## SEGUNDA PARTE

### 1 Propuesta de selección y progresión para los niveles principiante–intermedio (Niveles A1 – B1)

#### 1.1 Los descriptores del Marco de Referencia Europeo

Como vimos en el apartado 1.4.1 de la primera parte, el Marco de Referencia Europeo contempla la competencia léxica como parte de la competencia lingüística y comunicativa. Aunque no se ocupa directamente de contenidos lingüísticos al ser un documento paneuropeo y de referencia, sí da unas pautas de las nociones y el progreso en la adquisición de las diferentes subcompetencias que son necesarias para alcanzar la competencia comunicativa global. Estas pautas están estandarizadas por niveles y descritas según los descriptores, que son descripciones del objetivo comunicativo a alcanzar al final de cada nivel.

Para el aprendizaje y el dominio del vocabulario el Marco de Referencia distingue entre la **riqueza de vocabulario** y el **dominio de vocabulario** (2002: 109). La riqueza de vocabulario se entiende como la gradación de su conocimiento, y el dominio la capacidad de controlar este conocimiento para entender y producir enunciados. Los descriptores para estos dos ámbitos de conocimiento son:

	<b>Riqueza de vocabulario</b>
<b>B1</b>	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
<b>A2</b>	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
<b>A1</b>	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

	<b>Domínio del vocabulario</b>
<b>B1</b>	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
<b>A2</b>	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
<b>A1</b>	No hay descriptor disponible.

Como los descriptores no entran en detalles, los autores del Marco de Referencia dejan a la libre elección de sus usuarios “Qué elementos léxicos [...] tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno [...]”, y “Cómo se eligen y se ordenan tales elementos” (2002: 109). Esto deja margen a lingüistas y autores a escoger qué tipo de selección léxica llevan a cabo. Como vimos en el apartado 1.4.2, existen básicamente dos criterios de selección: la frecuencia y la disponibilidad. La frecuencia selecciona a partir de un corpus determinado y con criterios estadísticos. El criterio de disponibilidad intenta ampliar la arbitrariedad del criterio léxico añadiendo los criterios de selección a partir de campos semánticos, de los intereses o necesidades del grupo meta, del vocabulario instrumental (palabras de una gran capacidad de sustitución, Izquierdo Gil: 2003, 390), y de vocabulario del aula. Los mismos descriptores del Marco de Referencia, sin detenerse demasiado en ello, ejemplifican la riqueza y el dominio del vocabulario a partir de “temas conocidos” como el trabajo, la familia, etc. Nuestra propuesta de selección, tomada de varias fuentes, se basa también en el criterio de disponibilidad a partir de determinados temas cotidianos y habituales, típicos de los niveles elementales.

## 1.2 Hacia una selección de léxico panhispánico

El primer estudio de gran envergadura sobre disponibilidad léxica se hizo para el francés, después de la Segunda Guerra Mundial bajo el proyecto *Français Fondamental* (Izquierdo Gil, 389). Este proyecto estableció dieciséis temas de interés a partir de los cuales seleccionar el léxico disponible. Los diferentes proyectos para el español, iniciados en los años 90 del siglo XX, se mantienen desde entonces fieles a estos temas (Izquierdo Gil, 395). Los dieciséis temas básicos son los siguientes (Izquierdo Gil: 2003, 392):

01 Partes del cuerpo de airear un recinto	09 Iluminación, calefacción y medios
02 La ropa	10 La ciudad
03 Partes de la casa (sin muebles)	11 El campo
04 Los muebles de la casa	12 Medios de transporte
05 Alimentos y bebidas	13 Trabajos de campo y del jardín
06 Objetos colocados en la mesa para la comida	14 Los animales
07 La cocina y sus utensilios	15 Juegos y distracciones
08 La escuela: muebles y materiales	16 Profesiones y oficios

Según la citada investigadora, estos son los sectores semánticos „más universales, es decir, los más comúnmente compartidos por todos los hablantes, cualquiera que fuera su procedencia social, geográfica, etc.“ (2003: 392). El proyecto panhispánico de más envergadura en estos momentos es quizá Varilex, empezado en 1993 y promovido desde la Universidad de Tokio.<sup>3</sup>

La selección léxica a partir de su disponibilidad y por temas tiene dos ventajas principales, según apunta Izquierdo Gil (2003: 397 y 401). En primer lugar, los trabajos de disponibilidad nos aportan una base estadística sólida que puede hacer reducir la posible

<sup>3</sup> El libro *Pautas y pistas en el análisis del léxico (hispano)americano* (2003), de Ávila, R. et al. describe con todo detalle el planteamiento y desarrollo de este proyecto. También puede consultarse en la página web <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/varilex/index.php>.

arbitrariedad del vocabulario seleccionado en los manuales o en el aula. Como mínimo da una base común y de referencia para todo tipo de profesionales de la enseñanza de ELE.

En segundo lugar, la presentación y el trabajo del vocabulario por temas supone un ahorro en el aprendizaje del alumno, que se encuentra una serie de palabras o unidades léxicas agrupadas dentro de un mismo contexto. El proceso contrario también se aligera cuando el contexto es claro o conocido: a través de él podemos inferir el significado de una unidad léxica determinada.

Para la selección léxica que sigue en el apartado siguiente, nos hemos basado en primer lugar en la propuesta de selección léxica de la investigadora Izquierdo Gil (2003: 425 – 447). Esta investigadora tiene como grupo meta a adolescentes francófonos de nivel elemental. Este grupo meta limita su selección en dos aspectos fundamentales: la variante diatópica escogida y los temas seleccionados como base a su selección léxica. Izquierdo Gil aboga por limitar la enseñanza del vocabulario al español peninsular „por la cercanía geográfica con España“ (2003: 410). Como defendimos en el apartado 2.3 de la primera parte de este trabajo, no nos parece adecuado este punto de vista para la enseñanza del español a adultos. Nuestra intención es mostrar la variedad panhispánica desde un principio.

La segunda limitación de la selección de Izquierdo Gil es uno de los temas seleccionados, *La escuela*, que se ha sustituido por un vocabulario relacionado con la oficina, más propio del mundo adulto. Unidades léxicas como *hacer ejercicios*, *suspender*, *asignaturas* o *el recreo* no pertenecen al mundo del alumno adulto. Asimismo la expresión *ir al colegio* se ha sustituido por *ir al trabajo*. Además, dos unidades léxicas nos parecen mal clasificadas, por lo que las hemos trasladado de lugar. La primera es *pollo*, que se encontraba en el campo semántico *Animales*. Un pollo, sin embargo, es un gallo o una gallina muertos y listos para comer, por lo que pertenece al campo semántico de la alimentación. La segunda es *campesino*, clasificado por Izquierdo Gil dentro del campo semántico de *Naturaleza*. Un campesino, sin embargo, no puede equipararse a un río o a las plantas. Se trata sin duda de una profesión.

Por último, en algunos temas se han añadido palabras que o bien pertenecen al español común pero que no se usan en España, como por ejemplo los animales del continente Americano (*piragua*, *caimán*, *colibrí*, etc.); o que pertenecen al español panamericano, como por ejemplo algunos verbos (*manejar*, *enojarse*, etc.) o adjetivos (*lindo*).

### 1.3 Propuesta de selección de vocabulario panhispánico

Para ampliar la selección propuesta por Izquierdo Gil, se ha consultado el vocabulario de América Latina de los siguientes materiales:

Alonso-Cortés *et al.*: *El español y sus variedades*. Fundación Funiber. 131 – 140.

Lipski (1996): *El español de América*. 196 – 385.

Molero, Antonio (2003): *El español de España y el español de América. Vocabulario comparado*.

Ávila, R., Samper, A., Ueda, H. *et al.* (2003): *Pautas y pistas en el análisis del léxico (hispano)americano*.



Encinar, Á. (2000): *USO interactivo del vocabulario*. (Vocabulario de México y Argentina)

Juan, O. *et al.* (2002): *En equipo.es 1*. Max Hueber Verlag: Ismaning. (páginas “Hispanoamérica” en las ocho unidades)

Juan, O. *et al.* (2003): *En equipo.es 2*. Max Hueber Verlag: Ismaning. (páginas “Hispanoamérica” en las ocho unidades)

En el vocabulario seleccionado a continuación, se indica al lado el país o los países donde su uso es más frecuente. En este caso se remite a los códigos de países que se detallan a continuación.

AL: América Latina

ARG: Argentina

CHI: Chile

CU: Cuba

GUA: Guatemala

HO: Honduras

MX: México

PER: Perú

URG: Uruguay

VEN: Venezuela

#### LOS COLORES

negro, blanco, rojo, verde, azul, marrón, amarillo, naranja, rosa, gris, violeta, morado, claro, oscuro

#### LA FAMILIA

el padre / la madre / los padres; el marido / la mujer; el hijo/la hija (mayor/menor); los gemelos; el hermano/la hermana; el abuelo/la abuela; el tío/la tía; el primo/la prima;

el sobrino/la sobrina; el nieto / la nieta; el cuñado/la cuñada; el novio/la novia; el pololo / la polola (CHI); un amigo/a; un cuate (MX); un señor/a; una persona; la gente; el vecino/a; el compañero/a; una pareja; el hombre/la mujer; el pibe / la piba (ARG); la mina (ARG); el niño/a; el chico/a; nacer, morir, casarse; soltero/a, casado/a, viudo/a, divorciado/a

#### LAS PARTES DEL CUERPO

el pelo, la cabeza, los ojos, la nariz, la boca, los dientes, las orejas, las manos, la cara, el dedo, el brazo, la pierna, el pie, la frente, el cuello, la lengua, la rodilla, la barba, el bigote, los hombros, los labios, el corazón, los huesos, la piel, la sangre, el estómago, las uñas, la garganta, la barriga / la panza (AL), la espalda

pensar, mirar, ver, llorar, oler, comer, beber, oír, escuchar, tocar, correr

estar de pie/sentado/acostado / estar parado (AL)

SER alto/bajo/gordo/delgado/joven/viejo/rubio/moreno/pelirrojo

TENER el pelo largo/corto/rubio/ moreno

TENER frío/calor/sueño/hambre/sed

TENER los ojos marrones/azules/verdes/el pelo rizado, liso

el pelo enrollado, ondulado (ARG)

#### LA ROPA

los pantalones, los vaqueros / (blue) jeans; bluyins (AL); la camisa; el jersey / el suéter (AL) / la chompa (PER); la camiseta; la falda / la pollera (ARG, URG, CHI); la chaqueta / el saco (AL) / la chumpa (GUA, HON) / el vestón (CHI) / el paltó (VEN); los zapatos; las zapatillas de deporte; los calcetines, el chándal, la sudadera; el pijama / el piyama; el payama (LA) / la pijama (MX); el reloj; las gafas / los anteojos (AL) / las lentes (MX, URG, VEN, CHI, ARG); el bañador / la malla (ARG, URG) / el traje de baño (CHI, MX, URG, VEN); el vestido; el bolsillo; los guantes; la bufanda; el sombrero; las sandalias; los pendientes / los aros (ARG) / los aretes (MX); el anillo; la pulsera; el pañuelo; la gorra; el abrigo / el gabán, sobretodo (ARG, URG); las botas, el paraguas, llevar... ; vestirse; quitarse / sacarse (ARG, CHI, URG); probarse...

## LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS

despertarse; levantarse; ducharse, bañarse, lavarse; peinarse, vestirse, desayunar; hacer la cama; ir al trabajo; coger el autobús / tomar, agarrar el autobús (AL); comer / almorzar (AL); poner/quitar la mesa; volver a casa; merendar / tomar el té, la merienda (ARG) / tomar onces, once, hacer once (CHI); hablar / conversar, platicar (AL); cenar / comer (ARG, CHI, VEN); acostarse, dormir, soñar

## LA OFICINA

el ordenador / el computador, la computadora (AL); la grapadora / la corchetera (CHI) / la engrapadora (MX); el bolígrafo / el birome (ARG) / la lapicera (AL) / la pluma (MX); el lápiz, el libro, el cuaderno, la goma, el ascensor / el elevador (MX, CU); la pizarra / el pizarrón (ARG, CHI, MX, URG, VEN); el folio; el mapa; el diccionario; la goma elástica / el elástico (PER, CHI) / la liga (MX); el sello / la estampilla (AL); el móvil / el celular (AL); el buzón de voz / la casilla de mensajes (ARG) / el correo de voz (URG); el contestador / la contestadora (CHI, MX, URG, VEN); la papelera / el tacho (ARG) / el papelerero (CHI) / el bote de basura (MX); la informática / la computación (AL); el rotulador; las tijeras; la calculadora; el pegamento, la carpeta  
leer, escuchar, escribir, hablar por teléfono, encender un aparato / prender un aparato (AL)

## LAS PARTES DE LA CASA (SIN MUEBLES)

la habitación / el cuarto, la pieza (AL); la cocina, el comedor; el cuarto de baño/los servicios; el balcón; el garaje; el jardín; la entrada; la puerta; la ventana; la pared; el suelo / el piso (AL); el piso / el apartamento (AL); el cuarto, el dormitorio / la pieza (AL); el pasillo, la terraza, el patio, la escalera, el tejado

## LA CASA (MUEBLES Y OBJETOS)

la silla; la mesa; la cama; el armario; el sofá; el sillón; las llaves; la cadena de música; el timbre; la estufa; la nevera / la heladera (ARG, URG) / el refrigerador (CHI, MX); la manta / la frazada (ARG, CHI) / la cobija (MX); la sábana; la televisión, el teléfono; la radio; la lámpara; el cuadro; la estantería; la mesita de noche; la maceta; la chimenea; la cortina; la alfombra; el buzón

## OBJETOS COLOCADOS EN LA MESA PARA COMER

la taza, el tenedor; la cuchara; el cuchillo; el vaso; el plato; la servilleta; la botella; el mantel; la jarra

## OBJETOS Y MUEBLES DEL CUARTO DE BAÑO

el espejo; el lavabo / el lavatorio (ARG, CHI) / el lavamanos (MX, VEN); la bañera / la tina (CHI, MX); el peine; el jabón; la toalla; el cepillo de dientes; la pasta de dientes

## LOS ALIMENTOS

el pan; la mantequilla / la manteca (AL); la carne, el pescado; el tomate; el jamón; el chorizo; la patata / la papa (AL); el huevo; el queso; el chocolate; el yogurt; la sal; el azúcar; el pollo; el bocadillo; las galletas; el helado; el pastel; el caramelo; la paella; la tortilla (de patatas) / la tortilla (de maíz) (AL); la lechuga; los garbanzos; el aguacate / la palta (AL); los fideos; la ensalada; las lentejas; las judías / el frijol (AL, MX) / el poroto (ARG, CHI, URG) / la caraota (VEN); el arroz; los macarrones; los espaguetis; la pizza; el aceite; el postre; la verdura; las tapas / la picada, picadita (URG) / el picoteo (CHI) / la botana, el antojito (MX) / el pasapalo (VEN)  
desayunar, almorzar, comer / almorzar (AL), merendar, cenar, beber  
el desayuno; el almuerzo; la comida; la merienda; la cena  
dulce, salado

## LA FRUTA

la fruta; la naranja; el plátano / la banana (AL); la fresa / la frutilla (ARG, CHI, URG); la cereza; la pera; la manzana; la uva; el melón; la mandarina; el limón; el melocotón / el durazno (AL); el albaricoque / el damasco (ARG, CHI, URG) / el chabacano (MX); la piña / el ananás (ARG, URG); la

ciruela; el pomelo / la toronja (MX)

#### LAS BEBIDAS

la bebida; el agua; la leche; el café; el vino; el zumo / el jugo (AL); el té; la cerveza; el mate (ARG, URG)

#### ACTIVIDADES DEL TIEMPO LIBRE

ver una película/la televisión; pasear; hacer deporte; ir al cine; leer; dibujar; pintar; bailar; escuchar música; navegar por Internet; ir en bicicleta; jugar a la pelota/con el ordenador; salir con los amigos; tocar la guitarra/el piano...; patinar; montar a caballo; ir al centro comercial/al teatro/a la discoteca...; hablar / conversar, platicar (AL)

#### LOS ANIMALES

el perro; el gato; el pájaro; el pez; la tortuga; el elefante; el tigre; el león; el toro; la jirafa; el caballo; la vaca; el ratón; el cocodrilo; el cerdo / el chanco (ARG); la gallina; el gallo; el pato; el conejo; la oveja; la cabra; el colibrí / el picaflor (LA); el loro; el coyote, el cóndor; el puma; el tapir; el jaguar; el tiburón; el quetzal; la llama; la vicuña; la piraña, la iguana

#### LOS DEPORTES

el fútbol; el baloncesto; el tenis; el voleibol; la natación; el ciclismo; el esquí; el rugby; el yudo; el atletismo; el patinaje; el deportista; la raqueta; jugar al...; nadar; correr; esquiar; perder; ganar, patinar; hacer deporte; meter un gol; la bicicleta; el balón; la pelota; la piscina /la pileta (ARG) / la alberca (MX); el equipo; el gol; el partido

#### VERBOS DE MOVIMIENTO

entrar/salir; subir/bajar; irse/marcharse; llevar/traer; caer(se)/levantar(se); volver; llegar; botar (AL); virar (AL); pararse (=ponerse de pie) (AL)

#### LA MÚSICA

la guitarra; el piano; la trompeta; la flauta; el violín, la batería; el tambor; tocar el/la...; cantar; bailar; grabar; rock; clásica; jazz; pop; un instrumento; el concierto; el espectáculo; el CD; la cinta; el cantante; el grupo; el músico; el altavoz / el (alto)parlante (ARG); la canción; la letra de una canción; el estribillo

#### EL CARÁCTER

optimista/pesimista; simpático/antipático; hablador/a; estudioso/a; alegre/triste; inteligente; tímido/a; egoísta; romántico/a; generoso/tacaño; presumido/a; miedoso/valiente; gracioso/a; cariñoso/a; amable; serio/a; listo/a; orgulloso/a; desordenado/a; mentiroso/a; vago/a

#### MEDIOS DE TRANSPORTE

el coche / el carro (AL) / el auto (ARG, CHI, MX, URG); el avión; el autobús / el colectivo (ARG) / la guagua (CU) / el camión (CHI); el barco; el tren; el camión; la hora punta / la hora pico (ARG; MX, URG, VEN) / la hora pick/peak (CHI); el taxi; el metro / el subte (ARG, URG); la bicicleta; la moto; a pie/andando; la gasolina / la nafta (ARG, URG) / la bencina (CHI); el billete / el boleto (AL) / el boletín (CU)

#### LA NATURALEZA

el campo; el pueblo; la granja; el paisaje; el río; la hierba; la costa; la ola; el valle; la montaña; el camino; la piedra; el prado; el bosque; el desierto; el océano; el lago; el animal; la estrella; la costa; la luna; el sol; el árbol; la flor; el mar; el lago; el planeta; el pájaro; la isla

## LA CIUDAD

la tienda; el edificio; el parque; la calle / la cuadra (AL); la parada de autobús; el semáforo; la cabina; la fuente; el puente; la acera / la vereda (ARG) / la banqueta (MX); la esquina; el ruido; aparcar / parquear / estacionar (AL); el cine; la estación; la plaza; el mercado; el bar; Correos; el restaurante / el retorán / el restaurant (ARG, CHI, MX, URG); el barrio; las afueras; la contaminación; conducir / manejar (AL); cruzar la calle; alquilar / arrendar (CHI); rentar (MX); librería; panadería; pastelería; zapatería; carnicería; frutería; pescadería; papelería; peluquería; farmacia; estanco; quisco; tienda de deporte/ropa / casa de modas (ARG, MX); el piso / el departamento / el apartamento (AL); el aparcamiento / el estacionamiento / la playa (de estacionamiento) (AL)

## EL TIEMPO ATMOSFÉRICO

hace frío/calor/sol/buen tiempo/mal tiempo/fresco/aire; la lluvia/llover; la nieve/nevar; un rayo; un trueno; el hielo/helar; la nube; está nublado; el viento; el huracán; el cielo; el arco iris; la tormenta; la niebla; el relámpago

## LA ENFERMEDAD

la enfermedad; la medicina; la tirita / la curita (ARG; URG, CHI, MX); la fiebre; la operación; encontrarse bien/mal/peor/mejor; hacerse daño; constiparse; la gripe; la vacuna; la herida; doler/estar bueno/malo; estornudar; toser; curarse; romperse un brazo/una pierna; cortarse; caerse; estar enfermo/a

## PROFESIONES

el profesor; el estudiant; el médico; el policía; el cantante; el actor; el escritor; el pintor; el músico; el panadero; el bombero; el peluquero; el campesino / el guajiro (CU); el abogado; el camarero / el mozo (ARG, URG, CHI) / el garzón/el mozo/el mesero (CHI) / el mesero (MX) / el mesonero (VEN); el cartero; el periodista; la enfermera; el agricultor; el arquitecto; la secretaria; el veterinario; el albañil; el ingeniero; el mecánico; el sector económico / el rubro (ARG, CHI)

## LOS SENTIMIENTOS

el cariño; la amistad; la esperanza; la nostalgia; el amor; la envidia; el respeto; estar enamorado; enamorarse; enfadarse / enojarse (AL); echar de menos; la tristeza; la alegría; la felicidad; el miedo; los celos; la soledad; el odio; tener vergüenza; esar de buen/mal humor; estar animado/desanimado/celoso/preocupado/asustado

## NOCIONES GENERALES

### TIEMPO:

Partes del día:                   - la mañana, el mediodía, la tarde, el día, la noche  
                                         - por la mañana, por la tarde, al mediodía, por la noche  
                                         a la mañana (ARG); en/por la mañana (CHI, VEN);  
                                         en la mañana (MX); de mañana (URG)  
                                         - esta mañana  
                                         hoy a la mañana, esta mañana (ARG)  
                                         hoy en la mañana (CHI, MX, VEN); hoy de mañana (URG)  
                                         - antes de ayer/anteayer  
                                         antier (MX, VEN)  
                                         - enseguida  
                                         al tiro (CHI); luego (MX); ahorita (VEN)  
Divisiones temporales:       un segundo, un minuto, una hora, un cuarto de hora,  
                                         media hora, un rato, un momento, un día, una semana,  
                                         el fin de semana, un mes, un año, una época, un siglo,

Los días de la semana:	una estación, la semana que viene, la semana próxima, la semana pasada, al día siguiente, el día anterior, el presente, el pasado, el futuro
Los meses:	lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre
Las estaciones:	primavera, verano, otoño, invierno
Adverbios y locuciones de tiempo:	ayer, hoy, mañana, pasado mañana, anteayer, anoche, antes (de), después (de), enseguida, pronto, tarde, ahora, luego, primero, de repente, de día, de noche, de prisa, entre semana, al mismo tiempo, la mayor parte del tiempo, a la vez, en (este) momento, entonces, (llegar) a la hora, con retraso, a fin de, a finales de, a principios de, actualmente, antiguamente,
Las horas:	son las... en punto y... / (faltan) veinte para... (AL) y cuarto; y media; menos cuarto; menos... [abren] a las...
Duración:	rápido, lento, desde hace..., hace (mucho tiempo/un momento), dentro de [dos días], durante..., mientras..., toda (la mañana/la tarde), hasta (las siete), aún, todavía
Frecuencia:	a veces, muchas veces, algunas veces, pocas veces, a menudo, frecuentemente, nunca, siempre, casi siempre, una vez al [mes/a la semana...], [dos, tres...] veces al [día/a la semana...], todos los [días/sábados...], cada [día/lunes/semana...], de vez en cuando,
Otras unidades:	las vacaciones, el reloj, la fecha, una fiesta, Navidad, Pascua, Nochebuena, Nochevieja, el día de año nuevo, el porvenir, diario, semanal, mensual, anual, actual, antiguo, moderno, puntual
ESPACIO: Posición relativa:	arriba (de), abajo (de), entre, encima (de), debajo (de), en, al lado de, a la derecha, a la izquierda, delante (de), detrás (de), fuera (de), dentro (de), enfrente (de), por todas partes, en todas partes, en ninguna parte, en el centro (de), en medio de, al fondo (de), alrededor de,
Distancia:	Cerca (de), lejos (de), aquí, allí, ahí, allá, por ahí, acá; allá (AL)
Los puntos cardinales:	El sur, el norte, el este, el oeste
Otras:	El lugar, el sitio, el asiento, estar..., girar, cruzar, poner, cercano, lejano, en las afueras, separado

### TAMAÑO, FORMA, ASPECTO

Pequeño, grande, alto, bajo, corto, largo, ancho, estrecho, grueso, gordo, delgado, redondo, cuadrado, alargado, bonito, chico (AL); lindo (AL)

Valor:	caro, barato
Tacto:	Suave, fino, liso, duro, blando,
Temperatura:	Caliente, frío
Humedad:	Seco, húmedo
Fuerza:	Fuerte, débil
Gusto:	Dulce, salado, picante
Edad:	Viejo, joven, antiguo, moderno, nuevo, reciente
Calidad:	Bueno, malo,

### CANTIDAD

Cantidad vaga: Mucho, poco, bastante, menos, más, todo, nada,  
Unas..., más o menos, alrededor de, casi, aproximadamente

### PRONOMBRES Y ADVERBIOS

INTERROGATIVOS Qué, quién, dónde, cómo, cuánto, cuándo

### NÚMEROS

Ordinales: Primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto...  
Cardinales: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez...

## 2. Propuesta de diseño de actividades de enseñanza de léxico

A continuación presentamos seis ejercicios basados en seis de los campos semánticos vistos en la selección léxica anterior. Estos campos semánticos son: las saluciones y las profesiones; el carácter y la familia; la alimentación; las actividades cotidianas; los transportes públicos y la ropa. El léxico seleccionado no solamente refleja algunas de las variedades de América Latina, sino también el léxico común entre este continente y España. Eso se ve sobre todo en el segundo tema, la familia. Por otra parte, se ha intentado no entrar demasiado en detalle y seleccionar el léxico estándar de uno o dos países solamente. Se trata en primer lugar de concienciar y de empezar a introducir léxico de América Latina a un nivel básico. En cuanto a la tipología de los ejercicios, domina el trabajo del vocabulario a nivel receptivo, concretamente la comprensión escrita. Al final de cada ejercicio se propone una actividad a nivel productivo, de expresión escrita u oral. La intención es mostrar la riqueza del vocabulario panhispánico a partir de unos conocimientos básicos. Además, como hemos defendido en este trabajo en varias ocasiones (1.1.1, 1.4.4 y 2.3 de la primera parte), la intención es fomentar el desarrollo del vocabulario pasivo y potencial, tal como lo define Löschmann (ver 1.4.4 de la primera parte). Por eso en algunos casos el trabajo de vocabulario no es directo, sino a través de la concienciación con notas al margen del ejercicio. Somos de la opinión de que hay darle al alumno adulto la libertad para que pueda elegir autónomamente la variedad que se adecúe mejor a sus necesidades comunicativas.

Por otra parte, desde las últimas tendencias metodológicas, además de tener en cuenta las necesidades comunicativas del alumno y del fomento de la autonomía en el aprendizaje, también se aboga por concienciar sobre los aspectos culturales que transmite toda lengua. Este aspecto concreto del léxico no ha sido tratado en detalle en este trabajo, pero puede ser un argumento más para la enseñanza de un léxico panhispánico desde el principio de la enseñanza del español. Por eso los ejercicios que se proponen a continuación centran su temática en diferentes aspectos culturales de América Latina. Es decir que parten de la realidad cultural de este continente, puesto que lengua y cultura son dos aspectos de una misma moneda, es decir inseparables.

## 2.1 Temática de las saluciones y las profesiones

### a. Humberto, Leonor, Mercedes y Alexis aprenden alemán en Alemania y en Austria. Buscan un tandem para hablar alemán. ¿Quieres hablar con ellos en español?

Mercedes:

Hola, ¿qué tal, ¿todo bien? Me llamo Mercedes. Soy arquitecta y trabajo en Santa Fe, Argentina. Si quieres hablar español, este es mi número de celular: 0176 – 6452387. Chau, ¡nos vemos!

Humberto:

Hola, ¿qué onda? Soy Humberto. Vivo y trabajo en Oaxaca, México. Ahora aprendo alemán en Viena. Soy dependiente. Busco un tandem para hablar más alemán. Este es mi número de celular: 0172 – 76452387. ¡Hasta luego!

Leonor:

Hola, ¿qué tal? Me llamo Leonor y soy de Santiago de Chile. Estudio en la universidad. Trabajo de mesera en un restaurante. Ahora vivo en Hamburgo y aprendo alemán. Si quieres hablar español, llama a mi número de celular: 0174 – 7845609. ¡Hasta luego!

Alexis:

Hola, ¿cómo están? Soy Alexis. Vivo y trabajo como profesor de inglés en Caracas, pero ahora aprendo alemán en Graz. Busco un tandem de alemán. Este es mi número de celular: 0179 – 82763967. ¡Chao y hasta la próxima!

### b. ¿Cómo saludan Humberto, Alexis, Leonor y Mercedes? ¿Y a qué se dedican?

Países	Saluciones	Despedidas	Profesiones
Mercedes, Argentina	Hola, ¿qué tal, ¿todo bien?	Chau, ¡nos vemos!	arquitecta
Humberto, México	Hola, ¿qué onda?	¡Hasta luego!	dependiente
Leonor, Chile	Hola, ¿qué tal?	¡Hasta luego!	mesera
Alexis, Venezuela	Hola, ¿cómo están?	¡Chao y hasta la próxima!	profesor

### c. ¿Y cómo se dice *móvil* en América Latina?

América Latina: \_\_\_\_\_

España: *móvil*

Fíjate que no solamente hay diferencias entre los países de América Latina.  
¡También hay palabras comunes en todos

### d. Escribe una respuesta a uno de tus nuevos amigos para hacer un tandem.



## 2.2 Temática del carácter y la familia

**a. Rosa es una apasionada de la literatura de América Latina. Ahora nos cuenta el argumento de tres libros. ¿Puedes decir cuáles son? Une los títulos con los argumentos.**

Como agua para chocolate – La casa de los espíritus – Cien años de soledad

Es un libro muy lindo. Es la historia de la familia Buendía en seis generaciones. La familia Buendía vive en Macondo, un pueblo ficticio de Colombia. José Arcadio Buendía y Úrsula Iguarán se casan. Son primos, y la leyenda dice que sus hijos van a tener una cola de cerdo. Pero tienen tres hijos normales: José Arcadio, Aureliano y Amaranta. Úrsula es la matriarca de la familia y vive más de cien años. Cuando ella muere, Macondo desaparece. Y el último niño de la familia nace... con una cola de cerdo.

Esteban Trueba es un chico joven pero ambicioso. Compra una estancia abandonada y se casa con Clara, una mujer muy especial y misteriosa. Tienen una hija, Blanca, que se enamora de un cantautor comprometido con el pueblo. Alba, la hija de Blanca, también se enamora de un hombre de izquierdas, un líder político. Esteban es muy conservador y no acepta estas dos relaciones. Alba, sin embargo, es detenida durante un golpe militar y Esteban va a hacer todo lo posible para salvar a su nieta.

Mamá Elena tiene tres hijas, Rosaura, Gertrudis y Tita. Tita es una gran cocinera, pero no puede casarse porque tiene que cuidar a su madre. Sin embargo, Tita y Pedro se enamoran. Para poder estar cerca de Tita, Pedro se casa con Rosaura, y Tita expresa su tristeza a través de sus recetas. Después de morir Mamá Elena, Tita y Pedro se encuentran por fin solos. Pero Pedro muere por la emoción y Tita, desolada, se suicida y quema el rancho donde viven. La historia la cuenta la nieta de Pedro, que encuentra el libro de cocina de Tita.



**b. Dibuja los árboles genealógicos de las tres familias.**


En el vocabulario de la familia no hay muchas diferencias entre España y América Latina. Las más importantes son:  
el cuate (amigo en México), el pibe o la piba (chico o chica en Argentina), y pololo o polola (novio o novia en Chile). Todas estas palabras son coloquiales.


**d. ¿Conoces otro libro sobre una familia? Escribe su argumento. Si no, escribe la historia de tu familia.**




## 2.3 Temática de la alimentación

a. **¿Qué tal tus conocimientos de la cocina latinoamericana? Ronaldo nos propone el siguiente menú. Escribe el nombre de cada plato en el crucigrama.**

De primer plato, vamos a hacer un . Necesitamos dos o tres aguacates (para nosotros los mexicanos, paltas), una cebolla, jugo de limón, aceite y sal. Cortamos las paltas y la cebolla y lo mezclamos todo el resto de los ingredientes. El  acompaña muy bien las tortillas mexicanas de carne, o también los tacos.

De segundo plato vamos a hacer un plato de , típico de Cuba. Tiene dos ingredientes básicos: frijoles negros y arroz, y también cebolla y aceite. Primero cocinamos los frijoles negros durante una hora más o menos. Después agregamos el arroz, la cebolla y el aceite y se deja cocinar hasta que no hay más agua.

Y de postre propongo un , que se hace con leche y azúcar. Se pone a hervir la leche y el azúcar lentamente. Cuando la leche está espesa se deja enfriar. Pero también hay fruta: bananas, peras, manzanas, duraznos y ananá. Lo que ustedes quieran.

G  
U  
C  
A  
D U L C E D E L E C H E  
A  
M  
M O R O S Y C R I S T I A N O S  
L  
E

b. **¿Qué palabras propias de América Latina utiliza Ronaldo? ¿Sabes cómo se dicen en España? Completa la tabla:**

América Latina	España
palta	
	zumos
frijoles	
	plátano
	melocotón
ananá	

c. **¿Conoces más recetas de América Latina? Cuéntalas a tus compañeros.**

Para saber más:

<http://www.mundorecetas.com>

## 2.4. Temática de las actividades cotidianas

**a. Ernesto, estudiante de Bogotá, nos cuenta qué hace durante una semana normal. Completa el texto con los verbos que faltan.**

volver – desayunar – cenar – poner – acostarse – almorzar – levantarse

Bueno, \_\_\_\_\_ siempre entre las siete y las ocho. \_\_\_\_\_ poco, un café y unos bollos, no más. Luego me voy rápidamente a la facultad, donde estudio Ciencias Políticas. Me gusta mucho la política y me gustaría ser diplomático, embajador o algo así. Pero político no, son bastante hipócritas... Tengo clase todos los días por la mañana hasta el mediodía, de las 9 a las 3h según los días. Como después voy al trabajo, nunca tengo tiempo para \_\_\_\_\_ bien. Me compro un sándwich o una ensalada. Por las tardes trabajo en el almacén de un supermercado, de 4 o 5h hasta las 9h o las 10h, depende del día. \_\_\_\_\_ las mercancías en las estanterías. Es un trabajo bastante pesado, pero lo necesito para estudiar. \_\_\_\_\_ a casa entre las 10 y las 11h, \_\_\_\_\_ una sopa o un plato de pasta a medianoche y \_\_\_\_\_ acuesto hacia la 1h. Los fines de semana tengo más tiempo libre, aunque hay que limpiar y hacer la compra. Pero los sábados y los domingos estudio y a veces juego con la computadora para relajarme. Pocas veces puedo ir al cine; el dinero no alcanza para muchos lujos...

Prácticamente en toda Latinoamérica se usa el verbo „almorzar“ para la comida del mediodía. En España también, pero es más común decir „comer“.  
Y en toda Latinoamérica se le llama al ordenador „computador“ o „computadora“.

**b. Ahora pregunta a tu compañero/-a qué hace normalmente durante la semana. Cuéntalo al resto de la clase.**

## 2.5. Temática de los transportes públicos

### a. ¿Sabes qué es un colectivo? ¿Y una guagua? Los siguientes textos describen estos y otros medios de transporte de América Latina.

Con la crisis económica a principios del siglo XX, los habitantes de Buenos Aires dejaron de utilizar los taxis. Para solucionar este problema, algunos taxistas ofrecieron un servicio de transporte para varios pasajeros y con rutas fijas. Así nació el colectivo o microbus, un transporte público muy típico en la mayoría de los países: en Chile y en México, por ejemplo, también hay colectivos.

Para más información:

<http://www.busesrosarinos.com.ar/historia/colecti.html>

En Cuba y en la República Dominicana los autobuses urbanos son las guaguas. En las Islas Canarias los autobuses también se llaman así. No se sabe muy bien de dónde viene este nombre. La teoría más conocida dice que guagua es una adaptación del inglés wagon. Otro transporte muy utilizado en Cuba es el camello, un camión fabricado en Canadá al que se añade un remolque con dos jorobas. Es un transporte muy lento e incómodo pero barato. Puede transportar a 300 personas en cada viaje.

Para más información:

[www.cuba-individual.com](http://www.cuba-individual.com)

En la Ciudad de México, el transporte público es muy variado. Además del metro, hay microbuses, autobuses y trolebuses. Los boletos se compran en las taquillas del metro y en los autobuses mismos. Los trolebuses son autobuses eléctricos, y los microbuses colectivos. Los mexicanos llaman popularmente camiones a los autobuses. Para los turistas, existe un tranvía turístico y bicitaxis en el centro de la ciudad. Y por supuesto, hay muchas empresas que rentan autos. Para turistas y no turistas.

Para más información:

<http://www.mexicocity.gob.mx/>

En muchos países de Latinoamérica, pero sobre todo en Argentina y Uruguay, la gente no „coge el coche“, sino que lo „toma“ o lo „agarra“. „Coger“ en estos países es tabú...

### b. Si visitaste algún país de América Latina, escribe un pequeño texto describiendo los medios de transporte que utilizaste en tu visita. Si no visitaste ningún país todavía, describe el sistema de transporte de tu ciudad.

## 2.6. Temática de la ropa

**a. ¿Qué ropa te gusta más? Dime qué ropa llevas y te diré cómo eres... Lee este test de la revista *¿Qué tal?*, de Uruguay.**

1. Llevo jeans...
  - a) Nunca, no son elegantes.
  - b) Sólo en ocasiones informales.
  - c) Todos los días.
2. Si eres mujer, ¿llevas pollera?
  - a) Sí, sobre todo en el trabajo.
  - b) Solo si es una pollera larga.
  - c) No, son muy incómodas.
3. ¿Qué prefieres, camisa o suéter?
  - a) ¡Por supuesto camisa!
  - b) En el trabajo, camisa.
  - c) El suéter es mucho más práctico.
4. Si eres hombre, ¿qué tipo de saco te gusta más?
  - a) El clásico, con cuello.
  - b) Los clásicos o los de cuello redondo.
  - c) ¡Nunca llevo saco!
5. Tus sobretodos son...
  - a) de piel como mínimo.
  - b) de estilo clásico.
  - c) Normales. Lo importante es que abriguen.
6. ¿Y qué piensas de las lentes?
  - a) Hacen elegante a quien las lleva.
  - b) Las llevo si las necesito.
  - c) Sinceramente, prefiero las lentillas.

### **Resultados del test:**

*Mayoría de respuestas a)*

Te gusta vestirse de manera elegante,

¿pero no exageras un poco?

*Mayoría de respuestas b)*

Estás en el término medio.

Un poco de elegancia de vez en cuando no te vendría mal.

*Mayoría de respuestas c)*

Prefieres la comodidad a la elegancia.

Pero algunas ocasiones piden ir bien vestido, no lo olvides...

**b. ¿Qué palabras propias de Uruguay aparecen en el test? También se usan en Argentina. ¿Sabes cómo se dicen en España? Completa la tabla:**

Uruguay, Argentina	España
jeans	
pollera	
	jersey
	americana
sobretodo	
	gafas

**c. ¿Estás de acuerdo con los resultados del test? Coméntalo con tus compañeros.**

### 3. Conclusiones

En este trabajo hemos intentado unir varios aspectos entorno a la enseñanza del léxico. En primer lugar hemos descrito qué entiende la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras bajo el término léxico. La diferenciación entre léxico y vocabulario, por ejemplo, es un primer paso para tener en cuenta qué se puede enseñar y cómo aprende un alumno. A continuación hemos resumido los pasos que se necesitan para aprender y retener vocabulario nuevo para un alumno de lengua extranjera. Saber esto es necesario a la hora de tener en cuenta cómo seleccionar el léxico que se quiere enseñar. En la historia de la didáctica ha habido varios métodos. Actualmente se tiende a tener en cuenta sobre todo los criterios de disponibilidad y de campos léxicos para facilitar la retención y la creación de lexicones mentales.

Después de este resumen sobre la enseñanza del léxico en su historia y en la actualidad, hemos pasado a analizar la variedad léxica del español en todas sus variedades geográficas. La tesis de la que partimos desde el principio era que los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera hacen una selección léxica centrada en la variante de la península española, tratando las demás variedades diatópicas como algo añadido o solamente a niveles avanzados. Para comprobar esta tesis hemos analizado a continuación siete materiales complementarios existentes en el mercado. El resultado de este análisis da que todos se centran en el español peninsular, aunque los de más reciente publicación tienen en cuenta algunas variantes de América Latina.

Para superar este estado de la cuestión, en la segunda parte de este trabajo se ha hecho una propuesta de selección de léxico a partir de varias fuentes que reúna la mayoría de las variantes del español. Esta selección se ha hecho a partir de campos semánticos adaptados a niveles principiantes. A partir de esta selección se han diseñado seis secuencias de ejercicios que intentan tener en cuenta el léxico panhispánico seleccionado. Por las circunstancias limitadas de este trabajo su tipología dominante es el trabajo del vocabulario a nivel de la comprensión lectora, pero se ha intentado integrar como mínimo algún ejercicio a nivel productivo (expresión escrita y oral).

Las razones por las que es cada vez más necesario tener en cuenta un léxico panhispánico a la hora de seleccionar el léxico de los materiales didácticos para el español como lengua extranjera han sido expuestas en el apartado 2.3 de la primera parte. Son tres: los cambios en la sociedad actual, que hace cada vez más fácil el acceso a las diferentes variantes gracias a los medios de comunicación, a los viajes y a los intercambios internacionales; la existencia de voces comunes a pesar de las diferencias; y la imagen del español como lengua mundial, más allá de unas naciones determinadas.

Para la didáctica de lenguas, además, se suman como mínimo otros dos argumentos, expuestos al principio del trabajo. El primero es la importancia de la enseñanza del léxico para el aprendizaje de cualquier lengua y la necesidad de tratar la gramática en su justo lugar; en nuestra opinión no en el centro sino como un aspecto más de la lengua, no el único. El segundo argumento es la formación en competencia global que debemos a nuestros alumnos. Una enseñanza que no tenga en cuenta las variantes de la lengua nunca podrá facilitar el logro de una competencia global real, además de impedir a los alumnos su derecho a poder elegir y aprender por su cuenta los aspectos que más les interesen o les gusten más de la lengua que

están aprendiendo.

Por todo ello, en este trabajo hemos ido abogando en varias ocasiones la revalorización de la enseñanza del léxico por un lado y la revalorización de las diferentes variantes del español por un lado. Esta doble revalorización es necesaria para una renovación pedagógica que ya está empezando a surgir, aunque en nuestra opinión en una medida bastante baja. La variante peninsular (y no solamente en el léxico), así como la tan temida gramática siguen siendo los dos grandes protagonistas de la enseñanza del español como lengua extranjera, y pocos son los materiales y los profesores que se atreven a ir un poco más allá.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, L. Menegotto, A. y Fernández Silva, C. (1998): *El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales*. 143 – 150. En: Jiménez Julián, T. et al. (ed.): *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Universidade de Santiago de Compostela.
- Alonso, Amado (1967): *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Gredos: Madrid.
- Alonso-Cortés et al.: *El español y sus variedades*. Formación de Profesores de Español Como Lengua Extranjera. Apuntes de la asignatura. Barcelona: Fundación Funiber.
- Arzamendi, J.: *La enseñanza del léxico*. Formación de Profesores de Español Como Lengua Extranjera. Apuntes de la asignatura. Barcelona: Fundación Funiber, Barcelona.
- Ávila, R., Samper, A., Ueda, H. et al. (2003): *Pautas y pistas en el análisis del léxico (hispano)americano*. Iberoamericana: Madrid.
- Ávila, Raúl (2003): *La lengua española y sus variantes en los medios de comunicación masiva*. 11 – 25. En: Ávila, R., Samper, A., Ueda, H. et al. (2003): *Pautas y pistas en el análisis del léxico (hispano)americano*. Iberoamericana: Madrid.
- Baralo, Marta (2000): *La construcción del lexicon en español/LE: transferencia y construcción creativa*. 165 – 174. En: Martín Zorraquino, Ma A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza.
- Beaven, Tita (1998): “*¡Pero si no se dice así!*”: un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como “lengua mundial”. 115 – 122. En: Franco Figueroa, M. (ed.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz.
- Beaven, T. y Garrido, C. (2000): *El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿cuál para nuestros alumnos?* 181 – 190. En: Martín Zorraquino, Ma A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza.
- Benítez Pérez, Pedro (1994): *¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?* 9 – 12. En: Colección Expolingua, Fundación Actilibre.
- Blanco, Carmen (2000): *El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE*. 209 – 216. En: Martín Zorraquino, Ma A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza.
- Cabrera Gómez, J. y Esteves dos Santos, A. (1998): *Español de las Américas: base conceptual*. 165 – 173. En: Jiménez Julián, T. et al. (ed.): *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Universidade de Santiago de Compostela.
- 64
- Cano Giménez, Antonio (2004): *El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE*. 69 – 97. En: *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Carabela 56, Alcobendas: SGEL.
- Carcedo González, Alberto (1998): *Índices léxico-estadísticos y gradación del vocabulario en la enseñanza de ELE (aspectos culturales)*. 175 – 183. En: Franco Figueroa, M. (ed.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz.
- Castro Viúdez, F. (2004): *Aprende gramática y vocabulario A1*. SGEL: Alcobendas.
- Cervero, M., Pichardo, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa: Madrid.



- Corpas Pastor, Gloria (1997): *Manual de fraseología española*. Gredos: Madrid.
- Díaz López, Laura (1998): *Sácale partido a la clase de vocabulario: hacia un nuevo modelo de programa procesual*. 227 – 234. En: Franco Figueroa, M. (ed.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz.
- Encinar, Á. (2000): *USO interactivo del vocabulario*. Edelsa: Madrid.
- Fernández López, M. (2004): *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*, págs. 715 – 734. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004): *Vadevécum para la formación de profesores*. SGEL: Alcobendas.
- Fernández López, Ma del Carmen (2004) : *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*. 715 – 734. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004): *Vadevécum para la formación de profesores*. SGEL: Alcobendas.
- Flórez Márquez, Óscar (2000): *¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo “ enseñar” los diversos registros o hablas del castellano?* 311 – 316. En: Martín Zorraquino, Ma A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza.
- Franco Figueroa, Mariano (2000): *Preferencia de norma: a propósito de la derivación en el aprendizaje del vocabulario*. 327 – 337. En: Martín Zorraquino, Ma A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza.
- Garrido, Cecilia (1998): *Yo digo papa y tú patata: la enseñanza del español como lengua de comunicación global*. 317 – 322. En: Franco Figueroa, M. (ed.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz.
- Gómez Molina, José R. (2004a): *Las unidades léxicas en español*. 27 – 49. En: *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Carabela 56, Alcobendas: SGEL.
- Gómez Molina, J.R. (2004b): *La subcompetencia léxico-semántica*, págs. 491 – 510. En: 65
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004): *Vadevécum para la formación de profesores*. SGEL: Alcobendas.
- Gómez Molina, J.R. (2004c): *Los contenidos léxicos-semánticos*, págs. 789 –810. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004): *Vadevécum para la formación de profesores*. SGEL: Alcobendas.
- Grande Alija, F. Javier (2000): *La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?* 393 – 400. En: Martín Zorraquino, Ma A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza.
- Häuptle-Barceló, M. y Görrissen, M. (1996): *Aprovechar todos los canales: cómo acelerar el aprendizaje del vocabulario*, 159 – 169. En: Segoviano, C. (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Iberoamericana: Madrid.
- Higueras, Marta (1996): *Aprender y enseñar léxico*. 111 – 126. En: Colección Expolingua, Fundación Actilibre.
- Higueras, Marta (2004): *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*. 5 – 25. En: *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Carabela 56, Alcobendas: SGEL.
- Izquierdo Gil, Ma Carmen (2003): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*.

Tesis doctoral, Universitat de València.

[www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323/](http://www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323/) [19/06/06]

Juan, O. et al. (2002): *En equipo.es 1*. Max Hueber Verlag: Ismaning

Juan, O. et al. (2003): *En equipo.es 2*. Max Hueber Verlag: Ismaning

Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1993): *La enseñanza del léxico: una cuestión de metodología*. 117 – 138. En: Colección Expolingua. Fundación Actilibre.

Lang-Vachs, G. (1998): *Palabras y más palabras...* Klett Verlag: Stuttgart.

Lewis, Michael (1993): *The lexical approach*. Language Teaching Publications: London.

Lipski, J. (1996): *El español de América*. Ediciones Cátedra: Madrid.

Löschmann, M. (1993): *Effiziente Wortschaftzarbeit. Alte und neue Wege*. Peter Lang: Frankfurt am Main.

Martín, Iratxe y Pueyo, Silvia: *Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos*. Formación de Profesores de Español Como Lengua Extranjera. Apuntes de la asignatura. Barcelona: Fundación Funiber, Barcelona.

Martín, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*. Arco Libros: Madrid.

Martínez Menéndez, P. (2001): *Ejercicios de léxico*. Anaya: Madrid.

66

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, evaluación*. Grupo Anaya: Madrid.

Miquel, L. y Sans, N. (2004): *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. En: Revista RedELE, Nr. 0.

[http://www.mec.es/redele/revista/miquel\\_sans.shtml](http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml) [14/09/2006]

Molero, Antonio (2003): *El español de España y el español de América. Vocabulario comparado*. Ediciones SM: Madrid.

Morante, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco Libros: Madrid.

Moreno Fernández, F. (2000): *¿Qué español enseñar?* Arco Libros: Madrid.

Pacios Jiménez, R. (1992): *Vocabulario e ilustrado del español*. SGEL: Alcobendas.

Rojas Mayer, E. (2000): *La variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros*. 15 – 28. En: Martín Zorraquino, Ma A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza.

Rojas Riether, M. (2002): *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz. Übungsblätter*. Klett Verlag: Stuttgart.

Salazar García, Ventura (1994): *Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno*. 165 – 203. En: Colección Expolingua, Fundación Actilibre.

Sánchez Lobato, J. y Aguirre, B. (1992): *Léxico fundamental del Español. Situaciones, temas y nociones*. SGEL: Alcobendas.

Silés Artés, José (1996): *La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta*. 159 – 164.

En: Montesa Peydró, S. Gomis Llanco, P. (ed.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del V Congreso Internacional de ASELE, Málaga.

Tarrés, I., Prymak, S. y Calderón, A. (2006): *Vocabulario en movimiento*. Edinumen: Madrid.

Vila Pujol, M (1994): *Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera*. 205 – 216. En: Colección Expolingua, Fundación Actilibre.

67

