

**EL ENFOQUE LÉXICO APLICADO
A LA REDUCCIÓN DE ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS**

Una investigación experimental

MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE DE LA UB 2010-2012

Directora: Vicenta González Argüello

Autora: Beatriz Romero Dolz

*We cannot teach people anything
We can only help them discovering it within themselves*
Galileo Galilei

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo llevar a cabo una investigación práctica sobre la aplicación de los principios del enfoque léxico a la clase de E/LE para intentar demostrar si dichos principios consiguen reducir el número de errores interlingüísticos en las producciones de los estudiantes. Para ello, reflexionaremos sobre la naturaleza del error, así como sobre el principio de idiomática. Intentaremos definir qué son los *chunks* o bloques prefabricados y propondremos herramientas para despertar la conciencia léxica y la competencia colocacional de los aprendientes. Se debatirán igualmente las principales críticas recibidas por el enfoque léxico. Asimismo, se presentará la metodología seguida y se analizarán y discutirán los resultados para concluir sugiriendo algunas líneas futuras de investigación.

Palabras clave: enfoque léxico, errores interlingüísticos, principio de idiomática, bloques prefabricados, conciencia léxica, competencia colocacional.

ABSTRACT

This paper will carry out a field research on how to implement the lexical approach principles to the teaching of Spanish as a foreign language in order to prove whether those principles manage to reduce the number of mistakes due to the influence of students' mother tongue. To do so, we will discuss about the nature of mistakes, as well as about the principle of idiomaticity. We will try to define what chunks are and we will provide tools to work on the students' lexical awareness and collocational competence. Criticism regarding the lexical approach will also be discussed. Furthermore, the methodology will be explained and the results will be analyzed. We will end by discussing those results and considering some future research directions.

Key words: lexical approach, mistakes caused by influence of L1, principle of idiomaticity, chunks, lexical awareness, collocational competence

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| PRIMERA PARTE | 5 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 2. ERROR, INTERFERENCIA Y TRANSFERENCIA: REFLEXIONES. | 6 |
| 3. MARCO TEÓRICO: APORTACIONES DEL ENFOQUE LÉXICO A LA REDUCCIÓN DE ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS | 9 |
| 3.1. <i>El principio de idiomaticidad frente al principio de selección libre</i> | 10 |
| 3.2. <i>Qué son y qué aportan a la clase de LE los chunks o bloques prefabricados</i> | 11 |
| 3.2.1. <i>Qué implica saber una palabra</i> | 11 |
| 3.2.2. <i>Tipos de bloques prefabricados según Lewis</i> | 14 |
| 3.2.2.1. <i>Palabras.</i> | 14 |
| 3.2.2.2. <i>Colocaciones</i> | 15 |
| 3.2.2.3. <i>Expresiones fijas y semifijas</i> | 19 |
| 3.3. <i>Despertar la conciencia léxica</i> | 21 |
| 3.3.1. <i>Desmontar la lengua</i> | 22 |
| 3.3.2. <i>El papel de la traducción y de la L1</i> | 24 |
| 3.4. <i>Críticas al enfoque léxico</i> | 28 |
| 4. EXPLICITACIÓN DEL PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN | 31 |
| SEGUNDA PARTE | 33 |
| 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN | 33 |
| 6. METODOLOGÍA | 34 |
| 6.1. <i>Diseño y método de la investigación</i> | 34 |
| 6.2. <i>Características del curso y de los grupos</i> | 35 |
| 6.3. <i>Instrumentos para la recogida de datos</i> | 36 |
| 6.3.1. <i>Cuestionarios y prueba final</i> | 36 |
| 6.3.2. <i>Actividades complementarias</i> | 40 |
| 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS | 48 |
| 8. DISCUSIÓN | 55 |
| 9. CONCLUSIONES | 57 |
| BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS | 59 |

PRIMERA PARTE

*We do not need new dogma or orthodoxy;
The truth, such as it is, is in the movement.*

Michael Lewis

1. INTRODUCCIÓN

Si preguntamos a nuestros alumnos con qué tienen mayor problema al aprender español, las respuestas más frecuentes son, en primer lugar, la gramática, cuya lista encabezan, entre otros clásicos, “por y para”, “ser y estar”, y en segundo lugar, el vocabulario ya que suelen argumentar que “no tienen bastante vocabulario para hablar”. Todo profesor de E/LE querría resolver al menos uno de los dos problemas y, generalmente, puestos a elegir, la gramática suele llevarse toda nuestra atención. Sin embargo, nos preguntamos: ¿y si resolviendo uno de esos dos problemas pudiéramos resolver, al mismo tiempo, parte del otro?

Durante la semana de formación presencial de este máster, Neus Sans en el curso de análisis y diseño de materiales dijo una frase que despertó nuestra curiosidad didáctica: “parece que ahora la gramática se aprende a través del léxico”. Y así comenzó esta investigación en busca del eslabón perdido que conectara dos de los pilares didácticos del E/LE: léxico y gramática. Rápidamente el enfoque léxico de Michael Lewis (1993, 1997, 2000) se cruzó en nuestro camino y consideramos la posibilidad de investigar sobre uno de los aspectos más frustrantes para profesores y alumnos: los errores. Al mismo tiempo, nos planteamos una perspectiva diferente: ¿por qué no, en lugar de intentar corregir los errores a posteriori, dotamos a los alumnos de herramientas prácticas y de estrategias de reflexión para que ellos mismos puedan identificar a priori los aspectos que mayor dificultad puedan plantearles?

Para llevar a cabo esta investigación, vamos a dividir nuestro trabajo en una primera parte teórica sobre el estado de la cuestión en lo que respecta a la relación entre el enfoque léxico y los errores interlingüísticos y una segunda parte práctica donde presentaremos nuestra investigación.

En la primera parte, vamos a intentar, en primer lugar, acotar el tipo de error que queremos tratar en nuestros alumnos. Para ello reflexionaremos sobre la naturaleza del error interlingüístico, las interferencias y las transferencias positivas y negativas. A

continuación, expondremos las principales aportaciones del enfoque léxico, la importancia del principio de idiomaticidad y reflexiones sobre lo que implica realmente saber una palabra. Después, pasaremos a reflexionar sobre el concepto de *chunk* o bloque prefabricado, así como los diferentes tipos según la clasificación de Lewis (1997). Seguidamente, proporcionaremos más herramientas para despertar la conciencia léxica en el aula y para ello, hablaremos de *desmontar* la lengua, del papel de la traducción y del papel de la L1. Terminaremos la primera parte, exponiendo las principales críticas que ha recibido el enfoque léxico, así como las principales aportaciones del estudio de Higuera (2006) al paradigma de nuestra investigación.

La segunda parte tendrá como objetivos principales presentar las hipótesis de partida de nuestro estudio así como la metodología utilizada. Para terminar, expondremos los resultados de la investigación y discutiremos de las principales implicaciones metodológicas. Las conclusiones finales se resumirán en el apartado 9.

2. ERROR, INTERFERENCIA Y TRANSFERENCIA: REFLEXIONES.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martin Peris: 2008), el concepto de error “hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”. Se trata, sin duda, de uno de los conceptos más estudiados y debatidos de la didáctica de la LE por lo que las clasificaciones son numerosas. No obstante, el objetivo de nuestro trabajo no consiste en analizar los tipos de errores o elaborar una nueva clasificación, sino que lo que pretendemos es centrarnos en los errores léxicos en función de un criterio etiológico, es decir, por su causa u origen. Se trata pues de los errores interlinguales o errores causados por la influencia de la L1 o cualquier otra LE que el aprendiente conozca.

Al hablar de los errores interlinguales, resulta inevitable referirse al Análisis contrastivo, corriente de la lingüística aplicada de los años 50 y 70 del siglo XX, que afirmaba poder pronosticar todos los errores del alumno analizando las diferencias entre la L1 y L2. Si bien es cierto que el AC quedó obsoleto al demostrarse que todos los errores no se podían achacar a la L1, no se puede negar que la L1 del aprendiente sigue desempeñando un papel clave en el aprendizaje de la L2 y que entre los errores más frecuentes cometidos por nuestros estudiantes figuran, sin duda alguna, los errores

interlingüísticos, tanto por la influencia de la L1 como, cada vez más, de otras LE que el estudiante conoce.

Reflexionemos pues, brevemente, sobre el funcionamiento de este mecanismo y sobre cómo influye la L1 en los errores léxicos.

Aunque Lewis (1997: 60) no preconiza un retorno al método gramática-traducción, sí aboga por aprovechar lo que la traducción puede aportar de positivo a la didáctica de la LE. Por una parte, afirma que lo más natural es que, cuando el estudiante no pueda expresar algo en la L2, instintivamente busque una traducción a partir de su L1 o, en su defecto, de otra LE que pueda tener raíces comunes con la L1. Por lo tanto, tenemos que aceptar la traducción como un elemento natural en el proceso de aprendizaje de una LE.

Por otra parte, Lewis (1997: 61) destaca dos diferencias importantes entre la adquisición de la L1 y de la L2. En primer lugar, gracias a la L1 podemos acceder al mundo e interactuar con él. Sin embargo, a través de la L2 podemos hacer lo mismo que ya podíamos hacer en la L1 pero en un ámbito mayor o incluso de otras formas. En segundo lugar, aunque el proceso de aprendizaje de la L2 se parece al de la L1 en que relacionamos palabras de la L2 con el mundo y palabras de la L2 con otras palabras de la L2, necesariamente también relacionamos palabras y expresiones de la L2 con palabras y expresiones de nuestra lengua materna, es decir, traducimos.

Esta estrategia puede resultar de gran ayuda para el aprendiente cuando se trata de competencias receptivas, pero se convierte en una trampa en la producción oral y escrita ya que puede ser la fuente de numerosos errores léxicos. Nation (2001: 29) apunta a la “explicación de acceso” como una de las principales razones. Para el autor, cuando empezamos a aprender una lengua creamos una única conexión entre la palabra nueva de la L2 y su correspondiente traducción en la L1. Sin embargo, para esa palabra en la L1 ya disponemos de un gran número de asociaciones – sinónimos, antónimos, colocaciones, expresiones idiomáticas, gramática de la palabra,...– puesto que, como se ha explicado anteriormente, es la lengua con la que hemos interactuado con el mundo hasta ese momento. Así que el estudiante tendrá que elegir, con mayor o menor fortuna, entre todas las alternativas posibles que se le presentan en su L1 y traducirla a la L2. Si un estudiante francófono o anglófono ve por primera vez el verbo *preguntar* en español es muy probable que establezca una única conexión “L2 preguntar” = “L1 *demander/to ask*”. Sin embargo estos verbos en su L1 cuentan con asociaciones, significados y usos adicionales como

*demander à quelqu'un de faire quelque chose, demander de l'argent o ask for the bill*¹. En consecuencia, el aprendiente producirá ejemplos erróneos como *preguntar a alguien de hacer algo**², *preguntar dinero** o *preguntar por la cuenta**. Para evitar este tipo de errores, se debatirá más adelante sobre qué implica realmente saber una palabra.

Además, Lewis (1997: 64) afirma que la tendencia generalizada por parte de los aprendientes es traducir palabra por palabra, es decir, una palabra de su L1 equivaldrá siempre a una palabra en la L2. Sin embargo, este no es siempre el caso y puede ser otra fuente de numerosos errores. Por ejemplo, la expresión en francés *faire semblant de* equivaldría al verbo español *fingir* o el verbo inglés *to realise* a la expresión española *darse cuenta de*³.

No obstante, no hay que presuponer que, siempre que el estudiante recurre a la L1, comete un error. El proceso de transferencia puede ser tanto negativo como positivo. Hasta el momento, las transferencias negativas o interferencias han recibido mucha más atención por parte de profesores, investigadores e incluso de los propios alumnos, que ven con horror cómo los falsos amigos entre su L1 (u otras LE) les juegan malas pasadas como en el siguiente ejemplo⁴. Un estudiante italiano con gran dominio del francés dijo que “el presupuesto de cultura ha subido* una rebaja del 35%” pensando que *subir une réduction* en francés equivaldría a *subir una rebaja** en español, cuando debería ser *sufrir una rebaja/un recorte del 35%*.

Sin embargo, como asegura Lewis (1997: 65), muchas de las transferencias entre la L1 y la L2 funcionan: palabras que se parecen en ambas lenguas tienen el mismo significado, estructuras de la L1 también funcionan en la L2 y expresiones de la L1 existen también en la L2. Entonces, ¿por qué en la clase de LE se les presta tan poca atención a estos aciertos? Como afirma el *Diccionario de términos clave de ELE*, es mucho más probable que tanto el estudiante como el profesor sean conscientes de los errores, los corrijan, los comenten mientras que esas transferencias positivas pasen totalmente desapercibidas simplemente porque no son conscientes de sus propios procesos.

Como se desarrollará más adelante en este trabajo, despertar la conciencia léxica del aprendiente será un eje vertebrador de nuestra investigación de la clase de LE, es decir,

¹ Ejemplos propios.

² El símbolo * indica que la expresión no es apropiada en español.

³ Ejemplos propios.

⁴ Ejemplo propio.

queremos que el alumno se dé cuenta de ciertos elementos y características del *input* que le ayudarán a transformarlo en *intake*.

En lo que respecta a los errores, Lewis (1993: 171) puntualiza un aspecto importante respecto a su naturaleza. Como ya se ha comentado anteriormente, una posible fuente de errores es la falta de conocimientos léxicos de la L2 por la que el estudiante va a intentar expresar lo que quiere decir de una forma aproximativa o lo más similar posible a su L1, incurriendo muy probablemente en errores que seguramente el profesor va a considerar y, consecuentemente corregir, como errores gramaticales cuando en realidad se trata de errores léxicos. Veamos dos ejemplos en el caso de los hablantes francófonos⁵. En el primero, de vuelta de vacaciones, en francés se preguntaría “*Comment se sont passées tes vacances?*” o en un registro más informal “*Ça a été?*”. Los estudiantes suelen buscar fórmulas en español como “¿Cómo se han pasado/se pasaron/se son pasadas* tus vacaciones?” cuando un hispanohablante simplemente diría “¿Qué tal las vacaciones?”. El segundo ejemplo también viene de alumnos francófonos que suelen aconsejar “que te descansas*”. Podríamos estar tentados de darles una explicación gramatical, cuando en realidad, aquí no estamos ante un problema de gramática, sino de léxico: en español los eventos *no pasan bien o mal* ni existe el verbo *descansarse**. Si el aprendiente dispone de la estructura “¿Qué tal + evento?” o sabe que el verbo es *descansar*, las probabilidades de que cometa errores gramaticales disminuyen considerablemente.

Por último, Lewis (1993: 98) aborda una cuestión clave en nuestra investigación. No pocas veces en clase o en la vida real nos encontramos con producciones orales o escritas de no nativos y a pesar de no contener ningún error gramatical, podemos afirmar sin lugar a dudas, que no se trata de un nativo porque simplemente “suena raro”, es decir, a mí como es hispanohablante “no me suena a español”. Esta cuestión es clave en el principio de idiomática que trataremos en el apartado siguiente.

3. MARCO TEÓRICO: APORTACIONES DEL ENFOQUE LÉXICO A LA REDUCCIÓN DE ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS

⁵ Ejemplos propios.

En su primer libro dedicado al enfoque léxico en 1993, Michael Lewis enunció un total de veinte principios sobre aspectos muy diversos de la lengua, su forma de comprenderla y cómo estos principios afectan a la didáctica de la LE. Dada la extensión y la profundidad de su obra, el conjunto de sus reflexiones sobrepasa los objetivos de nuestra investigación y por esta razón se han seleccionado a continuación únicamente los principios que se ha intentado llevar a la práctica en la investigación y que giran en torno a la reducción del número de errores interlingüísticos: el principio de idiomática, los *chunks* o bloques prefabricados y despertar la conciencia léxica.

3.1. El principio de idiomática frente al principio de selección libre

Cowie (1999) resume estos dos principios que Sinclair enunció en 1987. Para comprender cómo se crea el significado a partir de un texto, se puede ver desde dos interpretaciones diferentes. Por un lado, como el resultado de una compleja serie de alternativas diferentes, es decir, cada vez que se completa una unidad (palabra, estructura o frase) se presentan muchas opciones y la única restricción para combinarlas es su gramaticalidad. En palabras de Lewis (1993: 8), se considera la gramática como un grupo de estructuras con huecos en los que se puede insertar vocabulario. Por otro lado, el mismo Sinclair acepta la imposibilidad de completar un texto basándose únicamente en el principio de selección libre y afirma que un texto se compone de frases prefabricadas que representan en sí mismas alternativas diferentes aunque se puedan analizar en sus diversos segmentos.

Lewis retoma esta idea y la convierte en el estandarte de su enfoque léxico: la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada. Ahora bien, de la misma forma que no priva a la gramática de su poder generador de lengua, tampoco atribuye a todas las palabras la capacidad de crear lengua y las sitúa a lo largo de un arco creador de lengua (*Spectrum of Generative Power*) en el que coloca en un extremo palabras poco frecuentes, con un solo significado y con pocas combinaciones, como *hemoglobina*, y en el otro extremo palabras vacías de significado y consideradas típicamente como palabras gramaticales, por ejemplo, *aquel*, *por* o *mi*. En la clase de LE, así como en nuestra investigación, las palabras que más nos interesan son las que se sitúan en el centro de ese arco porque son las que crearán mayor número de bloques prefabricados o *chunks* (Lewis 1993: 37).

3.2. Qué son y qué aportan a la clase de LE los chunks o bloques prefabricados

La consecuencia lógica de ver la lengua a través del principio de idiomaticidad es que la palabra ya no se puede considerar la base del vocabulario; es más, ya no podemos hablar realmente de vocabulario, sino de léxico, de unidades léxicas y, especialmente, del lexicón mental, una enorme red mental de conexiones entre todo el léxico que conocemos como hablantes de una lengua.

Dado que las palabras no están aisladas en la lengua, saber una palabra implica necesariamente algo más que simplemente conocer su equivalente en la L1. Veamos, pues, qué es realmente conocer una palabra.

3.2.1. Qué implica saber una palabra

Frecuentemente los aprendientes afirman que saben una palabra cuando son capaces de dar un equivalente en su L1 o cuando han comprendido su significado a partir de un texto escrito u oral. Sin embargo, su conocimiento de esa palabra es únicamente parcial porque no saben con qué palabras se suele combinar, qué registro de lengua implica, si es un verbo transitivo o intransitivo, si siempre va seguido de una determinada preposición, qué palabra podrían utilizar en su lugar, etc.

En este sentido, Nation (2001: 23) introduce un concepto importante: la carga de aprendizaje (*learning burden*). Según este principio, la carga de aprendizaje en la LE será mayor cuanto más desconocido sea el patrón léxico con respecto a la L1 del estudiante, la propia L2 u otra LE que conozca. De la misma forma, la carga de aprendizaje será menor cuanto más conocido sea ese patrón lingüístico, es decir, si el estudiante puede transferir estructuras, significados y usos ya conocidos, su aprendizaje será más efectivo.

Como ya se mencionó en el punto 2, la transferencia positiva es un fenómeno que a menudo bien pasa desapercibido para los estudiantes, bien es descuidado por los profesores y somos justamente los profesores los que deberíamos destacar esos paralelismos que sí funcionan entre la L1 y la L2 con el fin de reducir la carga de aprendizaje de los alumnos.

Tanto en el caso de una transferencia positiva como de una transferencia negativa, Nation establece tres aspectos fundamentales para saber una palabra: la forma, el significado y el uso, cada uno de ellos desde una perspectiva receptiva/pasiva y productiva/activa.

Veamos a través de un ejemplo en español cómo Nation (2001: 27) analiza estos tres aspectos y sus implicaciones.

| Tabla 1. Qué implica saber una palabra. Ejemplo: estropearse ⁶ | | | | |
|---|--|---|---|---|
| FORMA | Oral | R | ¿Cómo suena? | [es.tro.pe.'ar.se] |
| | | P | ¿Cómo se pronuncia? | |
| | Escrita | R | ¿Qué forma tiene? | <i>Estropearse</i> <i>La palabra se escribe con es- y una sola "p" contrariamente a su étimo italiano</i> |
| | | P | ¿Cómo se escribe y se deletrea? | |
| | Componentes de la palabra | R | ¿Qué partes se pueden reconocer? | <i>Estrope-: base del verbo</i> <i>-ar: terminación infinitivo</i> <i>Se: pronombre reflexivo</i> |
| | | P | ¿Qué partes de una palabra se necesitan para expresar el significado? | |
| SIGNIFICADO | Formas y significado | R | ¿A qué significado hacer referencia esta forma de la palabra? | <i>Deteriorarse, desmejorarse una cosa.</i> <i>Malograrse cualquier asunto o proyecto.</i> |
| | | P | ¿Qué forma se puede utilizar para expresar este significado? | |
| | Concepto y referentes | R | ¿Qué comprende el concepto? | <i>Electrodomésticos, objetos electrónicos,</i> <i>medios de transporte, comida, planes y proyectos</i> |
| | | P | ¿A qué elementos se puede referir el concepto? | |
| | Asociaciones | R | ¿Con qué otras palabras la asociamos? | <i>Averiarse; pudrirse, echarse a perder;</i> <i>arruinarse, aguarse.</i> |
| | | P | ¿Qué otras palabras podríamos utilizar en su lugar? | |
| USO | Funciones gramaticales | R | ¿En qué estructuras se utiliza? | <i>Verbo reflexivo, intransitivo. Aparece con el OI de la persona poseedora del objeto:</i> <i>Se me estropeó el coche</i> |
| | | P | ¿En qué estructuras debemos utilizarla? | |
| | Colocaciones | R | ¿Qué palabras o tipos de palabras se utilizan con esta palabra? | <i>Electrodomésticos, medios de transporte, comida y planes</i> |
| | | P | ¿Qué palabras o tipos de palabras debemos utilizar con esta palabra? | |
| | Restricciones de uso (registro, frecuencia, connotaciones) | R | ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia vamos a ver esta palabra? | <i>Registro neutro sin connotaciones peyorativas asociadas</i> |
| | | P | ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra? | |
| R = conocimiento receptivo/pasivo, P = conocimiento productivo/activo | | | | |

⁶ Ejemplos propios.

Sin duda, se trata de un análisis tan exhaustivo como difícil de llevar a la clase de LE donde necesitaríamos un número de horas infinito para realizar tamaña tarea. No obstante, no pensamos que sea ese el objetivo ya que en función de cada caso, serán algunos aspectos los que tendrán mayor interés que otros, principalmente en función de la L1 de los estudiantes. Por eso, el profesor deberá decidir en cada caso sobre qué aspectos debe atraer la atención de sus estudiantes y qué aspectos deberán trabajarse con mayor profundidad. Para ello, conocer bien la L1 del grupo será de vital importancia para poder anticipar qué aspectos podrían ser una fuente potencial de errores interlingüísticos.

Sin embargo, cuando se trata de un grupo heterogéneo con diferentes L1, la tarea puede resultar más complicada. Dado que no todos tenemos la capacidad de ser profesores de LE y, además, políglotas, intentaremos más adelante dar algunas herramientas para trabajar con estos grupos.

Ahora que ya hemos analizado qué implica conocer una palabra o una unidad léxica, pasemos a reflexionar sobre los tipos diferentes de palabras o unidades léxicas que Michael Lewis ve en la lengua.

3.2.2. Tipos de bloques prefabricados según Lewis

Partamos del primer principio enunciado por Lewis en su enfoque léxico – la lengua se basa en léxico gramaticalizado y no en gramática lexicalizada. De esta forma Lewis pone fin a la dicotomía entre el vocabulario y la gramática ya que ambos se entrelazan en los bloques prefabricados (*prefabricated chunks*) que, al combinarlos, permiten crear textos coherentes.

Para Lewis (1997: 21), los bloques prefabricados son de cuatro tipos: palabras o ítems léxicos, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semifijas.

3.2.2.1. Palabras

Estamos ante el grupo más numeroso, más básico y, podríamos decir, más tradicional de la lengua lo cual no implica que se tenga que dejar de lado ya que todo

hablante necesita varios miles de palabras para constituir su vocabulario básico. Sin embargo, es el grupo que menos novedad didáctica aporta, excepto por los siguientes puntos:

- Ítems léxicos

Se trata de expresiones que, a pesar de estar formadas por dos o más palabras, funcionan como una sola y por lo tanto, no se puede cambiar el orden (*en blanco y negro* y no *en negro y blanco**, *deprisa y corriendo* y no *corriendo y deprisa**) y no admite ninguna variación en sus componentes (*sin embargo*, pero no *con embargo**, *coche escoba* y no *coche fregona**, *al azar* y no *a la suerte**).⁷

- Palabras deslexicalizadas

Se trata de palabras que, en sí, contienen poco significado, como es el caso de la palabra *vez*: *a la vez (que)*, *de vez en cuando*, *a veces*, *por primera vez*, *en vez de*, *cada vez más/menos*, *érase una vez*, *tal vez*, *hacer las veces de*,...⁸

Dentro de este grupo cabe destacar el grupo de los verbos como *poner*, *decir*, *hacer*, *tener*, *dar*, etc. que además suelen aparecer en un sinnúmero de expresiones idiomáticas que no siempre coinciden con otras lenguas por lo que puede convertirse en una fuente de errores. Podemos citar como ejemplos entre el español y el francés, *dar un salto/faire un bond (hacer un salto*)*; *dejar algo a alguien/prêter quelque chose à quelqu'un* (prestar algo a alguien), pero *dejar a alguien hacer algo/ permettre à quelqu'un de faire quelque chose* (permitir a alguien que haga algo)⁹. En la segunda parte de esta investigación presentaremos algunos casos prácticos para destacar la importancia de trabajar en clase con la sinonimia y la antonimia dentro de la L2.

En estos casos no tiene mucho sentido preguntar a los estudiantes si conocen la palabra *vez*, *dar* o *dejar* ya que, aunque afirmen conocerlas, el significado de la frase no es transparente a partir de sus componentes. Por lo tanto, no podemos saber si el estudiante ha comprendido realmente lo que significa y si la ha almacenado correctamente.

3.2.2.2. Colocaciones

⁷ Ejemplos propios.

⁸ Ejemplo propio.

⁹ Ejemplos propios.

Este tipo de bloques prefabricados es, sin duda, la piedra angular dentro del enfoque léxico. Lewis (1997: 25) las define como combinaciones frecuentes de palabras, pero esa frecuencia no se puede achacar únicamente al azar, sino al funcionamiento natural del lenguaje, es decir, al principio de idiomática.

Por eso, insiste en que todas las palabras que aparecen juntas no son necesariamente colocaciones y establece las siguientes características:

- Las colocaciones son lingüísticas, pero no temáticas.

Es decir, responden únicamente a criterios idiomáticos y no se basan en conceptos o ideas. Por ejemplo, existe la colocación “conducir un coche”, pero eso no implica que siempre que queramos expresar la idea de “conducir un coche” vayamos a utilizar esta colocación. Si alguien me pregunta *¿cómo has venido?*, diré “(he venido) *en coche*” y no “*he conducido el coche hasta aquí*”. De nuevo Lewis hace hincapié en la importancia de enseñar un uso real de la lengua porque en la clase de LE se suele dar más importancia a ejemplos que los aprendientes pueden comprender más fácilmente, pero que no se utilizan siempre.

- Las colocaciones son arbitrarias.

¿Por qué decimos en español *hacer gracia*, pero *dar miedo* mientras que en francés sí se puede decir **hacer miedo (faire peur)?* ¿Por qué decimos que *el coche se estropea o se avería*, pero solo podemos decir *la comida se estropea y no se avería**? Porque el léxico es arbitrario y las colocaciones son el resultado de un consenso entre todas las personas que comparten esa misma lengua. Lewis desaconseja buscar una explicación a ciertos fenómenos y simplemente recomienda ayudar a nuestros estudiantes a ver que el español, como otras lenguas, es simplemente así. Si hablamos de medios de transporte, no podemos justificar que se diga una *parada de autobús, de taxis, de metro o de tranvía* porque ahí paran esos medios de transporte porque entonces ¿por qué no se puede decir una *parada de tren o de aviones**? Pues simplemente porque se ha acordado llamarlo *una estación de trenes y un aeropuerto*.¹⁰

Asimismo, pensamos que aceptar esta arbitrariedad en el aprendizaje de la LE ayudará al aprendiente a cometer menos errores interlingüísticos ya que será consciente de

¹⁰ Ejemplos propios.

que su propia lengua también tiene ese mismo componente de arbitrariedad. Se desarrollará este punto en un apartado posterior.

- Las colocaciones estructuran el lenguaje.

Veamos el siguiente ejemplo:

| | |
|---|---------------------------|
| Declararse un incendio forestal | Encontrar el cadáver |
| Movilizar medios técnicos, efectivos humanos | Submarinista chamuscado |
| Emplear bomberos, helicópteros, un hidroavión | No dar crédito a sus ojos |
| Labores de extinción | Explicación plausible |
| Controlar y sofocar el incendio | Llenar los depósitos |
| Evaluar los daños | Absorber al submarinista |
| Sorpresa mayúscula | Aclararse el caso |

Leyendo estos bloques, podríamos fácilmente identificar el significado global de la historia.

Como se puede apreciar, las colocaciones actúan como elemento organizador del lenguaje ya que permiten no solo intuir cuál es la conexión con las otras colocaciones, sino también prever qué palabras aparecerán antes y después de cada una de las colocaciones, como en *dar crédito* o *labores*.

- Las colocaciones no son recíprocas.

Si escuchamos el adjetivo *tinto*, automáticamente pensaremos en *vino*, pero si escuchamos *vino* no llegaremos automáticamente a *tinto*; podría ser también *blanco*, *rosado*, *de reserva*, *peleón*, *de mesa*, *de la casa*, *moscatel*, *dulce*, *de cocinar*, *de crianza*,...¹¹

A través de este ejemplo, podemos observar que las dos partes de una colocación no se atraen con la misma fuerza. Además, no todas las relaciones entre las partes de una colocación serán iguales. Lewis (1997: 27) las compara con las relaciones entre las personas: algunas personas solo tienen un pequeño círculo de buenos amigos y pocos conocidos; otras tienen muchos conocidos, pero pocos amigos. Además, todos nos cruzamos cada día con personas, en el metro, en el autobús, pero nuestra relación, aunque es frecuente, es superficial y, por lo tanto, no de una gran calidad. Exactamente esto ocurre

¹¹ Ejemplo extraído de Bosque (2006).

con las palabras: algunas tienen pocas colocaciones, pero muy fuertes y de gran calidad; otras tienen muchas colocaciones, pero con una unión más bien débil. En la clase de LE, importa la frecuencia, pero mucho más la fuerza que une a esas dos palabras.

Por lo tanto, a partir de estos criterios, sería útil establecer categorías para el español con el fin de poder llevarlas a clase. Hasta la fecha, son numerosos los trabajos que se han publicado sobre la clasificación de las colocaciones y pensamos que todo profesor debería conocer un mínimo de bibliografía científica sobre el tema, no con el objetivo de llevarlo a clase y enseñárselo a los alumnos, sino para poder ser consciente de las características intrínsecas y las implicaciones de este fenómeno lingüístico. Entre las publicaciones sobre el español, el trabajo de Higuera (2006) destaca tanto por la detallada recopilación de bibliografía como por las novedades que aporta a la taxonomía de las colocaciones. Sin embargo, las dimensiones del trabajo de Higuera sobrepasan los límites de nuestro trabajo y por esta razón hemos seleccionado la clasificación de Moreno y Buyse (2003) que nos permitirá un enfoque mucho más práctico (Tabla 2).

| | |
|--|---|
| 1. sustantivo + adjetivo / adjetivo + sustantivo | <i>discusión acalorada; santa paciencia</i> |
| 2. sustantivo (sujeto) + verbo En este grupo también se incluyen construcciones pronominales del tipo <i>extenderse (un rumor), desatarse (una polémica)</i> . | <i>estallar (una guerra); palpitar (el corazón)</i> |
| 3. verbo + sustantivo (objeto) | <i>rescindir un contrato; implorar misericordia</i> |
| 4. verbo + preposición + sustantivo | <i>intervenir en un conflicto; llamar por teléfono</i> |
| 5. sustantivo + preposición + sustantivo⁹ El primer colocado suele indicar el conjunto o la porción con la que se asocia el segundo sustantivo. | <i>banco de peces/sardinas/caballas/atunes</i> |
| 6. adverbio + adjetivo/participio El adverbio suele ser de modo y de intensidad. | <i>terminantemente prohibido; firmemente convencido</i> |
| 7. verbo + adjetivo | <i>resultar/salir ileso; andar liado</i> |
| 8. verbo + adverbio El adverbio suele ser de modo y de intensidad. | <i>salir zumbando; rogar encarecidamente</i> |

Tabla 2. Clasificación de las colocaciones según Moreno y Buyse.

Asimismo, desde un punto de vista práctico consideramos importante poder contar con un conjunto de escalas para poder decidir en todos los casos si estamos ante una colocación. Nation (2001) estableció los siguientes criterios para clasificar las colocaciones:

- 1. Frecuencia de coaparición:** ¿con qué frecuencia aparecen juntas?
Se trata del criterio más básico, pero que al mismo tiempo plantea más preguntas, como si tienen que aparecer una al lado de la otra o no, si pueden

cambiar de forma, etc., porque, como sostiene Lewis, dos palabras que aparecen juntas no forma necesariamente una colocación.

2. **Adyacencia:** ¿aparecen las dos palabras una junto a otra o hay otras palabras entre ellas?
3. **Estructura gramatical:** ¿se encuentran en la misma estructura gramatical? Palabras que aparecen juntas, que tienen una conexión gramatical, pero que no las analizaríamos como palabras en la misma estructura gramatical. Ejemplos de estas estructuras gramaticales los encontramos en la tabla 2 de la clasificación de Moreno y Buyse.
4. **Singularidad gramatical:** ¿siguen las reglas gramaticales?
5. **Fosilización gramatical:** ¿permiten cambios gramaticales en su estructura (voz pasiva, forma continua, conjugación)?
6. **Especialización colocacional:** ¿aparecen en otras colocaciones o solo en esa?
7. **Fosilización léxica:** ¿permiten cambios en su estructura?
8. **Transparencia semántica:** ¿se puede comprender el significado a través del significado de las partes?
9. **Singularidad del significado:** ¿tienen un único significado o varios? Por ejemplo, *tocar el piano* es una colocación, pero puede tener tanto el significado literal (*utilizar el tacto*) como el significado colocacional (*hacer sonar un instrumento*).

En realidad, pensamos que, al aplicar las escalas de Nation, podemos llegar a clasificar no solamente colocaciones sino también unidades léxicas o expresiones idiomáticas de las que hablaremos a continuación.

3.2.2.3. Expresiones fijas y semifijas

En primer lugar, las expresiones fijas nos hacen pensar automáticamente en los modismos o expresiones idiomáticas – colocaciones casi invariables y no transparentes a partir del significado de sus componentes – por ejemplo, *subírsele a las barbas* o *coger a*

alguien con las manos en la masa. Sin embargo, Lewis sostiene que hay muchas otras expresiones fijas, mucho más frecuentes en la lengua y que no se trabajan en la clase de LE. Por ejemplo, *¡ya nos veremos!*, *¡no me digas!*, *¡no hacía falta!*, *¿por qué te has molestado?*¹²

Si intentamos modificar estas frases, obtendremos como resultado expresiones como *¡ya no nos veremos!*, *¡no me digáis!*, *¡sí hacía falta!*, *¿por qué te has enojado?*, que aunque son gramaticalmente correctas, no son ni sinónimas ni antónimas de las frases precedentes por lo que podemos afirmar que cumplen los criterios de Nation antes mencionados de la fosilización gramatical y léxica. A pesar de que estas expresiones se utilizan al menos tanto como los modismos, suelen recibir mucha menos atención en clase de LE.

Por esta razón, Lewis ve en ellas una forma de ayudar a organizar el léxico ya que las considera partes de un andamiaje con huecos que podemos completar con un número limitado de alternativas para llevar a cabo un gran número de funciones de la lengua. Sin duda alguna, el corpus más completo de expresiones fijas y semifijas o funciones lingüísticas de que disponemos en español, lo encontramos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes: 2006) que además cuenta con la ventaja de presentarlas ya clasificadas en función de los niveles del MCER. En el caso del nivel B1, encontramos en la función 5.10. *Disculparse* y 5.11. *Responder a una disculpa*, las siguientes expresiones fijas y semifijas:

| 5.10. Disculparse | 5.11. Responder a una disculpa |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| B1 | B1 |
| Lo siento, de verdad, (es que...)... | No importa. |
| Disculpa/e, (es que...)... | No te preocupes. |
| Perdóname / Perdóneme, (es que...)... | No es nada. |
| | No pasa nada. |
| | No tiene importancia. |

Además, podemos distinguir diferentes tipos de expresiones. Lewis (1997:11) establece cinco tipos diferentes:

- Expresiones casi fijas: *no es culpa mía/tuya/vuestra...*

¹² Ejemplos propios.

- Frases orales con un único hueco: *¿podrías decirme..., por favor?*
- Expresiones orales con un hueco que debe completarse con un elemento específico: *hace + (una eternidad, años, una semana,..)+ que no sé nada de él.*
- Estructuras más frecuentes en el registro escrito, como en cartas comerciales o textos académicos:

Apreciados señores¹³:

Les agradecería que me enviaran información detallada sobre...

Asimismo, les ruego que...

Si quieren ponerse en contacto conmigo, pueden hacerlo por teléfono en el número...

A la espera de sus noticias, reciban un cordial saludo.

Por último, y volviendo a los principios vertebradores del enfoque léxico, la dicotomía entre gramática y vocabulario, entre gramática creadora de significado y vocabulario fijo, pierde todo su sentido en estos casos ya que podemos ver cómo vocabulario y gramática interactúan y se complementan. Se trata de un cambio importante, tanto para los profesores y creadores de materiales, como para los aprendientes de LE y por tanto, hay que implementar este cambio de perspectiva de una manera activa en nuestras clases. Veamos pues cómo hacerlo.

3.3. Despertar la conciencia léxica

El tercer principio del enfoque léxico se centra en despertar la conciencia léxica de los aprendientes, es decir, en ayudarles a desarrollar estrategias no para “desmenuzar” la lengua en una secuencia de palabras individuales, sino para “desmontar” (*to chunk*) los bloques prefabricados que componen la lengua. Para ello, contamos con dos herramientas: por un lado, hacerles ver los bloques y, por otro, su L1 y la traducción.

¹³ Ejemplo extraído del manual *Socios 2*. (Martínez, M. y Sabater, L., 2008: 97).

3.3.1. *Desmontar la lengua*

Para comprender la importancia de este concepto, vayamos primero a la vida cotidiana¹⁴. Actualmente es muy normal comprar un mueble que tenemos que montar nosotros mismos y la tarea no siempre resulta fácil. Así que podemos imaginar cuatro escenarios diferentes para llevar a cabo el montaje:

- A. Tengo todas las piezas, pero sin instrucciones y sin imágenes del mueble montado.
- B. Tengo todas las piezas y solo las instrucciones verbales.
- C. Tengo todas las piezas, las instrucciones verbales y las imágenes del mueble montado.
- D. Tengo todas las piezas y algunas de las piezas más pequeñas ya están montadas formando bloques reconocibles, como los cajones, las patas de una silla o los pies de una mesa.

Probablemente la opción A sea la más difícil: no tengo una visión final de lo que tengo que conseguir y tampoco sé cómo hacerlo. La opción B podría facilitarnos algo la tarea, pero sigo sin ver lo que tengo que hacer y tendré que intentar colocar las piezas de varias formas hasta encontrar la correcta. En tercer lugar, la opción C parece ya más sencilla porque veo cuál debe ser el resultado final. Sin embargo, la opción D podría ser la más fácil ya que, al tener partes completas ya montadas, que puedo reconocer rápidamente, podré visualizar directamente qué bloque de piezas tiene que ir en qué lugar del mueble.

En esta metáfora, las piezas son las palabras; las instrucciones verbales son la gramática; los imágenes podrían ser el texto oral o escrito que queremos crear, la tarea final o la situación comunicativa; y por último, los bloques ya montados serían cualquier tipo de bloque prefabricado (colocaciones, expresiones fijas, ítems léxicos). De esta forma vemos que disponer de bloques prefabricados no solamente permite ganar tiempo, sino que, además, estamos seguros de cometer muchos menos errores en el montaje de la lengua ya que las partes más pequeñas, y generalmente más complicadas, ya están insertadas correctamente dentro del bloque. Por esta razón, Lewis afirma que desmontar la lengua es la base de la fluidez oral: cuantos más bloques prefabricados tengamos almacenados en la memoria, más eficazmente podremos construir nuestro discurso en LE.

¹⁴ Ejemplo adaptado de Hill, Lewis y Lewis *apud* Lewis (2000).

Este símil nos sirve igualmente para explicar cómo ven a menudo los aprendientes de LE los textos tanto orales como escritos: como una gran cantidad de piezas individuales esparcidas sin ton ni son. Esta forma de ver los textos, tiene dos consecuencias negativas. La primera es que los aprendientes traducen palabra por palabra a su L1 lo que es probablemente una de las mayores fuentes de errores. La segunda consecuencia es que si solo ven una secuencia inconexa de palabras, es mucho más difícil que ese *input* se transforme en *intake* ya que almacenarán palabras aisladas que, en consecuencia, estarán menos conectadas con otras en su lexicón mental que si las hubieran almacenado formando bloques.

Llegados a este punto, es importante que, como profesores, nos preguntemos igualmente en qué medida provocamos nosotros mismos esa visión cuando, después de trabajar con un texto, preguntamos “¿*Qué palabras no entendéis?*”. A través de esta pregunta, estamos llevando a nuestros propios alumnos a focalizarse únicamente sobre palabras – y no bloques – y además, únicamente sobre palabras desconocidas cuando puede haber un sinnúmero de palabras conocidas, pero que aparecen con nuevos significados, nuevos usos y, justamente porque el alumno ya la conoce, pasan desapercibidas. De esta forma, perdemos una preciosa ocasión de incrementar el lexicón mental del alumno a partir de piezas que ya conoce. Como afirma Lewis (1993: 192), “parece que, si no lo han entendido todo, no hayan entendido nada.”

Por otra parte, para contextualizar una palabra con frecuencia recurrimos a formar una frase con la palabra que el alumno no entiende, pero ponerla en *una* frase no implica necesariamente que les estemos dando a los aprendientes *el* contexto en el que aparece más frecuentemente. Para Lewis (1993: 103) contextualizar una palabra es fijarse en la situación en la que aparece y en el contexto en el que aparece, es decir, qué lengua suele aparecer alrededor de esa palabra (con qué palabras se suele combinar, en qué posición dentro de la frase, etc.). Recordemos lo tratado en el apartado 3.2.1 *Qué implica saber una palabra*.

En este sentido, cabría preguntarse también hasta qué punto la organización del material que tenemos a nuestra disposición nos lleva a enseñar el vocabulario de una forma poco efectiva. A menudo se piensa en los campos semánticos o temas como contexto de las palabras y se utilizan como principio organizador del aprendizaje del vocabulario, de modo que rápidamente nos encontramos ante la nominalización del vocabulario ya que pensamos en “cosas” relacionadas con este tema. Aunque en principio no haya nada malo en ello – se trata más bien de algo evidente puesto que se trata de la categoría más numerosa –, según

las investigaciones de Lewis (1993: 102), los estudiantes de nivel intermedio disponen de un repertorio importante de sustantivos que son incapaces de utilizar porque no tienen palabras de otras categorías (adjetivos, verbos, adverbios,...) para combinarlas. Por lo tanto, no se trata de nombrar objetos asociados con un tema, sino de hablar *sobre* el tema.

Por todas estas razones, pensamos que hay que llevar a clase actividades que despierten la conciencia de los estudiantes con respecto a las verdaderas conexiones de la lengua. A continuación, citamos dos ejemplos que consideramos apropiados para empezar con un grupo con el que nunca se hayan trabajado los bloques¹⁵:

1. Encontrar las colocaciones en el texto

Consiste en trabajar un determinado tipo de bloque a partir de un texto utilizado en clase. Se puede pedir a los estudiantes que subrayen primero todos los sustantivos y que después busquen cuál es el verbo que va con ese sustantivo en caso de que lo haya. Por último, si puede resultar interesante, pueden subrayar toda la frase en la que aparece el bloque. A partir de aquí se puede abordar igualmente la cuestión de cómo anotar esos bloques en el cuaderno de vocabulario. (Véase el final de la sección siguiente)

2. Reconstruir el contenido

Los estudiantes leen en pequeños grupos un texto breve y deben seleccionar 15 palabras que permitan a otro grupo reconstruir la historia con la mayor precisión posible. Por eso, se les invitará a seleccionar grupos de 2 o 3 palabras (bloques). Una vez redactado el texto, se lo devolverán al primer grupo que comprobará si las historias coinciden o no con la historia original.

3.3.2. El papel de la traducción y de la L1

Como ya se ha comentado en apartados anteriores, la lengua materna de los estudiantes resulta clave para el aprendizaje de otra lengua. Sin embargo, con la llegada nuevas corrientes didácticas, ciertos aspectos de la clase cambiaron y se desterraron tanto la traducción como la L1 por considerarse recursos anticuados o poco eficaces en el aprendizaje de la LE. Sin embargo, como intentaremos demostrar a continuación, ambas tienen mucho que aportar a la clase.

¹⁵ Hill, Lewis y Lewis *apud* Lewis (2000: 98)

La traducción forma parte del proceso mental que siguen los estudiantes: cuando no encuentran una solución en la L2 recurren a su L1 y a menudo lo que hacen es traducir palabra por palabra, lo que puede resultar bastante irritante para el profesor, especialmente si conoce la L1 de los estudiantes. Así que les decimos “no podéis traducir palabra por palabra. No son la misma lengua”, pero no les proponemos nada mejor, así que el problema se repite poco tiempo después.

Según Lewis (1997: 62) el secreto está, no en traducir palabra por palabra, sino bloque por bloque, unidad léxica por unidad léxica, para lo cual será necesario que estén familiarizados con el concepto de bloque y que sean capaces de identificarlos. Por esta razón, en una de las tareas que acabamos de comentar, Lewis aconseja empezar por el sustantivo de la colocación y después buscar el verbo o el adjetivo con el que se combina. Por último, se puede buscar cualquier frase adverbial que combine con el verbo o el adjetivo.

En esta tarea, tanto profesores como estudiantes encontrarán un gran aliado en los diccionarios combinatorios. Como su propio nombre indica, no son diccionarios ni de definiciones ni de traducciones, sino únicamente de combinaciones, que ayudarán al estudiante a reflexionar sobre el concepto de bloque y colocación, a inferir la combinación correcta con cada palabra, así como a comprender que no se puede traducir palabra por palabra. Por su carácter práctico, pensamos que es especialmente apropiado para la clase de ELE el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo. Las palabras en su contexto* (Bosque, I.: 2006). Según Higuera (2008) este diccionario ofrece tres grandes ventajas: ayuda a comprender el significado de cada lema, permite entender mejor los usos metafóricos e insiste en la existencia de principios estructurados del léxico de carácter sintáctico-semántico que determinan la combinación de palabras.

No obstante, en el caso de grupos lingüísticamente heterogéneos, el recurso a la traducción puede resultar complicado y tomar demasiado tiempo en clase. Por eso, algunos autores, recomiendan pedir a los alumnos que hagan primero la actividad en su L1 y, una vez finalizado el ejercicio en la L2, comparen las similitudes y las diferencias.¹⁶ Por curioso que parezca, gran parte de los estudiantes no son conscientes de ciertos fenómenos en su propia L1 porque la han aprendido como lengua materna y, al aprender una LE, se ven confrontados por primera vez a reflexiones de carácter lingüístico que nunca han

¹⁶ Un ejemplo para el español se puede encontrar en *Aula Internacional 3*, (Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano C.: 2005: 92).

llevado a cabo en su lengua. Además, el fenómeno de la colocación se da en todas las lenguas (Lewis 1997: 66). Por lo tanto, recurrir a la L1 como herramienta metalingüística puede resultar provechoso tanto para el profesor como para los estudiantes.

Por otra parte, cabría interrogarse sobre el papel de la L1 en clase puesto que con la llegada de nuevas modas didácticas, llegó igualmente la idea de que en clase hay que hablar siempre en la LE. Lewis (1993: 192) lo incluye entre las absurdidades metodológicas que se deberían erradicar de la clase de LE. Quizás, en aras de una mayor eficacia en nuestras clases, podemos aceptar que parte de la comunicación – por ejemplo, todas las preguntas o reflexiones relacionadas con la lengua – tengan lugar en su L1 u otra lengua vehicular en función de los conocimientos del profesor. Finalmente se trata de hablar *en* la LE y no *sobre* la LE *en* la LE.

Por último, también se debería despertar la conciencia léxica de los aprendientes con respecto a su propio cuaderno de vocabulario. Una práctica muy generalizada consiste en copiar una palabra de la L1 y escribir a continuación la traducción en la L2 con las consecuencias ya comentadas anteriormente. Por eso, deberíamos evitar, en la medida de lo posible, trabajar con palabras aisladas, y en lugar de eso, trabajar con su combinación más frecuente o con la que aparezca en el texto trabajado en clase. Asimismo, deberíamos concienciarlos de que aprenderse todas las palabras nuevas que aparecen en clase no es la forma más eficaz de aprender léxico nuevo y que en lugar de eso, deberían decidir qué palabras quieren aprender, qué palabras les van a ser útiles o simplemente les interesan más, y centrarse en esas.

En cuanto al tipo de bloques que se deberían incluir en el cuaderno, Lewis (1997: 76) enumera los siguientes:

- Palabras, colocaciones y expresiones fijas.
- Cajas de colocaciones, es decir, un verbo con cinco OD con los que se combine.
- Expresiones semifijas.
- Patrones estructurales que aparezcan frecuentemente en expresiones.

En cuanto al formato, también propone diferentes combinaciones. A continuación mostramos las cajas de colocaciones:

| <i>verbo + nombre</i> | | <i>nombre + Adjetivo</i> | |
|---|--|--------------------------|---|
| dar | miedo vergüenza risa asco pereza | estudio | serio riguroso revelador pormenorizado novedoso |
| <i>nombre + verbo</i> | | <i>verbo + Adverbio</i> | |
| acontecimiento accidente terremoto crimen secuestro | ocurrir | ganar | abrumadoramente sobradamente deportivamente estrechamente progresivamente |

Tabla 3. Cajas de colocaciones según Lewis. Ejemplos propios.

Nos parece muy útil igualmente la propuesta de Chamorro (2011) que propone el siguiente tipo de ficha de vocabulario:

| |
|---|
| <p>Decepción</p> <p><i>Traducción a la LI</i></p> <p>Definición: aflicción producida por un desengaño</p> <p>Ej: <i>El público mostró su decepción silbando</i></p> <p>V: sufrir, llevarse, resultar, mostrar,...</p> <p>Adj: gran, tremenda, profunda, verdadera, amarga,...</p> <p>Gramát: una/su... (adjetivo delante)</p> <p>Locución: ...</p> |
|---|

Tabla 4. Ficha de vocabulario según Chamorro.

Pensamos que el interés de este tipo de ficha reside en los diferentes aspectos de saber una palabra tal como los definió Nation: la forma, el significado y el uso.

Hasta aquí, han sido numerosos los aspectos positivos del enfoque léxico que se han destacado, lo cual no implica que trabajar en clase de esta manera no tenga también sus posibles inconvenientes o lagunas en cuanto a la aplicación. Hablaremos de ello en el apartado siguiente.

3.4. Críticas al enfoque léxico

Desde la publicación del primer libro de Lewis en 1993, se ha publicado un sinnúmero de artículos reaccionando a los principios enunciados por su autor. Los partidarios de esta forma de entender la lengua han sido casi tantos como sus detractores por lo que se puede afirmar que Michael Lewis no dejó indiferente a nadie. Algunos autores (Thornbury, 1998) lo justifican por la habilidad de Lewis para hacerse publicidad a sí mismo, así como por su escritura más bien cautivadora y poco ortodoxa que conecta perfectamente con los profesores que tienen que enfrentarse cada día a los problemas que él intenta resolver.

En lo que sí parece haber unanimidad de opiniones es en la utilidad de trabajar en clase con bloques prefabricados (*chunks*). Estos son algunos de los argumentos a favor:

- Los bloques, las expresiones fijas y semifijas aumentan la fluidez del estudiante y les hacen ganar tiempo porque adquieren las estructuras como un todo y cuando necesitan utilizarlas, no tienen que volver a componerlas (Lewis, 1997: 32; Swan: 2006).
- El aprendiente no necesita recurrir cada vez a una estructura o patrón sintáctico para poder utilizar lengua ya que lo ve como un todo (Nation, 2001: 320).
- Muchos errores gramaticales están causados por deficiencias léxicas, por lo que la mejor forma de trabajarlos será trabajando el léxico y no haciendo ejercicios de corrección gramatical (Morgan Lewis, 2000: 17).
- Cuanto más conozca el estudiante estos patrones léxicos, más se acercará a la producción lingüística de los nativos (Swan, 2006).
- Se puede aprender y producir gramática de una forma más natural (Swan, 2006): podríamos suponer que a través de la exposición a estos patrones léxicos, el estudiante será capaz de abstraer las reglas gramaticales y de producir igualmente frases, recurriendo mínimamente a las reglas gramaticales.

Justamente son la relación y la interacción entre el léxico y la gramática tal como la preconiza Lewis en sus obras las que reciben, sin duda alguna, el mayor número de

críticas. ¿Realmente los estudiantes pueden generalizar las reglas de gramática y sintaxis a partir de los patrones léxicos sin ningún otro tipo de aprendizaje explícito? ¿Son capaces de memorizar un gran número de patrones léxicos sin analizar las reglas que los organizan?

Nation (2000: 320) lo ve como un problema para el alumno y, por eso, aboga por memorizar sin analizar los bloques más frecuentes, mientras que propone explicar y aplicar después las reglas para aquellos que menos se repitan. Asimismo Swan (2006) acepta que gran parte de la lengua se basa en patrones léxicos, pero al mismo tiempo afirma que el resto de la lengua se construye a partir de patrones sintácticos que son demasiado abstractos como para simplemente generarlos a partir de expresiones memorizadas. Por tanto, no debemos olvidar que la gramática no ha desaparecido porque hayamos redescubierto el léxico. No obstante, Lewis nunca ha afirmado que se tenga que dejar de trabajar con la gramática; es más, le reconoce todo su valor como elemento creador de lengua (Lewis, 1997: 14), pero defiende que, en ciertos casos, es mucho más eficaz no analizar la estructura interna y anima a los profesores a asumir la responsabilidad de decidir en cada caso, siempre desde un punto de vista léxico y no exclusivamente gramatical.

Siguiendo en esta línea crítica, Thornbury (1998: 12) advierte de que el resultado de este tipo de aprendizaje sea “*all chunks, but no pineapple*”¹⁷. Utilizando otra metáfora podría ser como tener todas las piezas del puzle, pero ser incapaz de unirlos para formar una imagen completa, quizás porque no seamos capaces de ver esa imagen completa. Con esta analogía, Thornbury intenta advertir del peligro de que los aprendientes terminen con una gran cantidad de patrones léxicos, pero que sean incapaces de unirlos para formar un conjunto coherente. La principal consecuencia sería una menor complejidad sintáctica en aras de la fluidez, incrementando así el riesgo de fosilización de errores gramaticales. Sin embargo, el enfoque léxico no parece dar respuesta a esta cuestión. Por eso, lo más conveniente parece ser encontrar un equilibrio entre el aprendizaje basado en memorizar patrones léxicos y el aprendizaje basado en las reglas gramaticales (Skehan *apud* Thornbury, 1998, Harwood, 2002).

Asimismo, Harwood (2002) se interroga sobre por qué el enfoque léxico se ha llevado tan poco a la práctica. A esta pregunta encuentra dos respuestas diferentes: la falta de directrices claras para transformarlo en material práctico y la falta de manuales que pongan en práctica estos principios.

¹⁷ Literalmente podríamos traducirlo en español por “están todos los trozos pero no tengo ninguna piña completa”. Se refiere a la forma en que se suele comercializar la piña en Gran Bretaña: cortada en trozos y enlatada en almíbar.

En cuanto a la falta de directrices claras para llevar el enfoque léxico a la práctica, Thornbury (1998) lo define como *un viaje sin mapa* dado que Lewis – que da preferencia a la exposición al input en lugar de a la enseñanza formal – no explica qué tipo de textos deberían seleccionarse para ese input ni cómo deberían estar graduados en cuanto a su dificultad. Si bien es cierto que Lewis da unas breves pautas sobre los tipos de textos en su segunda obra *Implementing the Lexical Approach*, consideramos que es excesivamente vago – Lewis afirma que cualquier tipo de texto sería adecuado (Lewis, 1997: 198) – y se echa de menos algunos textos que sirvieran de muestra para orientar al profesor.

Además, si una enseñanza formal no es necesaria, entonces, gran parte de las ideas de las obras de Lewis son redundantes ya que se trata de propuestas de enseñanza formal y de práctica de la lengua y no de simple exposición al *input* (Thornbury, 1998). Harmer (2007: 92) también se interroga sobre el tipo de *input* al que habría que exponer a los estudiantes y cómo incorporar las expresiones fijas y semifijas al conjunto de la lengua. Consideramos que sus dudas son legítimas ya que en sus obras Lewis explica claramente el tipo de programa que no le parece conveniente y da un gran número de actividades muy útiles para llevar a clase, pero no establece claramente cuál es el tipo de programa o de manual que él propone para implementar todas sus ideas.

De esta forma, llegamos a la segunda reflexión de Hardwood (2002): por qué hay tan pocos materiales y manuales que sigan los principios del enfoque léxico. Al igual que Thornbury, Harwood piensa que los profesores no se van a interesar por un grupo de principios teóricos si no saben cómo llevarlos a la práctica. Es ese aspecto práctico el que les confiere valor. Sin embargo, como acabamos de comentar, Lewis no da realmente indicaciones de cómo transformar todos estos principios teóricos en práctica docente, por lo que los profesores no lo ven funcional. Entonces, tenemos que concluir que bien la falta de materiales es una prueba de que el enfoque léxico va desencaminado y finalmente el léxico no es tan importante, bien que por muy legítimo que les parezca el enfoque léxico, la falta de materiales imposibilita su implementación. En nuestra opinión, se trata más bien de la segunda posibilidad.

Además, Harwood acusa a los manuales actuales de no saber reciclar el léxico de forma sistemática cuando este elemento es central en la base del aprendizaje puesto que se debería reciclar cada ítem entre 10 y 12 veces en los niveles superiores para que el alumno pudiera incorporarlo a su lexicón mental. Por eso, enseñar vocabulario sin reciclarlo a lo largo de un cierto período es una pérdida de tiempo (Nation *apud* Harwood, 2002). No obstante, cuando habla de reciclar, no se refiere a hacer lo mismo una y otra vez, sino a una

práctica diferente, novedosa y que resulte motivadora para el alumno. Sin embargo, la realidad es bastante más cruda: a menudo los profesores disponemos de un margen de maniobra muy pequeño para cambiar el programa del curso y el libro no proporciona ni las actividades ni el espacio necesario para llevarlas a cabo, de modo que cada profesor tiene que encontrar su propia fórmula.

Por último, todo material que aspire a llevar a la práctica estos principios debería tener en cuenta la validez aparente¹⁸. Este término, generalmente asociado a la evaluación, se puede aplicar a los manuales de LE en el sentido de lo que los profesores y los alumnos esperan hacer en clase. Por esta razón, un manual o una programación excesivamente novedosa podrían sufrir un fuerte rechazo por parte del grupo o del profesor que, al no estar acostumbrados a esta forma de aprender, cuestionarían su validez y nunca podrían beneficiarse de todo lo que este nuevo enfoque podría aportarles.

Por eso, el mismo Lewis aboga por dar una mayor importancia al léxico y menor a la gramática, pero no pretende que se cambie radicalmente lo que el profesor hace en clase; solamente que ponga en práctica una serie de pequeños cambios. Sin embargo, le parece esencial que se produzca un cambio importante en la forma en que los profesores entendemos la enseñanza de la LE (Lewis, 1997: 13).

Por último, consideramos importante recalcar el hecho de que Lewis nunca afirmó haber creado un nuevo método didáctico, sino simplemente un enfoque, una recopilación de principios, ajustes o aspectos que podían, individual o conjuntamente, mejorar nuestra práctica docente y no transformarla integralmente. Por lo tanto, cualquier intento de aplicarlo como un método en sí mismo iría más allá de su intención original.

4. EXPLICITACIÓN DEL PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

Después de presentar los diferentes aspectos del enfoque léxico, así como las principales críticas que ha recibido, podemos afirmar que el enfoque léxico presenta un gran número de principios innovadores en cuanto a la forma de concebir la lengua y estos principios podrían aportar grandes beneficios a la clase de LE. Sin embargo, adolece de una base práctica que permita a los profesores llevarlo a la clase de LE sin tener que

¹⁸ La validez aparente permite establecer la validez de una prueba a partir de la opinión intuitiva de individuos, incluso no expertos -alumnos, administradores de la prueba, etc.-, sobre ella. Aunque en ocasiones ha sido considerado un método poco científico, resulta ser muy importante en evaluación, porque una prueba sólo es tomada en serio por los usuarios si es percibida como válida. Diccionario de términos clave de ELE.(Martín Peris: 2008)

realizar grandes esfuerzos, pero que al mismo tiempo les permita mejorar su enseñanza de una manera coherente con el resto de campos didácticos.

Coincidimos con Higuera (2006: 87) en que, hasta el momento, aunque son muchos los que defienden la enseñanza basada en bloques o patrones lingüísticos, sin embargo, no han sido muy numerosas las investigaciones que corroboren la hipótesis sostenida por Lewis de que el enfoque léxico contribuye a desarrollar la competencia léxica del aprendiente. Sin duda alguna, el propio trabajo de Higuera (2006) es la obra de referencia en cuanto a lo que a propuesta metodológica se refiere. En la tercera parte de su libro, enumera las razones que considera clave para una enseñanza a través de patrones léxicos. A continuación enumeramos las más relevantes para nuestro estudio:

- Ayudan a organizar y almacenar el léxico en el lexicón mental ya que siguen el principio de idiomática.
- Favorecen la creación de asociaciones correctas entre palabras que suelen aparecer juntas en una lengua concreta.
- El desconocimiento de las restricciones combinatorias separa la producción de un no nativo de la producción de un nativo.
- Los bloques o *chunks* son difíciles de traducir de una lengua a otra y pueden dar lugar a errores.
- El desconocimiento de muchas colocaciones es el origen de errores gramaticales ya que el alumno crea una frase mucho más larga y complicada de lo que es realmente necesario.
- Muchas colocaciones están formadas por palabras ya conocidas y por tanto, pasan desapercibidas. Por eso, este tipo de enseñanza profundiza en el conocimiento de las palabras ya conocidas.
- El alumno puede trabajarlas de forma autónoma, una vez el profesor haya explicado el concepto.
- Ayuda a evitar las transferencias negativas de la lengua materna.

Teniendo en cuenta todos estos puntos positivos, Higuera presenta dos propuestas prácticas para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: materiales de autoformación integrando las TIC y ejemplos de actividades para la enseñanza de colocaciones con un manual impreso. Es esta última propuesta la que nos resulta de gran interés ya que, como se comentó anteriormente, una de las críticas que recibió el enfoque léxico fue la gran

dificultad de aplicarlo cuando el profesor está obligado a seguir un programa que se basa en un manual que, a su vez, no prevé ni un aprendizaje específico de las unidades léxicas ni su reciclaje a medida avanza el curso. Esta propuesta, cuya metodología se especificará más adelante, formaba parte del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio Nebrija, por lo que los alumnos eran, en realidad, futuros profesores de español y, como se muestra en el anexo I (Higueras, 2006: 137), 21 de los 27 estudiantes eran hablantes nativos de español.

Para evaluar su trabajo y el grado de asimilación de los conceptos, se llevaron a cabo diversas evaluaciones y autoevaluaciones de la experiencia para medir si los futuros profesores habían integrado el concepto de unidades léxicas en su enseñanza. En efecto el resultado fue muy satisfactorio e Higueras afirma que los futuros profesores demostraron haber comprendido los conceptos a través del material creado.

En sus conclusiones, Higueras anima a los profesores de E/LE a continuar con esta línea de investigación con nuevos estudios epistemológicos y con el diseño de materiales experimentales para la enseñanza-aprendizaje de los bloques prefabricados. Consideramos que, gracias a su trabajo, el español dispone de un estudio descriptivo de los patrones léxicos de gran precisión y calidad. Asimismo, Higueras asentó las bases para el trabajo práctico en las aulas, intentando crear un maridaje entre la realidad de un programa basado en un manual, generalmente impuesto al profesor, y la ambición de muchos profesores de E/LE de mejorar el aprendizaje del español a través de la innovación didáctica.

Por todo esto, consideramos que la enseñanza de E/LE necesita un estudio cuyo objetivo sea medir los efectos positivos de la enseñanza de estas unidades léxicas en el aula con alumnos reales de E/LE. Pasemos, pues, a definir cuáles son los objetivos y las hipótesis de nuestro estudio.

SEGUNDA PARTE

*No basta saber, se debe también aplicar.
No es suficiente querer, se debe también hacer.
J. W. Goethe.*

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este estudio se basa en la viabilidad del enfoque léxico en la práctica y en sus posibles efectos positivos sobre la corrección de las producciones

orales y escritas, así como en las estrategias de aprendizaje. Por eso las hipótesis iniciales son las siguientes:

- A. El aprendizaje mediante bloques prefabricados o *chunks* reduce el número de errores interlingüísticos.
- B. Despertar la conciencia léxica del estudiante, proporcionándole herramientas prácticas, hace que sea más autónomo en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, mejore la calidad de sus producciones escritas y orales.

Asimismo, hemos establecido un objetivo específico que es:

- C. Comprobar si se pueden aplicar los principios del enfoque léxico a pesar de un programa ya establecido y de utilizar un manual que no sigue los preceptos del enfoque léxico.

6. METODOLOGÍA

6.1. Diseño y método de la investigación

Para alcanzar los objetivos que acabamos de enumerar, vamos a trabajar con dos grupos similares – cuyas características se detallarán más adelante – de los cuales uno será el grupo experimental, con el que se llevará a cabo el curso programado para validar las hipótesis, y el segundo será el grupo de control, con el que se trabajará sin hacer hincapié en los aspectos léxicos ni en las estrategias de aprendizaje y que nos servirá para comparar los progresos realizados en el grupo experimental.

Teniendo en cuenta este planteamiento, el método de investigación que más se adecúa es el cuantitativo puesto que se compone de tres fases (Dörnyei, 2007: 31):

- a. Observar un fenómeno o identificar un problema.
- b. Formular una o varias hipótesis.
- c. Validar la hipótesis mediante la recogida y el análisis de datos empíricos usando procedimientos estandarizados.

Además, la investigación cuantitativa es sistemática y rigurosa y, aunque implica mucha preparación, los resultados son fáciles y rápidamente medibles y transformables en cifras o estadísticas. Sin embargo, la investigación cuantitativa suele ser considerada

excesivamente simplista ya que no tiene en cuenta las individualidades y por lo tanto, resultados similares pueden implicar procesos diferentes que la investigación cuantitativa no tendrá en cuenta. Igualmente, se han tenido en cuenta ciertas amenazas que podrían poner en peligro la validez de la investigación (Dörnyei, 2007: 53). Por una parte, el efecto Hawthorne, por el cual el rendimiento de los sujetos investigados mejora cuando saben que son investigados. Por otra, hay que tener en cuenta que si los participantes del estudio saben cuál es, más o menos, el objetivo final del estudio, existe un riesgo de que, en lugar de actuar naturalmente, hagan lo que piensan que se espera de ellos. Por estas dos razones, no se comunicó a ninguno de los dos grupos que iban a ser objeto de un estudio sobre el aprendizaje del léxico y ambos cursos transcurrieron como cualquier otro curso de las mismas características.

6.2. *Características del curso y de los grupos*

La experiencia se llevó a cabo con dos cursos intensivos de español general de nivel B1.2 de 60 horas de duración. En el grupo 1 participaron 11 estudiantes y su horario era de 8.30 a 12.30 de la mañana. En el grupo 2 participaron 12 estudiantes y su horario era de 13.30 a 17.30 por lo que ambos cursos duraron 3 semanas¹⁹. Ambos se impartieron en las mismas instalaciones y dispusimos del mismo material (ordenador, conexión a Internet, televisión, lector de DVD, pizarra). La disposición del aula también era similar ya que disponíamos de mesas y sillas que se podían desplazar dentro del aula.

Dado que el curso se impartía en una institución internacional, los participantes eran funcionarios de orígenes lingüísticos y culturales diversos que bien utilizan la lengua en su trabajo, bien van a ser trasladados por razones profesionales a un país hispanohablante. En lo que respecta al nivel educativo, todos los participantes tenían estudios superiores. A continuación se detalla el perfil de cada grupo por edad, origen, lengua materna y conocimientos de otras LE.

¹⁹ En total se han descartado 4 estudiantes en la investigación porque no hicieron el cuestionario inicial y/o el final por lo que no disponíamos de la información suficiente para incluirlos en el estudio.

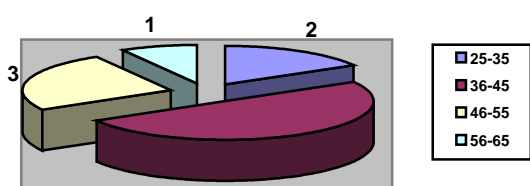


Figura 1. Grupo 1 por edades

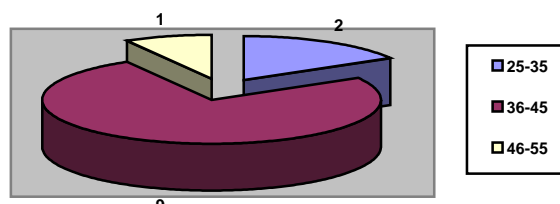


Figura 2. Grupo 2 por edades

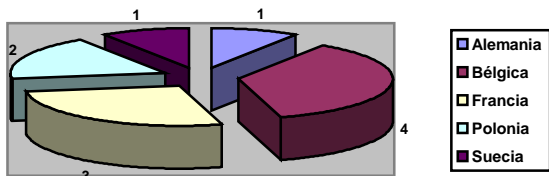


Figura 3. Grupo 1 por origen

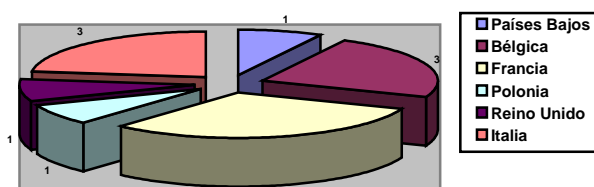


Figura 4. Grupo 2 por origen

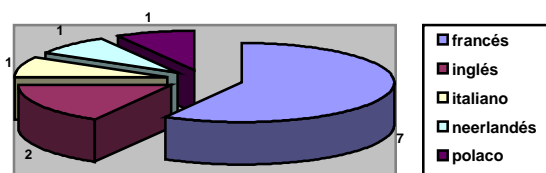


Figura 5. Grupo 1 por lengua materna

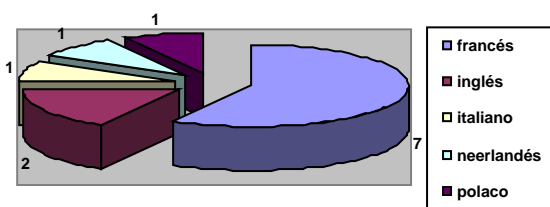


Figura 6. Grupo 2 por lengua materna

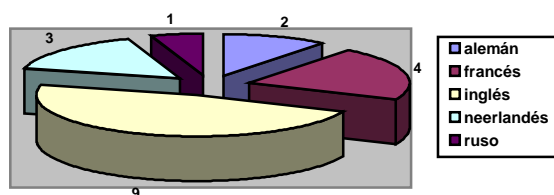


Figura 7. Grupo 1 por conocimientos de otras lenguas (nivel B2)

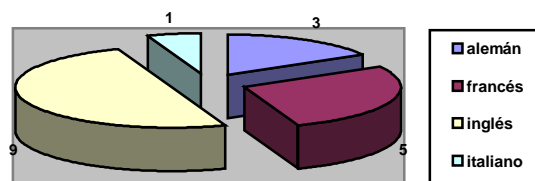


Figura 8. Grupo 2 por conocimientos de otras lenguas (nivel B2)

En cuanto a este último dato, consideramos importante destacar que todos los participantes del estudio tenían conocimientos de otra LE y la gran mayoría de dos LE.

6.3. Instrumentos para la recogida de datos

6.3.1. Cuestionarios y prueba final

Tanto al principio como al final del curso, recurrimos no solo a cuestionarios, sino también a formularios para recoger las impresiones de los aprendientes, así como al examen oficial del curso. Cada uno de estos instrumentos estaba pensado para recabar información sobre aspectos diferentes de las hipótesis formuladas.

- Cuestionario inicial

Dentro de la investigación cuantitativa, los cuestionarios son una herramienta muy utilizada ya que permiten traducir rápidamente los resultados en cifras con las que poder validar las hipótesis iniciales. Por esta razón, recurrimos al cuestionario como forma de decidir cuál sería el grupo experimental y cuál el grupo de control. Lo que el cuestionario pretendía medir era la competencia colocacional y la conciencia léxica en cada uno de los grupos. Para ello, creamos un cuestionario de 30 preguntas de opción múltiple, dividido en 3 bloques, de 10 preguntas cada uno, que constaban del siguiente tipo de preguntas (anexo I):

- BLOQUE I: identificar la colocación correcta de entre 4 opciones posibles: las opciones incluían colocaciones del tipo *nombre + adjetivo*, *verbo + nombre*, *verbo + preposición*, *verbo + adjetivo*, así como colocaciones gramaticales, y en las posibles respuestas se utilizaron tanto la relación de sinonimia y antonimia y se incluyeron como distractores falsos amigos del inglés y/o del francés.
- BLOQUE II: encontrar el intruso. En cada pregunta el estudiante debía encontrar, en la primera parte, el sustantivo, de un total de cinco posibilidades, que no se podía combinar con el verbo, y en la segunda parte, el verbo de un total de cinco posibilidades que no se podía combinar con el sustantivo.
- BLOQUE III: expresiones fijas y semifijas. A partir de la breve descripción de una situación, el alumno debía elegir qué frase sería la apropiada en cada caso. En este bloque, también se incluyeron numerosas expresiones traducidas palabra por palabra del francés y/o inglés como distractores.

El cuestionario se llevó a cabo el primer día de clase, inmediatamente después de la actividad de presentación, y se corrigió también durante esa primera sesión. Por una parte, sirvió para decidir qué grupo sería el experimental, pero también se utilizó como una revisión de los niveles anteriores ya que las preguntas se extrajeron de los niveles A1 hasta B1.1 en función de los contenidos especificados en los programas correspondientes.

- Cuestionario final (anexo II).

El día antes del examen, se llevó a cabo el cuestionario final que, además, revisaba los contenidos trabajados durante el curso. La estructura fue en parte diferente con respecto

al cuestionario inicial, pero se conservó el mismo número de preguntas, treinta, y el mismo número de bloques, tres, cuyo contenido detallamos a continuación:

- BLOQUE I: reformular. Estas diez frases tienen por objetivo medir la capacidad del alumno para expresarse según el principio de idiomática, es decir, para saber si organizaron y almacenaron el léxico del curso palabra por palabra o si, por el contrario, eran capaces de reproducir fragmentos de lengua mayores (bloques prefabricados), con mayor precisión léxica y corrección gramatical. En algunos casos se trataba de formulaciones extrañas para el español, es decir, que un nativo diría raramente, mientras otras eran aceptables en español y debían encontrar otra forma de decirlo. En ambos casos la reformulación debía empezar por la primera palabra que se les daba.
- BLOQUE II. Colocaciones. Contrariamente al cuestionario inicial, en el que se les facilitaban todas las palabras, en este caso, consideramos importante para medir verdaderamente el desarrollo de la competencia colocacional, que fuera el estudiante el que tuviera que encontrar el verbo, en las preguntas 11 a 15, y el sustantivo, en las preguntas 16 a 20. Si se le hubieran facilitado varias opciones, muy probablemente solo se hubiera medido la competencia pasiva y lo que persigue este estudio es medir el desarrollo de la competencia activa.
- BLOQUE III. expresiones fijas y semifijas. Al igual que en el cuestionario inicial, a partir de la breve descripción de una situación, el alumno debía elegir qué frase sería la apropiada en cada caso.

En el cuestionario final, las preguntas se elaboraron a partir del programa del curso y de los contenidos trabajados en clase con ambos grupos. Todo investigador es consciente del enorme trabajo que implica la elaboración de cuestionarios en la investigación cuantitativa y de la necesidad de pilotarlos antes de llevar a cabo la investigación. En nuestro caso, tanto el cuestionario inicial como el final se pilotaron con anterioridad con otros grupos de las mismas características y nivel y vimos que, mientras el cuestionario inicial era adecuado, el cuestionario final requería algunas modificaciones como por ejemplo, añadir al bloque I al menos una palabra al principio de cada respuesta, no solamente para orientar al estudiante proponiéndole un modelo de respuesta posible, sino

también para obligarlo a limitarse a ciertas respuestas posibles y que de esta forma pudiéramos evaluar si conocía o no conocía los bloques que esperábamos encontrar y que se habían trabajado durante el curso.

- Ficha de perfil del alumno (anexo III).

A su llegada a clase el primer día, cada estudiante recibió una ficha para completar con sus datos personales, pero también con información relativa a su aprendizaje del español (desde cuándo lo estudia, si tiene contacto con la lengua fuera de clase,...) y a la percepción de sus propios errores, así como sus estrategias de aprendizaje del léxico. Una vez completada, se recogió para analizar posteriormente puesto que al final del curso se les pasó otra ficha que explicamos a continuación.

- Ficha de reflexión sobre el curso (anexo IV)

Aunque algunas preguntas eran diferentes, otras se dejaron igual que en la ficha inicial para así poder comparar si había habido cambios o progresos en cuanto a sus estrategias de aprendizaje de léxico y reparación de errores. Entre las preguntas diferentes con respecto al cuestionario inicial, se incluyó una escala para que valoraran sus progresos y los aspectos en los que, en su opinión, habían mejorado y en los que necesitaban mejorar.

- Examen final

Aunque se trataba del examen oficial y no se adaptaba totalmente a nuestros objetivos, finalmente consideramos que era útil tener en cuenta las partes de producción escrita y oral.

La parte de producción escrita consistía en dos ejercicios: uno de interacción – contestar a un correo electrónico – y uno de expresión – texto expositivo. Por otro lado, la parte de producción oral, se modificó ligeramente para poder dar cabida a otros aspectos que deseábamos medir. Por eso, las instrucciones que se facilitaron para preparar el examen oral, fueron las siguientes:

Tenéis que elegir un artículo de la prensa escrita española, como El País, La Vanguardia, El Mundo, ABC,... Con ese artículo tendréis que preparar las siguientes tres preguntas:

- 1. Breve resumen del contenido del artículo (1-2 minutos)*
- 2. Motivación para elegir el artículo (1-2 minutos): por qué os interesa, está relacionado con vuestro trabajo, una experiencia personal, una afición,...*

3. *Qué os ha aportado lingüísticamente leer ese artículo (2 minutos): tenéis que preparar entre 3 y 5 ejemplos concretos de aspectos lingüísticos que habéis aprendido durante el curso y que el artículo os ha ayudado a comprender o practicar. Se trata de una reflexión personal, así que tenéis carta blanca para hablar de lo que queráis.*

Puesto que en el programa del curso – que se incluye en el anexo V – se incluía una unidad sobre los medios de comunicación, lo que se pretendía medir mediante este ejercicio era tanto el desarrollo de la competencia colocacional y la capacidad del estudiante para hablar utilizando un léxico correcto y apropiado a su nivel B1.2, como el desarrollo de la autonomía del estudiante al enfrentarse solo a un artículo periodístico real. Asimismo, a través de la tercera parte del ejercicio, queríamos ver en qué se fijaban los estudiantes y qué retenían o consideraban importante en este ejercicio trabajado sin ayuda del profesor. Pensamos que podría darnos mucha información sobre la dirección que cada uno de los grupos del estudio tomó después de las 60 horas de clase y hasta qué punto nosotros, como profesores, podemos influir en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

6.3.2. Actividades complementarias

El curso que se eligió para realizar la investigación se impartía con el manual *Aula Internacional 3* y el programa comprendía las unidades 7 a 12²⁰.

La primera dificultad que se nos planteó fue la elaboración de una programación que nos permitiera incorporar los principios del enfoque léxico. Como indica Higuera en su trabajo (2006: 93), no parece existir una metodología para desarrollar una secuencia didáctica que incluya el aprendizaje de las colocaciones. No obstante, como cualquier otro elemento lingüístico, el estudiante necesita una secuencia didáctica para interiorizar y asimilar el concepto. Ya Lewis en su libro *The Lexical Approach* preconizaba un abandono de la secuencia de las tres P: presentación – práctica – producción y estamos de acuerdo con él ya que pensamos que es importante que el estudiante esté más implicado en su propio proceso de aprendizaje y participe activamente, lo que, al mismo tiempo, desarrollará sus estrategias de aprendizaje que, recordemos, constituye uno de los objetivos principales de esta investigación.

²⁰ La unidad 12 es principalmente una unidad de revisión y por falta de tiempo no se pudo llevar a cabo.

Por esta razón, nos adscribimos a la opinión de Higuera de seguir los preceptos de Woodward (2001: 104-112 *apud* Higuera 2006: 93) que propone la siguiente secuencia en cuatro fases:

1. Exposición a la lengua: se trata de que el alumno entre en contacto con las muestras de lengua por lo que el profesor puede utilizar todo tipo de texto.
2. Percepción de la forma y el significado: es el momento de despertar la conciencia del estudiante y de que se familiarice con el concepto de colocaciones para empezar a detectarlas y almacenarlas en su lexicón.
3. Almacenamiento mental: lo que se persigue es ayudar al aprendiente a almacenar e incorporar esos bloques a su lexicón. Para ello, se puede recurrir a gran número de actividades cuyo objetivo principal es aumentar la frecuencia y la calidad de los encuentros del alumno con los bloques.
4. Uso y mejora: es el momento de que el estudiante compruebe si realmente *sabe la palabra*, es decir, domina tanto la forma, como el uso y el significado. En esta última fase, se pueden llevar a cabo actividades del uso de la lengua que obliguen al aprendiente a recordar lo aprendido, llevarlo a la práctica a través de la generalización y así mejorar su nivel de lengua.

Pensamos que esta secuencia es la más apropiada ya que es la que hará que el estudiante sea consciente de ciertos fenómenos lingüísticos y, por lo tanto, el *input* se transforme en *intake* (Schmidt, 1990 *apud* Higuera, 2006: 94). Como ya se ha comentado anteriormente, una de las características de las colocaciones es precisamente su transparencia por lo que, si no llamamos la atención de alumno sobre ese fenómeno, es altamente probable que pase desapercibido.

Una vez establecida esta secuencia, el guión propuesto por Higuera nos ayudó a combinar un manual y un currículo ya establecido con las actividades complementarias que íbamos a llevar a cabo con el grupo experimental. Estas son las cinco fases prácticas que propone Higuera para trabajar a partir de un manual:

1. Determinar el conjunto de colocaciones.
2. Agruparlas por funciones comunicativas.
3. Reelaborar la programación del libro, incluyendo los nuevos objetivos, los contenidos y la evaluación.

4. Elaborar un plan de clase.
5. Diseñar la evaluación de forma que el profesor pueda recabar datos sobre el aprendizaje de los alumnos y la idoneidad del material.

Como se comentó en la primera parte de este trabajo, pensamos que el principal problema del enfoque léxico se encuentra en la falta de directrices prácticas para ponerlo en práctica. Por esta razón, consideramos que estas podrían ser unas buenas pautas para cualquier tipo de curso que quisiera incorporar el aprendizaje de los bloques a su programación. Sin embargo, en nuestro caso, la dificultad añadida venía dada por la necesidad de llevar a cabo el mismo currículo, los mismos contenidos y las mismas evaluaciones en ambos grupos pero no de la misma forma para poder medir si el aprendizaje de los bloques disminuye o no el número de errores interlingüísticos.

Por lo tanto, optamos por diseñar no más de tres actividades por unidad cuya misión sería desarrollar la conciencia léxica y la competencia colocacional del grupo. Asimismo, intentamos crear actividades de tipología diferente durante todo el curso para que los alumnos pudieran disponer de un abanico lo mayor posible de aspectos de la lengua. Con el fin de facilitar la comprensión del diseño del programa, hemos incluido la programación en el anexo V y a continuación presentamos cada una de las actividades en el mismo orden en que se llevaron a cabo en el aula.

6.3.2.1. Las metáforas del léxico (anexo VI).

Se trata de la actividad más importante en cuanto al desarrollo de la conciencia léxica se refiere ya que tiene como objetivo dar a conocer y reflexionar sobre el principio de idiomática y que los estudiantes dejen de ver los textos como una sucesión de palabras aisladas y comiencen a detectar los bloques prefabricados en los que se estructura. Se llevó a cabo en la segunda sesión del curso y se utilizó el texto de la página 59, ejercicio 2, *el diario de Vero*. Pensamos que es un buen ejemplo de texto ya que contiene pocas palabras desconocidas para el estudiante – generalmente preguntan por el significado de *rollo*, *superguay*, *ostra* y *mandona*, - pero al mismo tiempo incluye una enorme cantidad de unidades léxicas, colocaciones e incluso expresiones fijas y semifijas. Sin embargo, a los estudiantes les suelen pasar desapercibidas. Por eso, la primera parte de la actividad consistió en la metáfora sobre el montaje de un mueble – como vimos en el apartado 3.3.1. *Desmontar la lengua* – y seguidamente los estudiantes, en parejas, intentaron localizar los bloques que ellos consideraron que sería conveniente almacenar “ya montados”. Dado el

gran número de bloques que marcaron, la segunda parte de la actividad consistió en decidir qué bloques eran más importantes o más útiles almacenar mediante la metáfora de las relaciones entre las personas.

6.3.2.2. Intereses y sentimientos (anexo VII)

Con esta actividad nos adentramos ya directamente en el trabajo de clase según el enfoque léxico. La primera parte, tenía como objetivo hacer ver a los alumnos que, cuando se trata de expresiones de sentimientos, hay que conocer primero cuál es la combinación léxica que se puede utilizar. A partir de los verbos *dar*, *hacer*, *poner* y *sentar* se pidió a los alumnos que formaran los bloques correspondientes. Después, pasamos a trabajar con la sinonimia entre las nuevas expresiones y verbos ya conocidos con el mismo significado. Los ejercicios 4 y 5 tenían como misión reflexionar sobre el uso y la construcción de la frase en sus diferentes posibilidades (seguido de infinitivo, de sustantivo singular o plural o de frase subordinada en modo subjuntivo). Estos ejercicios se realizaron en casa y se corrigieron al principio de la clase siguiente. Por eso, se aprovechó igualmente para hacer una revisión de los bloques con tarjetas. En gran grupo, cada alumno tenía que mostrar a otro la parte marcada con una línea y el compañero tenía que decir la primera parte del bloque en función de su combinación.²¹

Por último, se pasó a la parte de uso y mejora con el ejercicio 6 que además tenía un objetivo de reflexión sobre la dinámica de la clase y que permitió a los alumnos expresar sus miedos y deseos sobre el funcionamiento de la clase después de dos sesiones.

6.3.2.3. Situaciones y sentimientos (anexo VIII)

Al igual que en la actividad anterior, se trabajó con situaciones de la vida real que los alumnos intentaron contestar con el léxico que acababan de aprender. Sin embargo, pronto se dieron cuenta de que necesitaban ciertas expresiones más precisas que les permitieran expresar sus sentimientos en esa situación concreta. Por eso, el ejercicio 2 consistía en completar frases, pero teniendo en cuenta los bloques que tenían que formar para llegar a las expresiones que buscan. Después, volvieron a realizar el ejercicio 1, pero intentando expresarse con mayor precisión. Por último, se llevó a cabo una práctica escrita que consistía en imaginar una breve historia a partir de las cuatro frases que proporcionaba el ejercicio. Trabajaron en grupos de cuatro estudiantes y cada uno tenía una historia

²¹ Para trabajar con este tipo de tarjetas, recomendamos el libro de Tarrés, I., Prymak, S. y Calderón, A. (2006): *Vocabulario en movimiento. Manual de actividades de léxico con tarjetas*. Madrid: Edinumen. Desafortunadamente, solo comprende los niveles A1-A2.

diferente. Cada uno de ellos completaba la primera frase y pasaba su historia al compañero/a de su derecha, así hasta que la historia llegaba de nuevo al primer estudiante que, con las frases que habían escrito sus compañeros, tenía que terminar la historia. Para terminar, se pusieron en común las cuatro historias.

Las actividades 3 y 4 tenían como objetivo preparar a los estudiantes a la realización de la tarea final (ejercicio 8, página 63): escribir un texto en el que recopilaran todas sus quejas con respecto a su vida cotidiana, su trabajo y la sociedad.

6.3.2.4. Tests de léxico por unidad (anexo IX).

Por cuestiones de tiempo y para evitar la sobrecarga de trabajo de los alumnos en un curso intensivo de cuatro horas diarias, este tipo de control solo se llevó a cabo en las dos primeras unidades, pero consideramos que es un instrumento muy importante tanto para desarrollar la competencia colocacional como para desarrollar la conciencia léxica.

Nation (2000: 374) se hizo la misma pregunta que muchos otros profesores de LE: ¿cómo saber si los alumnos han aprendido un cierto grupo de palabras? La respuesta más clásica podría ser: “haciéndoles un test”. Sin embargo, Nation propone un tipo de test en la línea de su teoría sobre lo que implica saber una palabra (véase el punto 3.2.1). Ese test tiene que reunir tres características:

- a. que sea fácil de preparar porque quizás no lo reutilizaremos.
- b. que sea fácil de puntuar para que los alumnos puedan recibir rápidamente su resultado.
- c. que sea justo, es decir, que se refiera a lo que se ha estudiado y que no tenga demasiadas expectativas con respecto a un breve período de aprendizaje.

En función de estas tres características propone llevar a cabo un test de veinte palabras. De esas veinte, los estudiantes pueden elegir diez que ellos quieren aprender. Las escriben en una hoja con su nombre y el día antes del test se la entregan al profesor. Además, el profesor elige otras diez palabras, que serán comunes para toda la clase y, siguiendo un código conocido ya por los alumnos, escribe una letra junto a cada una de las veinte palabras:

S: significado, puedes dar un sinónimo, un antónimo, una explicación.

F: frase, escribes una frase en la que utilices la palabra.

C: colocación, das una “pieza”, un bloque en el que se utilice frecuentemente esa palabra.

En nuestra opinión, el interés de este tipo de controles es doble. Por una parte, el estudiante aprende necesariamente algo más que el significado de la palabra en su lengua materna ya que aprende la palabra desde la perspectiva del significado dentro de la LE, su uso dentro de la frase, así como con las palabras con las que se combina más frecuentemente. Por otra, este tipo de test tiene un fuerte componente de conciencia léxica puesto que es el estudiante quien decide qué quiere aprender por lo que tiene que responsabilizarse de su propio aprendizaje y la motivación es mayor.

Desde un punto de vista práctico, el profesor debe tener en cuenta que muy probablemente habrá palabras que se repitan entre las diez elegidas por el alumno y las diez elegidas por el profesor. En nuestro curso, solucionamos este aspecto práctico dando una tarea diferente para realizar con la misma palabra.

6.3.2.5. ¿Significan lo mismo o lo contrario? (anexo X)

La tarea final de la unidad 8 (ejercicio 10, página 71) consistía en diseñar un objeto o aparato para resolver ciertos problemas de la vida cotidiana. Por eso, y como preparación, ambos grupos trabajaron con los textos del anexo X. Se repartieron en 4 grupos, cada uno con un invento diferente y comentaron las ventajas y los inconvenientes. A continuación se formaron nuevos grupos con un componente de cada uno de los grupos anteriores de modo que todos los grupos tuvieran los cuatro inventos y así pudieran elegir entre todos el que ellos comercializarían y por qué. Como se puede ver en el anexo, los textos constituyen un ejemplo de lo que podría ser la tarea final. Por eso, el grupo de control pasó a trabajar directamente con la tarea final mientras que el grupo experimental realizó la segunda parte que explicamos a continuación.

A partir de los textos de la unidad 8 y de los textos sobre inventos, se seleccionaron 34 bloques que consideramos útiles para la función lingüística de la unidad – describir y hablar sobre objetos. Se dividió la clase en dos grupos: hoja A y hoja B, que contenían las mismas 17 frases con los mismos bloques marcados en negrita. Sin embargo, la hoja A proponía 7 bloques sinónimos de 7 de esas frases, mientras que la hoja B presentaba 10 bloques antónimos de las otras 10 frases. El ejercicio se llevó a cabo en dos fases: en la primera el grupo A tenía que decidir cuáles eran los sinónimos que correspondían a qué

frases y el grupo B tenía que hacer lo mismo pero con los antónimos. A continuación se formaron parejas hoja A – hoja B para poner en común las respuestas.

Por último, el grupo experimental llevó a cabo la misma tarea que el grupo de control de la misma forma.

6.3.2.6. Recomponer un texto a partir de un dominó (anexo XI).

Contrariamente a las otras unidades, durante la unidad 9 no se llevó a cabo ninguna actividad específica de trabajo del léxico. Asimismo, decidimos modificar la tarea final para incluir por una parte, una tarea escrita más, y por otra, para realizar uno de los ejercicios que consideramos más importantes dentro de nuestro estudio. En el punto 3.2.2.2 *Colocaciones*, se habló del aspecto del fenómeno lingüístico que nos ocupa como principio estructurador y organizador del lenguaje y en el punto 3.2.1 *Desmontar la lengua* se propuso una actividad sobre reconstruir textos a partir de bloques. Pues en este caso la hemos llevado a la práctica utilizando dos textos sobre mitos y leyendas urbanas.

La actividad en el grupo experimental tuvo dos partes: la primera consistía en elaborar el hilo principal de la historia jugando al dominó. Como se puede ver en el anexo, las fichas siguen el mismo principio que el juego del dominó: la parte derecha de una ficha forma un todo con la parte izquierda de otra de modo que, si los estudiantes las unen correctamente, al mismo tiempo podrán empezar a comprender el argumento de la historia ya que las parejas que se van formando son colocaciones clave para comprender el sentido principal del texto.

Una vez construido el dominó, pasaron a escribir la historia completa sabiendo que el orden es el mismo que el establecido jugando al dominó. De esta forma, lo que tienen que hacer los alumnos es añadir algunos detalles si lo desean, pero sobre todo los conectores que unen las diferentes ideas del texto.

El trabajo con el grupo de control fue diferente. Se dividió la clase en dos grupos y cada grupo leyó una historia de la que tenían que extraer 15 palabras clave –insistimos en que se les dijo *palabras* y no *expresiones* o *combinaciones de palabras* – para que el otro grupo pudiera reconstruir el texto. A continuación, se las entregaron a una pareja del otro grupo que intentó redactar la historia a partir de las palabras seleccionadas. Por último, cada pareja devolvió su texto a la pareja del otro grupo que comprobó si había reconstruido el texto como en la historia original.

6.3.2.7. Noticias de ayer (anexo XII)

En el ejercicio 1 de la unidad 10, seguimos la explotación propuesta por el libro del profesor en el grupo de control mientras en el grupo experimental llevamos a cabo una explotación diferente que tenía por objetivo trabajar las colocaciones que aparecían en el ejercicio y que son características del lenguaje de los medios de comunicación.

Antes de comenzar la unidad, entregamos a los alumnos en grupos de 3-4 las tarjetas que se pueden ver en el anexo XII. Se trataba de emparejar cada verbo con su nombre correspondiente; teniendo en cuenta que se trataba de titulares de periódicos. A partir de esas parejas, les pedimos que pensarán en uno de esos acontecimientos de los últimos 30 años que ellos recordaran especialmente y que lo escribieran utilizando la colocación correspondiente. Por último, compararon sus noticias con las noticias propuestas en el ejercicio del manual.

6.3.2.8. Redactar una noticia²² (anexo XIII)

Para la tarea final de la unidad 10 modificamos las muestras de lengua y optamos por un fragmento de la película *“Todo sobre mi madre”*, en concreto la escena del monólogo de Agrado en el teatro. De nuevo, el grupo de control llevó a cabo la actividad sin hacer las dos actividades con las que trabajó el grupo experimental y que explicamos a continuación.

La primera parte trataba de establecer la diferencia de matiz o significado entre los verbos de transmisión presentados en el libro. Para ello, se dividió la clase en dos grupos: hoja A – hoja B y trabajaron intentando completar bien con el verbo que faltaba, bien con una breve explicación del significado. Después, se formaron parejas A-B para poner en común y corregir las respuestas.

A continuación, en la segunda parte de la actividad, se llevó a cabo una reflexión sobre la combinación de esos verbos de transmisión con adverbios o locuciones adverbiales que los alumnos tenían que clasificar en cuatro grupos; según si denotaban una actitud positiva o negativa o si intensificaban la acción o reducían la intensidad de la acción. Por último, tuvieron que decidir qué verbos pensaban que se podrían combinar con qué adverbios o locuciones. La corrección la realizaron los propios alumnos, utilizando el *Diccionario combinatorio práctico*.

El objetivo de esta actividad fue doble. Por una parte, pretendíamos que los estudiantes fueran conscientes de que frecuentemente la diferencia entre palabras

²² Actividad adaptada de *Destino Erasmus 2* (2008), Barcelona: SGEL.

sinónimas no es tanto el matiz o el significado preciso, sino las palabras con las que se pueden combinar. Por otra, fue la ocasión para que el grupo experimental descubriera la existencia de otro tipo de diccionario, más allá de los bilingües o monolingües, que podría resultarle de gran utilidad al intentar resolver ciertos problemas de combinación de palabras que, hasta el momento, solventaban en su gran mayoría acudiendo a diccionarios bilingües y buscando traducciones a partir de las combinaciones en su lengua materna con el consiguiente riesgo de cometer errores interlingüísticos. De esta forma, no solo podrán evitar errores interlingüísticos al poder comprobar directamente en el diccionario si la combinación existe o no existe en español, sino que además ampliarán su léxico al encontrarse con palabras nuevas ya combinadas con otras palabras conocidas.

Una vez realizadas estas actividades, se explicó la tarea final: redactar una noticia para el periódico a partir de la escena que íbamos a ver. Debían tomar notas y después en pequeños grupos escribir un texto en el que resumieran el contenido del fragmento. Para ello, debían utilizar los verbos de transmisión ya que no se trataba de transmitir palabra por palabra lo que había dicho, sino de resumir el sentido de cada fragmento.

En la unidad 11 no se llevó a cabo ninguna actividad diferente entre los dos grupos a excepción de una práctica que se aplicó durante todo el curso en el grupo experimental: el uso de las transcripciones de las audiciones. Sistemáticamente, se utilizaron las transcripciones como fuente de muestras de lengua, tanto para colocaciones como para expresiones fijas y semifijas. Después de llevar a cabo el ejercicio, les entregamos la transcripción para localizar ciertos tipos de expresiones relacionadas con la función lingüística que se estuviera trabajando.

En conclusión, podemos decir que se utilizaron instrumentos para medir la situación inicial y final de cada grupo, así como para llevar a la práctica con el grupo experimental los cambios necesarios en la programación y en la dinámica de aprendizaje. Todos estos instrumentos dieron los resultados que presentamos a continuación.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7.1. Resultados del cuestionario inicial: situación de partida

En el cuestionario inicial, los resultados fueron los siguientes:

| | Bloque I | Bloque II | Bloque III | TOTAL |
|---------|----------|-----------|------------|--------------|
| Grupo 1 | 53% | 31% | 48% | 42,5% |
| Grupo 2 | 63% | 28% | 48% | 46,4% |

Tabla 5. Resultados del cuestionario inicial.

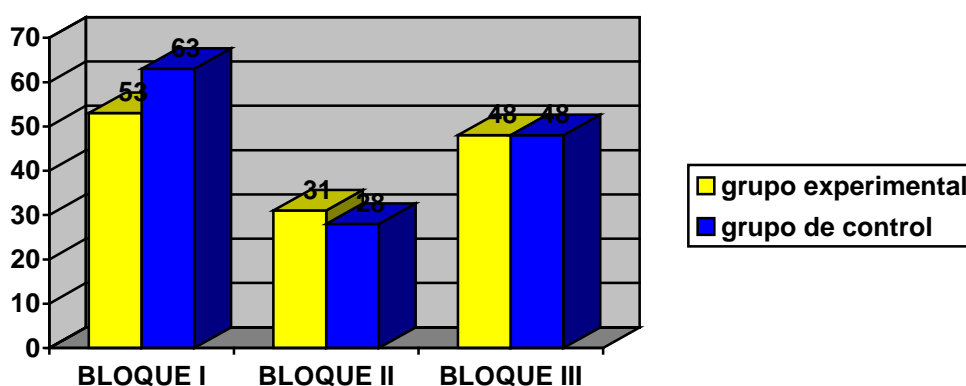


Figura 9. Resultados del cuestionario inicial.

En función de estos resultados, consideramos útil analizar brevemente lo que podemos interpretar sobre la situación inicial de la investigación. El grupo 1 obtuvo una puntuación ligeramente inferior a la del grupo 2 por lo que pensamos que sería interesante trabajar con el grupo 1 como grupo experimental y con el grupo 2 como grupo de control para ver si, al finalizar el curso, se había invertido la tendencia. Por otra parte, nos parece significativa la puntuación obtenida por ambos grupos en el bloque II, mucho más baja que en los otros dos apartados. Recordemos que este bloque pretendía medir la competencia colocacional, al pedirle al alumno que fuera capaz de discriminar las 4 colocaciones posibles de la única que no lo era. Por lo tanto, podríamos deducir que ambos grupos partían con un déficit de conocimientos en lo que a las combinaciones de palabras se refiere.

Consideramos importante señalar el efecto psicológico que tuvo el cuestionario inicial en ambos grupos puesto que el comentario más frecuente fue “conocemos todas las palabras, pero no conocemos la respuesta”. Nos pareció sumamente interesante puesto que

corroboraba nuestra suposición inicial: la competencia colocacional no se desarrolla de forma automática sin un trabajo específico.

7.2. Resultados del cuestionario final

A continuación presentamos los resultados del cuestionario final:

| | Bloque I | Bloque II | Bloque III | TOTAL |
|---------|----------|-----------|------------|--------------|
| Grupo 1 | 41% | 75% | 68% | 63,9% |
| Grupo 2 | 14% | 52% | 64% | 43,3% |

Tabla 6. Resultados del cuestionario final.

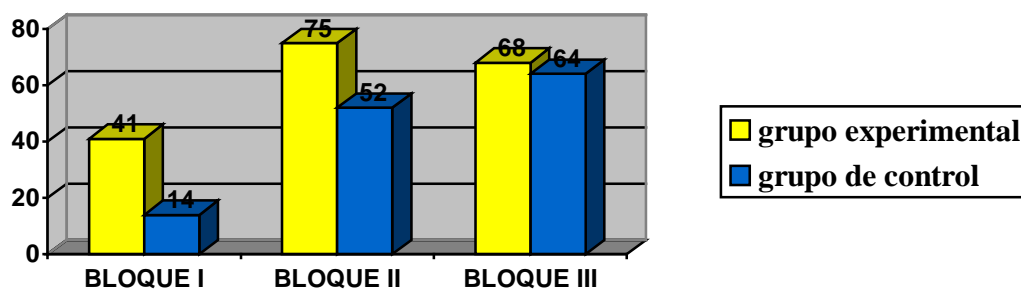


Figura 10. Resultados del cuestionario final.

Como se puede ver, el grupo experimental puntuó un 20,6 % mejor que el grupo de control. Además, nos parece importante mencionar la diferencia en el bloque I – que, recordemos, consistía en reformular frases – que, aunque fue la parte con menor puntuación del grupo experimental, la diferencia entre los grupos fue del 27%.

A la luz de estos resultados todo parece indicar que, después de las 60 horas del curso, el grupo experimental fue el que más progresó, cometió menos errores interlingüísticos y alcanzó una mayor competencia colocacional. Asimismo, se observa un retroceso en la puntuación del grupo de control que pasó del 46,4% en el cuestionario inicial al 43,3% en el cuestionario final.

Por lo tanto podemos afirmar que, en el estudio que llevamos a cabo, quedó validada la primera hipótesis: el aprendizaje mediante bloques prefabricados o *chunks* reduce el número de errores interlingüísticos.

7.3. Resultados del examen

En cuanto al examen, solo se van a analizar las partes de expresión e interacción oral y escrita ya que se trata de ejercicios que nos pueden proporcionar más información con respecto a la corrección y la calidad de las producciones de cada grupo. Para analizar los resultados, se han contabilizado los errores causados por influencia de la lengua materna o de otra LE, pero también las estructuras, colocaciones o léxico aprendidos durante el curso que aparecen usados correctamente en los textos, es decir, tenemos en cuenta tanto los errores como los aciertos ya que consideramos que ambos son significativos de la calidad del aprendizaje del léxico. Los resultados aparecen en la tabla 7. Una lista detallada con todos los errores y aciertos se encuentra en el anexo XIV.

| | | GRUPO DE CONTROL | GRUPO EXPERIMENTAL |
|---------|----------|------------------|--------------------|
| EIO EIE | ERRORES | 24 | 18 |
| | ACIERTOS | 10 | 26 |
| EIO | ERRORES | 17 | 3 |
| | ACIERTOS | 5 | 17 |

Tabla 7. Resultados del examen final.

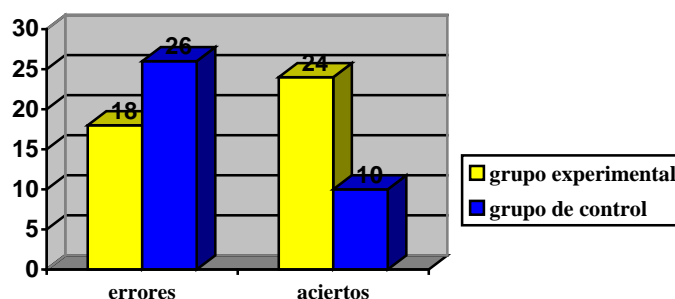


Figura 11. Resultados de la expresión escrita en el examen final

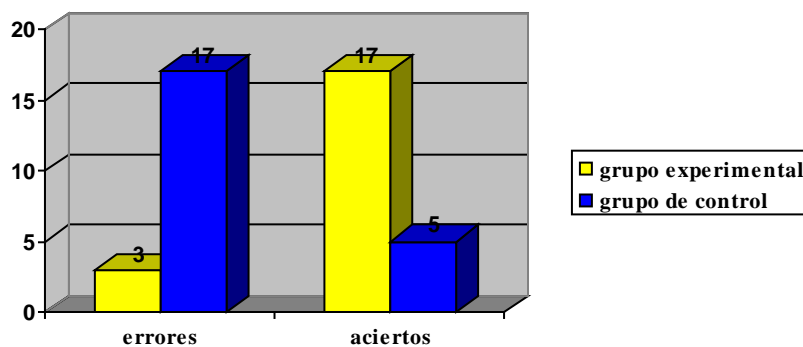


Figura 12. Resultados de la expresión oral en el examen final.

En lo que respecta al examen de EIE, se trataba de escribir dos textos sin preparación y, como se puede observar, las producciones del grupo experimental presentan un número inferior de errores. Sin embargo, es en los aciertos donde encontramos la mayor diferencia. Este es el caso igualmente en el examen de EIO, que, recordemos, consistía en elegir y preparar tres puntos diferentes a partir de un artículo periodístico. En esta parte vemos resultados totalmente opuestos en el grupo de control que cometió tantos errores como aciertos el grupo experimental. Llama especialmente la atención el bajo número de errores del grupo experimental que podría explicarse gracias a las actividades que realizamos para desarrollar la conciencia léxica y la competencia colocacional.

Si observamos en detalle algunas de las producciones de los aprendientes del grupo experimental, veremos que en realidad, muchos de los aciertos vienen del texto del artículo mismo, por ejemplo, *manifestar su desaprobación, introducir un recurso, llegar a ser la única voz, trabajar de lo que sea*. Por eso, podemos concluir que, en parte, la gran cantidad de aciertos se debe a la capacidad de los estudiantes del grupo experimental para extraer los bloques que necesitaban para llevar a cabo la tarea. Fueron capaces de analizar y extraer del artículo aquellos elementos que les podrían resultar útiles en su exposición oral. Al disponer de herramientas para extraer el léxico que necesitaban de forma correcta, es lógico que el número de errores haya disminuido puesto que la parte de volver a construir la lengua — con la consecuente influencia de la lengua materna — ha sido sustituida por los bloques que bien han almacenado durante el curso, bien han extraído del artículo periodístico.

Para confirmarlo, podemos asimismo apoyarnos en las respuestas con respecto al tercer punto del examen oral: *qué te ha aportado lingüísticamente leer este artículo* y los ejemplos concretos de lo que habían aprendido durante el curso o lo que el artículo les había ayudado a comprender. A continuación resumimos los resultados²³:

| | GRUPO DE CONTROL | GRUPO EXPERIMENTAL |
|-----------|--|--|
| GRAMÁTICA | Voz pasiva (6) Formas impersonales (2) Usos del subjuntivo (5) Pronombres relativos (5) Imperfecto de subjuntivo (1) | Voz pasiva (4) Formas impersonales (6) Usos del subjuntivo (5) Pronombres relativos (4) Probabilidad (2) |

²³ Entre paréntesis, se especifica el número de estudiantes que mencionaron esa respuesta.

| | | |
|--------|---|--|
| LÉXICO | Verbos de transmisión (5) Palabras aisladas (7) Expresiones (2) | Verbos de transmisión (4) Bloques nuevos (5) Sinónimos-antónimos (1) |
|--------|---|--|

Tabla 8. Respuestas al punto 3 del examen oral.

A partir de estas respuestas, podemos concluir que ambos grupos se fijaron en la gramática por igual, pero que la atención que prestaron al léxico difiere del grupo experimental al grupo de control. En este último, 7 estudiantes se fijaron en el léxico, pero solo palabras sueltas, sin su contexto, mientras que en el grupo experimental 5 de los 11 alumnos mencionaron explícitamente haber encontrado y aprendido bloques nuevos leyendo el artículo.

Por lo tanto, podemos concluir que hubo una conexión entre el menor número de errores del grupo experimental y la búsqueda consciente de bloques léxicos para construir su discurso. No obstante, antes de dar la segunda hipótesis por validada, consideramos importante analizar las respuestas de la reflexión inicial y final sobre las estrategias de aprendizaje.

7.4. Resultados de la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje

Con estos dos formularios pretendíamos medir la conciencia de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, al principio y al final del curso. Resumimos a continuación los resultados:

| GRUPO DE CONTROL | AL PRINCIPIO | AL FINAL |
|---|---|---|
| ¿Cuáles son tus errores más frecuentes? | Ser y estar /Por y para Ortografía Conjugación Confusiones con la L1 | Ser y estar conjugación |
| ¿Cómo aprendes palabras y expresiones nuevas? | Contacto con el español Escribirlas e intentar usarlas Repetirlas Nada en especial Aprenderlas de memoria | Leer, escribir Escribirlas en el cuaderno Reconocerlas en artículos Escribir una palabra en una tarjeta y su traducción por el |

| | | |
|---|--|--|
| | Escribirlas por familias Escribir una palabra en una tarjeta y su traducción por el otro lado | otro lado |
| ¿Has aprendido algo que podrías utilizar en el aprendizaje de cualquier LE? | | Cosas en común entre la gramática del francés y del español No sé |

Tabla 9. Respuestas a los formularios – grupo de control

| GRUPO EXPERIMENTAL | AL PRINCIPIO | AL FINAL |
|---|--|---|
| ¿Cuáles son tus errores más frecuentes? | Falta de vocabulario Conjugación Ser y estar | Conjugación Uso del subjuntivo Ser y estar |
| ¿Cómo aprendes palabras y expresiones nuevas? | Contacto con el español Repetir las expresiones Memorizarlas Escribirlas y estudiarlas No sé exactamente | Recordarlas en piezas / bloques prefabricados Aprenderlas en situaciones Sinónimos y antónimos Memorizar frases con ejemplos |
| ¿Has aprendido algo que podrías utilizar en el aprendizaje de cualquier LE? | | Utilizar piezas combinadas y expresiones Sinónimos y antónimos |

Tabla 10. Respuestas a los formularios – grupo experimental

En función de las respuestas dadas en uno y otro grupo, podemos concluir que el grupo experimental dispone de nuevas estrategias de aprendizaje del léxico, son conscientes de ellas y son capaces de extrapolarlas a otras LE. Sin embargo, el grupo de control parece no haber avanzado mucho en sus estrategias de aprendizaje y excepto una única persona, ningún otro alumno mencionó nada que le pudiera servir para aprender otras lenguas, es decir, que, contrariamente al grupo experimental, no pudieron captar ese funcionamiento intrínseco a las lenguas: el principio de idiomática.

En conclusión, podemos validar nuestra segunda hipótesis: despertar la conciencia léxica del estudiante, proporcionándole herramientas prácticas, hace que sea más autónomo

en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, mejore la calidad de sus producciones escritas y orales.

8. DISCUSIÓN

Hemos querido dejar la validación de la tercera hipótesis para iniciar este apartado de la discusión ya que consideramos que se trata de uno de los puntos que plantea a su vez nuevas preguntas. En nuestra investigación, nos planteamos como objetivo específico comprobar si se pueden aplicar los principios del enfoque léxico a pesar de un programa ya establecido y de utilizar un manual que no sigue los preceptos del enfoque léxico.

Consideramos que sí se ha creado una nueva programación en la que se aplican los principios del enfoque léxico aunque somos conscientes de la ausencia de ciertos aspectos, como el trabajo específico de las expresiones fijas y semifijas o el reciclaje del léxico que se iba adquiriendo a lo largo del curso. En cuanto a las expresiones fijas y semifijas, consideramos importante señalar la dificultad de incluir contenidos que no estuvieran presentes en el manual ya que, al no trabajarlos con el grupo de control, de todos modos no habríamos podido incluirlo en el cuestionario final ni evaluarlos. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, queremos señalar la importancia que damos a este tipo de expresiones para aumentar la fluidez y el lexicón mental del alumno.

En lo que se refiere al componente de reciclaje, nos resultó extremadamente difícil volver a programar el curso de forma que se reciclaran los bloques léxicos que iban apareciendo en clase. En parte, se podría achacar a la estructura del manual cuyas unidades parecen funcionar como bloques estancos difíciles de comunicar. Asimismo, nos vimos bastante limitados por las características de la investigación, que nos obligaba siempre a tener en cuenta el desarrollo del curso con el grupo de control y mantener el mismo ritmo en ambos grupos. No obstante, reconocemos abiertamente que nuestra propuesta no ha solventado este aspecto lo cual pone de manifiesto la falta de materiales listos para llevar a clase.

Por otra parte, tuvimos en cuenta el principio de validez comentado anteriormente: si el grupo se hubiera encontrado frente a un curso diseñado de una forma radicalmente diferente a lo que ellos esperaban, quizás se habría producido un rechazo por parte de los alumnos que habrían considerado el curso demasiado diferente de lo que ellos pensaban

encontrar. Por nuestra experiencia, la enorme mayoría de alumnos espera, entre otras cosas, encontrar gramática, explicaciones gramaticales, reglas que aplicar y practicar en ejercicios escritos y orales.

Como Alcaraz (1992: 107) advierte, “los docentes deberíamos evitar, en lo posible, ser víctimas de los efectos pendulares producidos por los períodos de cambio, a saber, no ir de Herodes a Pilatos, al son de las modas, aunque estas sean necesarias por los aires de renovación que aportan.” Desde hace algunos años, la didáctica de E/LE vive más bien un *retorno del péndulo* hacia aspectos que en su día se abandonaron. Es el caso del *foco en la forma* en cuanto a la gramática y consideramos que el enfoque léxico debería guiar el aprendizaje del vocabulario. Sin embargo, en ningún caso creemos que se tenga que abandonar la gramática a favor del léxico en la clase de LE, sino que se trata más bien de un reposicionamiento o un recalibrado de su respectiva importancia.

Esta era una de las discusiones más vivas entre los diferentes autores que han estudiado los bloques prefabricados y la adquisición del léxico: la dicotomía entre léxico y gramática. Como ya se ha comentado a lo largo de este trabajo, Lewis afirma que esa dicotomía es falsa o, más bien, inexistente y además aboga por no explicar gramática siempre que sea evitable o que el profesor considere que no es necesario.

A través de nuestra investigación, hemos experimentado, con un número relativamente pequeño de alumnos y durante un número limitado de horas, lo beneficioso que puede resultar simplemente enfocar la atención del aprendiente hacia otros aspectos relativamente descuidados o que se dan por sentados, pero sin abandonar ciertos aspectos de la lengua. En nuestra opinión, no se trata de *dejar de hacer*, sino de *hacer de otra forma*. De hecho, en todos los ejercicios en los que el grupo experimental partía con un *andamiaje*, con unos bloques prefabricados que les sirvieron de base, los resultados fueron mejores que en el grupo de control²⁴, especialmente porque el trabajo previo sobre el léxico tuvo dos efectos positivos. Por una parte, les hizo ser más conscientes del aspecto gramatical y por otra, les dejó más espacio mental libre para otros aspectos al saber que muchas cuestiones que ellos achacaban a la gramática – régimen preposicional, pronombres, construcción de la frase,... – ya habían sido resueltas en el trabajo previo del léxico, es decir, que esta forma de presentar la tarea les simplificó su ejecución.

Una vez comentados estos aspectos, pasamos a revisar y extraer las conclusiones finales de nuestra investigación en el punto siguiente.

²⁴ Incluimos algunos ejemplos en el anexo XV

9. CONCLUSIONES

En la primera parte de este estudio, hemos comenzado reflexionando sobre la naturaleza del error y nos hemos centrado en los errores interlingüísticos, interferencias y transferencias, sus causas y sus consecuencias en el aprendizaje de la LE. A continuación, hemos presentado y debatido sobre el principio de idiomática frente al principio de selección natural y su relevancia para comprender la estructura de la lengua y en consecuencia mejorar la calidad del aprendizaje y disminuir el número de errores interlingüísticos. Después, hemos expuesto los principales aspectos del enfoque léxico, destacando lo que implica saber una palabra, y hemos detallado los tipos de bloques prefabricados de los que se compone la lengua. En tercer lugar, hemos presentado las herramientas prácticas para despertar la conciencia léxica de los alumnos: *desmontar* la lengua, el uso de la traducción y el uso de la L1 en clase. En cuarto lugar, hemos llevado a cabo una revisión crítica del enfoque léxico, exponiendo los principales aspectos que han suscitado reticencias por parte de la comunidad didáctica, en especial la falta de directrices para llevarlo a la práctica ya que Lewis dio una buena base teórica, pero mantuvo propósitos muy vagos en cuanto a su puesta en práctica puesto que principalmente especificó lo que no se debía hacer en la práctica. Para terminar la primera parte, hemos presentado el paradigma de nuestra investigación cuyo objetivo era realizar una experiencia práctica con dos grupos de estudiantes de E/LE.

La segunda parte la hemos dedicado a los aspectos prácticos de esta investigación. Por esta razón, hemos comenzado presentando las dos hipótesis principales y el objetivo específico que nos marcamos al comenzar el estudio. En el punto 6 hemos especificado el diseño del estudio – una investigación cuantitativa comparando dos grupos cuyas características hemos detallado. Por último, hemos explicado cuáles fueron los instrumentos utilizados para recabar información y poner en práctica nuestras hipótesis.

Para terminar este trabajo, hemos presentado los resultados del trabajo con el grupo experimental y el grupo de control que mostraron una mejora notable por parte del grupo experimental tanto en los resultados lingüísticos, como en las estrategias de aprendizaje y hemos llevado a cabo una discusión a partir de los principales elementos resultantes.

Por lo tanto, para concluir esta investigación nos gustaría destacar algunos aspectos.

En primer lugar, consideramos que los cambios introducidos en el aula han tenido un efecto muy positivo tanto en el aprendizaje como en el ambiente del grupo y la actitud hacia el aprendizaje. Todos los alumnos coincidieron en señalar que todo lo aprendido durante el curso les había proporcionado herramientas para su aprendizaje y que habían ganado confianza. Por esta razón, estamos profundamente convencidos de que el cambio tiene que venir de los docentes ya que nosotros tenemos que ser los guías del aprendizaje y quienes señalemos el camino menos enrevesado y más eficaz de llegar a la lengua. En consecuencia, consideramos que los principios del enfoque léxico, la competencia colocacional y la conciencia léxica deberían formar parte del currículo de formación de los profesores de LE.

En segundo lugar, y como consecuencia lógica de esta primera reflexión, consideramos importante que se desarrollen materiales que permitan a los docentes llevar a la práctica estos principios sin tener que realizar grandes esfuerzos ni sentirse perdidos ante materiales con los que no se sientan a gusto. Desde fechas muy recientes, contamos con el manual *Bitácora* de Sans, N., Martín Peris, E. y Garmendia, A. (2011) para los niveles A1 y A2 que representa un cambio considerable con respecto a las tendencias didácticas predominantes hasta el momento. Desde aquí animamos a todos los profesores de E/LE a acercarse a este manual con nuevos ojos didácticos y con una apertura a nuevas experiencias en clase. Por nuestra parte, esperamos que esta colección continúe igualmente para los niveles intermedios y avanzados donde, por el momento, hay un enorme vacío en lo que a materiales se refiere.

A pesar de todo, creemos que la enseñanza de E/LE cuenta con excelentes manuales que aportan mucho al aula. Por eso, pensamos que resultaría de gran interés desarrollar materiales suplementarios para estos manuales con los que la mayoría de profesores ya tienen experiencia. Recordemos que, en nuestra opinión, no se trata de dejar de hacer lo que hemos estado haciendo durante estos últimos años, sino de modificar ciertos aspectos de lo que hemos estado haciendo. Como reza la cita de Michael Lewis al principio de este trabajo, no buscamos nuevos dogmas porque creemos que la verdad en sí está en el cambio.

Por esta misma razón, deberíamos aprovechar el enorme cambio que las TIC han representado para la didáctica de la LE. A través de nuestra investigación, hemos comprobado que, una vez se ha familiarizado con ciertos conceptos, el aprendiente desarrolla rápidamente un aprendizaje autónomo de los bloques prefabricados. Por eso, estamos convencidos de que se deberían crear materiales en formato electrónico, tanto en

internet como para pizarras digitales interactivas, que reunieran las características presentadas en este trabajo.

Para concluir, queremos expresar nuestro optimismo con respecto a los resultados de esta experiencia práctica aunque somos conscientes de sus limitaciones y, por tanto, no podemos afirmar que estos resultados sean extrapolables a todas las situaciones didácticas ni a todos los tipos de aprendientes. Por esta razón, consideramos necesario que se sigan llevando a cabo más investigaciones prácticas que nos permitan avanzar hacia una enseñanza más eficaz y de mayor calidad.

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

Alcaraz Varó, E. et al. (1992): *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp.

Chamorro, L. (2011): *El foco en la forma léxica*. Seminario impartido en la Universidad Católica de Lovaina La Nueva (Bélgica).

Cowie, A. P. (1999). *English Dictionaries for Foreign Learners. A History*. New York: Oxford University Press Inc.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Cambridge: Longman.

Harwood, N. (2002). *Taking a lexical approach to teaching: principles and problems*. [En línea] Canterbury: Canterbury Christ Church University College. Documento disponible en <http://privatewww.essex.ac.uk/~nharwood/lexapproach.htm> [Consulta: 27 de agosto de 2012]

Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE, Colección Monografías nº 9.

Higueras García, M. 2008. *El diccionario práctico en la práctica docente del español lengua extranjera*. [En línea] Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Documentos disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-diccionario-prctico-en-la-prctica-docente-del-espaol-como-lengua-extranjera-0/> [Consulta: 27 de agosto de 2012]

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocations*. Londres: Language Teaching Publications.
- Martín Peris, E. ed 2008: *Diccionario de términos clave de ELE*.
- Moreno, S. Y Buyse, K. 2003. “Colocaciones léxicas: pistas y trampas”. Revista Mosaico, nº 10: 10-17. [En línea] Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Documento disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13144> [Consulta: 27 de agosto de 2012]
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. 2006. “Chunks in the classroom. Let’s not go overboard”. *The Teacher Trainer* 20: 3.
- Thornbury, S. 1998. “The Lexical Approach: a journey without maps?”. *Modern English Teacher* 7: 4.

DICCIONARIOS

- Bosque, I. (coor.) (2006) *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid, SM.

MANUALES

- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2005): *Aula Internacional 3*. Barcelona, Difusión
- Martínez, L. y Sabater, M. (2008). *Socios 2. Curso de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión
- Walter, E y Woodford, K. (2010): *Collocations Extra. Multi-level activities for natural English*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO INICIAL

BLOQUE I

Lee las preguntas atentamente y elige la respuesta correcta en cada caso.

1. Una situación incómoda es una situación _____:

- a. Embarazante
- b. Embarazosa
- c. Embarazada
- d. embarazo

2. Si hablas un poco de chino dices que tienes _____:

- a. idea de chino
- b. nivel en chino
- c. nociones en chino
- d. nociones de chino

3. Cuando buscas información o lees páginas como www.google.es, www.elpais.com, www.rtve.es, se dice que _____:

- a. Surfeas sobre Internet
- b. Navegas sobre Internet
- c. Navegas en Internet
- d. Buscas sobre Internet

4. Si no llevas dinero en metálico, puedes pagar con _____:

- a. Tarjeta de crédito
- b. Carta de crédito
- c. Carta bancaria
- d. Tarjeta postal

5. En España en el cumpleaños de amigos y familiares es normal _____:

- a. Donar un regalo
- b. Presentar un regalo
- c. Hacer un regalo
- d. Ofrecer un regalo

6. Lo contrario de “una persona rara” es:

- a. Una persona abundante
- b. Una persona normal
- c. Una persona sorprendente
- d. Una persona frecuente

7. Lo contrario de “estar ocupado” es:

- a. Ser libre
- b. Estar vago
- c. Ser disponible
- d. Estar disponible

8. Lo contrario de “ser una persona pesada” es:

- a. Ser una persona agradable
- b. Ser una persona ligera
- c. Ser una persona sin peso
- d. Ser una persona delgada

9. Si no has cambiado de trabajo en los últimos años, puedes decir que actualmente:

- a. Sigues de trabajar en el mismo lugar
- b. Continuas de trabajar en el mismo lugar
- c. Continuas a trabajar en el mismo lugar
- d. Sigues trabajando en el mismo lugar

10. Estás en la sala de espera de un hospital y la persona a tu lado se pone a fumar. ¿Qué le dices?

- a. Perdone, aquí es prohibido fumar
- b. Perdone, aquí es prohibido de fumar
- c. Perdone, aquí está prohibido fumar
- d. Perdone, aquí está prohibido de fumar

| |
|-----------|
| BLOQUE II |
|-----------|

A. En las siguientes combinaciones, marca la palabra de la derecha que NO se puede combinar con la palabra de la izquierda.

11. Solicitar

| |
|----------------|
| a. un puesto |
| b. una beca |
| c. información |
| d. la hora |
| e. un empleo |

12. Preguntar

| |
|--------------|
| a. una duda |
| b. la cuenta |
| c. el camino |
| d. la hora |
| e. la edad |

13. Quedar

| |
|----------------------------|
| a. leche en la nevera |
| b. con amigos |
| c. a las 8 para ir al cine |
| d. 5 km. para llegar |
| e. en casa |

14. Hacer

| |
|-----------------|
| a. un accidente |
| b. huelga |
| c. frío |
| d. daño |
| e. gracia |

15. Llevar

| |
|-------------------------------|
| a. Gafas |
| b. dinero en metálico |
| c. a mis hijos al colegio |
| d. bien o mal con alguien |
| e. 2 años aprendiendo español |

B. En las siguientes combinaciones, marca la palabra de la izquierda que NO se puede combinar con la palabra de la derecha.

| | |
|--------------|---------------|
| a. Aprobar | 16. un examen |
| b. Conseguir | |
| c. Hacer | |
| d. Suspender | |
| e. Pasar | |

| | |
|-----------------|-----------------|
| a. Escuchar | 17. una noticia |
| b. Enterarse de | |
| c. Aprender | |
| d. Informar de | |
| e. Publicar | |

| | |
|------------------|--------------|
| a. Ser | 18. camarero |
| b. Trabajar de | |
| c. Trabajar como | |
| d. Estar | |
| e. Estar de | |

| | |
|----------------|---------------|
| a. Conseguir | 19. un suceso |
| b. Ocurrir | |
| c. Pasar | |
| d. Hablar de | |
| e. Tener lugar | |

| | |
|-------------|---------------|
| a. Pagar | 20. el precio |
| b. Aumentar | |
| c. Ganar | |
| d. Rebajar | |
| e. Fijar | |

BLOQUE III

Lee cada una de las siguientes situaciones y elige la frase apropiada en cada caso.

21. Tu clase de español empieza a las 9 y llegas a las 9.30. ¿Qué le dices a la profesora?

- a. Lo siento, estoy en retraso.
- b. Lo siento, llego tarde.
- c. Lo siento, soy retrasado.
- d. Lo siento, tengo un retraso.

22. Si quieres contar una historia o un cotilleo, pero sin decir quién te la ha contado, dices:

- a. He oído decir que...
- b. He entendido decir...
- c. He dicho que...
- d. Entendí decir que...

23. Si en una fiesta te presentan a Rafa Nadal, al día siguiente dices a todo el mundo:

- a. Anoche en la fiesta reencontré a Rafa Nadal
- b. Anoche en la fiesta hice conocimiento de Rafa Nadal
- c. Anoche en la fiesta encontré a Rafa Nadal
- d. Anoche en la fiesta conocí a Rafa Nadal

24. Un colega español vuelve de vacaciones y tú le preguntas:

- a. ¿Cómo se pasaron las vacaciones?
- b. ¿Cómo se son pasadas las vacaciones?
- c. ¿Qué tal las vacaciones?
- d. ¿Cómo se han pasado las vacaciones?

25. Si vas a hablar con un colega y en ese momento no está en su oficina, les dices a sus compañeros que vas a:

- a. Revenir más tarde
- b. Volver a pasar más tarde
- c. Repasar más tarde
- d. Revolver más tarde

26. Si cocinas un nuevo plato exótico, les dices a tus invitados:

- a. ¡Ensayadlo!
- b. ¡Testadlo!
- c. ¡Intentadlo!
- d. ¡Probadlo!

27. Un colega no ha hecho su trabajo y esto tiene consecuencias en tu trabajo, pero vuestro jefe se enfada contigo. Tú le dices:

- a. Lo siento, pero no es culpa mía
- b. Lo siento, pero no es mi falta
- c. Lo siento, pero no es falta mía
- d. Lo siento, pero no es falta de mí

28. La clase anterior estuviste ausente y la profesora repartió unas fotocopias. ¿Cómo se las pides?

- a. ¿Me pones unas fotocopias de la clase anterior, por favor?
- b. ¿Podría tener las fotocopias de la clase anterior, por favor?
- c. ¿Me puedes dar las fotocopias de la clase anterior, por favor?
- d. ¿Puedo tener las fotocopias de la clase anterior, por favor?

29. (continua de la pregunta 28) Por supuesto, tu profesora acepta y al entregártelas, te dice:

- a. Por favor
- b. Aquí tomas
- c. Aquí vas
- d. Aquí tienes

30. Llamas por teléfono a un amigo español. Cuando responde al teléfono dice “¿Dígame?” y tú te identificas diciendo:

- a. ¡Hola, soy mí! ¿Qué tal?
- b. ¡Hola, es mí! ¿Qué tal?
- c. ¡Hola, soy yo! ¿Qué tal?
- d. ¡Hola, es yo! ¿Qué tal?

ANEXO II: CUESTIONARIO FINAL

BLOQUE I

Algunas de las siguientes frases no son muy españolas. Otras sí, pero se pueden escribir, además, de otra forma en español. El ejercicio consiste en reformularlas. Si aparece el principio de la frase, reformúlalas a partir de esas palabras indicadas:

1. Mis notas en la escuela siempre eran buenas:

Yo siempre _____

2. No puedes comprarte ese vestido así. Primero tienes que saber si es la talla adecuada:

No puedes comprarte ese vestido así. Primero tienes que _____

3. Esta maleta es demasiado grande para el maletero de mi coche:

Esta maleta _____

4. No aprecié tus comentarios sobre mi trabajo en las reunión de la semana pasada:

Tus comentarios _____

5. Siempre me pongo estos pantalones porque son perfectos para mí:

Siempre me pongo estos pantalones porque me _____

6. Finalmente comprendí que mi madre tenía razón:

Finalmente me _____

7. No soporto los tests de evaluación continua:

Me _____

8. Pepito ha perdido la cabeza:

Pepito _____

9. ¿Has escuchado la noticia sobre el Presidente del Gobierno?:

¿Te _____?

10. (*continúa de la pregunta 9*) Sí, en la televisión ha dicho que es verdad que se casa con su secretaria:

Sí en la televisión, ha _____

| |
|-----------|
| BLOQUE II |
|-----------|

A. En las siguientes combinaciones, encuentra la palabra a la izquierda que se puede combinar con **todas** las palabras de la derecha.

11. _____

| |
|--------------|
| en marcha |
| de mal humor |
| buena nota |

12. _____

| |
|------------|
| disponible |
| de moda |
| harto/a |

13. _____

| |
|-------------|
| un examen |
| una función |
| una reunión |

14. _____

| |
|---------------------|
| una nota |
| la ropa del armario |
| dinero del cajero |

15. _____

| |
|---------|
| regalos |
| igual |
| pena |

B. En las siguientes combinaciones, encuentra la palabra de la derecha que se puede combinar con todas las palabras de la izquierda. Ten en cuenta las diferentes funciones en la frase

| | |
|-----------|-----------|
| Hacer | 16. _____ |
| Suspender | |
| Aprobar | |

| | |
|--------|-----------|
| Dar | 17. _____ |
| Tener | |
| Sentir | |

| | |
|-------------|-----------|
| Producirse | 18. _____ |
| Tener lugar | |
| Ocurrir | |

| | |
|----------|-----------|
| Ganar | 19. _____ |
| Perder | |
| Declarar | |

| | |
|--------------------|-----------|
| Arrugarse | 20. _____ |
| Quedar bien/mal | |
| Probarse (alguien) | |

BLOQUE III

Lee cada una de las siguientes situaciones y elige la frase apropiada en cada caso.

21. Si estás en un bar donde hay mucho ruido, le dices a la persona que te habla:

- a. Habla más alto, no te entiendo.
- b. Habla más alto, no te entiendo bien.
- c. Habla más alto, no te comprendo.
- d. Habla más alto, no te oigo.

22. Quieres comprarte un coche, pero te parece muy caro y para terminar la conversación le dices al vendedor:

- a. No me acaba convencer.
- b. No soy convencido/a.
- c. No me acaba de convencer.
- d. No estoy convencido/a.

25. Con el paso del tiempo, conoces mejor Bruselas y te gusta más, así que puedes decir:

- a. Más vivo en Bruselas, más me gusta.
- b. Lo más que vivo en Bruselas, lo más que me gusta.
- c. Cuanto más vivo en Bruselas, más me gusta.
- d. El más que vivo en Bruselas, el más que me gusta.

24. Si una persona pasa por el quirófano, decimos que:

- a. Ha hecho una operación
- b. Ha subido una operación
- c. La han operado
- d. Ha estado operada

25. Si un día terminas de trabajar a las 18.00, al día siguiente a las 19.00, al día siguiente a las 20.00 y así sucesivamente, puedes decir que:

- a. Sales cada vez más tarde de trabajar
- b. Sales de más en más tarde de trabajar
- c. Sales más y más tarde de trabajar
- d. Sales lo más tarde de trabajar

26. Tu pareja se enfada contigo porque llegas tarde a cenar y tú le dices:

- a. Lo siento, pero no es falta de mí. Había mucho atasco.
- b. Lo siento, pero no es mi falta. Había mucho atasco.
- c. Lo siento, pero no es falta mía. Había mucho atasco.
- d. Lo siento, pero no es culpa mía. Había mucho atasco.

27. Si tu tía fue tu profesora de piano de pequeño/a, puedes decir que tu tía:

- a. Te enseñó a tocar el piano
- b. Te aprendió a tocar el piano
- c. Te aprendió de tocar el piano
- d. Te mostró a tocar el piano

28. Cuando un objeto ya no es popular y la gente no lo utiliza decimos que:

- a. Está fuera de moda
- b. Está demodado
- c. Pasa de moda
- d. Está fuera de uso

29. Si tu profesora te dice que va a correr el maratón de los JJ.OO. de Londres, tú le dices:

- a. Lo creo.
- b. Me lo creo.
- c. Me creo.
- d. Creo que sí.

30. Después de estos meses en el curso de español, puedes decir que:

- a. Has encontrado a gente simpática en clase
- b. Has conocido a gente simpática en clase
- c. Has reencontrado a gente simpática en clase.
- d. Te has encontrado con gente simpática en clase

ANEXO III FICHA INICIAL PERFIL DEL ALUMNO

| | |
|---|--|
| FICHA DEL ALUMNO | ESPAÑOL NIVEL 5 |
| Nombre y apellidos: | |
| Nacionalidad: | Edad: <input type="checkbox"/> 25-35 <input type="checkbox"/> 36-45 <input type="checkbox"/> 46-55 <input type="checkbox"/> 56-65 |
| Correo electrónico: _____@_____ | |

Para hacer este curso lo más interesante y eficaz posible, te agradezco que contestes a las siguientes preguntas de la forma más detallada posible. ¡Gracias de antemano!

TÚ Y LAS LENGUAS

- ¿Cuál es tu lengua materna?
- ¿Hablas otras lenguas? Si es así, por favor, indica el nivel (A1,A2,B1,...) o el nivel del curso realizado en las Instituciones Europeas (niveles 1 a 6 y perfeccionamiento)

| IDIOMAS | NIVEL |
|---------|-------|
| | |
| | |
| | |
| | |

TÚ Y ESTE CURSO

- ¿Accedes al nivel 5 por test de nivel?

Sí No
- Si no accedes por test de nivel, ¿puedes indicar cuándo hiciste el nivel 4 y con qué profesor/a?

TÚ Y EL ESPAÑOL

- ¿Desde cuándo estudias español?
- ¿Cómo lo has aprendido?
- Fuera de clase, ¿tienes contacto con el español? (ves televisión, tienes familia/ amigos hispanohablantes, sigues otros cursos,...)

TÚ Y EL APRENDIZAJE

- En tu opinión, ¿qué necesitas mejorar en tu español?
- En tu opinión, ¿cuáles son tus errores más frecuentes en español? ¿Puedes dar algunos ejemplos?
- ¿Cómo aprendes palabras y expresiones nuevas? ¿Qué haces para recordarlas?

ANEXO IV. REFLEXIÓN SOBRE EL CURSO

1. En la siguiente escala, marca el progreso de tu nivel de español a lo largo de este curso según tu impresión:

| | | | | |
|-----------------|-----------------------|----------------------|------------------------|---------------------|
| ningún progreso | he progresado un poco | mi progreso es bueno | mi progreso es notable | he progresado mucho |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. En tu opinión, ¿cuáles son tus principales progresos?

| | | | |
|--|---------------------|--|---------------|
| | comprensión oral | | léxico |
| | expresión oral | | gramática |
| | comprensión escrita | | pronunciación |
| | expresión escrita | | otros: |

3. En tu opinión, ¿qué necesitas mejorar todavía?

| | | | |
|--|---------------------|--|---------------|
| | comprensión oral | | léxico |
| | expresión oral | | gramática |
| | comprensión escrita | | pronunciación |
| | expresión escrita | | otros: |

4. Después de este curso, ¿cuáles son tus errores más frecuentes? ¿Puedes dar algunos ejemplos?
5. Después de este curso, ¿cómo aprendes palabras y expresiones nuevas? ¿Qué haces para recordarlas? Explícalo brevemente.
6. ¿Has aprendido algo que podrías utilizar en el aprendizaje de cualquier otra lengua extranjera?
7. ¿Qué piensas hacer para seguir mejorando en español (además de hacer el nivel 6, claro)?
8. ¿Otros comentarios o reflexiones?

ANEXO V. PROGRAMACIÓN DEL CURSO²⁵

UNIDAD 7

| PASO | FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA WOODWARD (2001) | OBJETIVOS DE AULA INTERNACIONAL 3 | OBJETIVOS DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO (solo grupo experimental) | MATERIAL |
|------|--|---|---|--|
| 0 | | Explicar los objetivos de la unidad. Activar conocimientos previos | | Aula Internacional 3, pág. 57 |
| 1 | Exposición a la lengua | Hablar de las relaciones entre personas | | Aula Internacional 3, pág. 58 |
| 2 | Percepción de la forma y del significado | | Toma de conciencia lingüística sobre los bloques prefabricados y sus diferentes tipos | Aula Internacional 3, pág. 59 , anexo VI, las metáforas del léxico |
| 3 | Exposición a la lengua Percepción de la forma y del significado | Expresar intereses y sentimientos | | Aula Internacional 3, pág. 62, ejercicio 5 |
| 4 | Percepción de la forma y del significado Almacenamiento mental | | Aprender las colocaciones para expresar sentimientos y su estructura. Aprender expresiones fijas y semifijas | Anexo VII ejercicio 3 ampliación Anexo VIII situaciones y |

²⁵ Formato adaptado de Higuera (2006). Cuando no se menciona un procedimiento en particular, las tareas de libro se llevaron a cabo como recomienda el libro del profesor. Los procedimientos del material complementario se encuentran explicados en el punto 6.3.2 de este trabajo.

| PASO | FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA WOODWARD (2001) | OBJETIVOS DE AULA INTERNACIONAL 3 | OBJETIVOS DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO (solo grupo experimental) | MATERIAL |
|-------------|---|--|--|--|
| | Uso y mejora | | para hablar de sentimientos con mayor precisión | sentimientos |
| 5 | Exposición a la lengua | Mostrar desacuerdo Suavizar una expresión de desacuerdo | | Aula Internacional 3, págs. 60 y 62 |
| 6 | Uso y mejora | Simular una discusión entre compañeros de trabajo | | Aula Internacional 3, pág.63, ejercicio 9 |
| 7 | Uso y mejora | Elaborar un texto con sus quejas | | Aula Internacional 3, pág. 63, ejercicio 8 |
| 8 | Almacenamiento Uso y mejora | | Comprobar si han aprendido el vocabulario de la unidad 7 | Anexo IX test de vocabulario |

UNIDAD 8

| PASO | FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA WOODWARD (2001) | OBJETIVOS DE AULA INTERNACIONAL 3 | OBJETIVOS DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO (solo grupo experimental) | MATERIAL |
|-------------|--|--|--|--|
| 0 | | Explicar los objetivos de la unidad Activar conocimientos previos | | Aula Internacional 3, pág. 65 |
| 1 | Exposición a la lengua Percepción de la forma y del significado | Describir las características y el funcionamiento de algo Opinar sobre objetos | | Aula Internacional 3, págs. 66-67, ejercicios 1-2 |
| 2 | Percepción de la forma y del significado | Describir las características y el funcionamiento de algo. Frases relativas con preposición. | | Aula Internacional 3, págs. 68 y 70, ejercicios 3,5 y 7 |
| 3 | Exposición a la lengua Percepción de la forma y del significado | Describir las características y el funcionamiento de algo | Aprender las colocaciones para describir objetos y su funcionamiento Establecer relaciones de sinonimia y antonimia entre ellas | Anexo X Significan lo mismo o lo contrario |
| 4 | Percepción de la forma y del significado | Usos del indicativo y del subjuntivo en frases relativas | | Aula Internacional 3, pág. 68, ejercicio 4, pág. 71 ejercicio 8 |
| 5 | Almacenamiento mental | | Comprobar si han aprendido el vocabulario de la unidad. | Anexo IX. Test de léxico |
| 6 | Uso y mejora | Diseñar un objeto que solucione un problema de la vida cotidiana | | Aula Internacional 3, pág. 71, ejercicio 10 (adaptado) |

UNIDAD 9

| PASO | FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA WOODWARD (2001) | OBJETIVOS DE AULA INTERNACIONAL 3 | OBJETIVOS DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO (solo grupo experimental) | MATERIAL |
|-------------|--|--|--|---|
| 0 | | Explicar los objetivos de la unidad Activar conocimientos previos | | Aula Internacional 3, pág. 73 |
| 1 | Exposición a la lengua Percepción de la forma y del significado | Hacer hipótesis y conjeturas | | Aula Internacional 3, pág. 74 y 76, ejercicio 1 y 3 |
| 2 | | | | Aula Internacional 3, pág. 75 y 76, ejercicio 2 y 4 |
| 3 | Uso y mejora | Relatar sucesos misteriosos | Reconstruir un texto a partir de un dominó de colocaciones | Anexo XI |

UNIDAD 10

| PASO | FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA WOODWARD (2001) | OBJETIVOS DE AULA INTERNACIONAL 3 | OBJETIVOS DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO (solo grupo experimental) | MATERIAL |
|------|--|--|---|---|
| 0 | | Presentación de los objetivos Activación de conocimientos previos | | Aula Internacional 3, pág. 81 |
| 1 | Percepción de la forma y del significado | Referirnos a una noticia y comentarla | Identificar colocaciones susceptibles de aparecer en titulares de periódico | Anexo XII. Noticias de ayer Aula Internacional 3, pág. 82, ejercicio 1 |
| 2 | Exposición a la lengua | Referirnos a una noticia y comentarla | | Aula Internacional 3, pág. 83, ejercicio 1 |
| 3 | | | | Telediario en 4' |
| 4 | Percepción de la forma y del significado | Redactar una noticia | Comprender las diferencias de significado entre los verbos de transmisión Aprender las colocaciones V+ADV de los verbos de transmisión | Anexo XIII Redactar una noticia |
| 5 | Uso y mejora | | | |

ANEXO VI: ACTIVIDAD 1. LAS METÁFORAS DEL LÉXICO

LAS METÁFORAS DEL LÉXICO

- Montar un mueble de IKEA
- Las palabras son como las personas

¿Cómo te parece más fácil montarlo?

- A. Tengo todas las **piezas**, pero **sin instrucciones** y **sin imágenes** del mueble montado.
- B. Tengo todas las **piezas** y solo las **instrucciones verbales**.
- C. Tengo **todas las piezas**, las **instrucciones verbales** y las **imágenes** del mueble montado.
- D. Tengo **todas las piezas** y algunas de las piezas más pequeñas ya están montadas formando **bloques reconocibles**, como los cajones, las patas de una silla o los pies de una mesa.

Las palabras son como las personas

- Nos sentimos cómodos con amigos y conocidos...
- ...pero ansiosos en situaciones poco familiares cuando estamos rodeados de extraños.

Las palabras son como las personas

- Tenemos amigos de diferentes tipos: amigos a los que estamos **muy unidos** y que vemos **con frecuencia**.
- Incluso amigos a los que estamos **muy unidos** pero a los que **vemos poco**.
- También nos relacionamos con otras personas muy **frecuentemente**, pero **no son importantes** en nuestra vida, por ejemplo, los pasajeros del metro o del tren de todos los días.
- Por último, también podemos vivir un "*one-night-stand*": una relación **fascinante**, pero ¡**solo una vez!**

En vuestra opinión, ¿qué tipos de relaciones son más importantes entre las palabras?

ANEXO VII. ACTIVIDAD 2

3. ODIO MENTIRA MIS AMIGOS- AMPLIACIÓN

1. Lee las siguientes series de palabras y decide con qué verbo se utilizan. Escribe las combinaciones en la columna de la derecha:

| | | |
|--------|--|--|
| | vergüenza, rabia, miedo, envidia, pena, pereza | |
| PONER | ilusión, gracia | |
| HACER | mal, fatal, como una patada, como un tiro | |
| DAR | nervioso, triste, contento | |
| SENTAR | igual | |
| | de mal humor, de los nervios | |

2. ¿Comprendes todas las combinaciones? Vamos a comprobarlo. Relaciona la combinación o (combinaciones) correspondiente del ejercicio anterior con uno de los siguientes verbos que tenga el mismo significado:

- Me irrita que...
- No me importa que...
- Me molesta que...
- Me horroriza que...
- Me exaspera que...
- Me divierte que...
- Me alegra que...
- Me enfada que/me cabrea* que...
- Me entristece que...
- Me cuesta...

**coloquial*

4. Relaciona cada frase con el dibujo correspondiente¹:



- Le hacen gracia los chistes que le cuenta su colega.
- Le alegra que su hija le regale flores.
- Le sienta bien tomarse un café por la mañana.
- Mañana es su cumpleaños y le hace ilusión que le hagan muchos regalos.
- Le da pena que los niños lloren el primer día de colegio.
- Le sienta fatal que su jefe le dé lecciones sobre todo.
- Le aburren las clases de matemáticas.
- Le preocupa que su amiga esté triste.
- Le pone triste vivir lejos de su familia.

5. Ahora relaciona cada parte de las frases con su parte correspondiente:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1. Me alegra que | hacer yoga una vez por semana. |
| 2. Me aburren | me hacen mucha gracia |
| 3. A mí, las despedidas | me interrumpen cuando hablo. |
| 4. Me da pena que | me hagan una fiesta sorpresa. |
| 5. A mí, los niños pequeños | mis amigos vengan a visitarme. |
| 6. Me sienta bien | mis amigos no encuentren trabajo. |
| 7. Me hace ilusión que | mi familia viva tan lejos. |
| 8. Me sienta fatal que | las reuniones interminables |
| 9. Me preocupa que | me ponen triste |

¹ Adaptado de *Collocations Extra*, Walter y Woodford, Cambridge University Press, 2010, pag. 36

6. ¿Y EN LA CLASE DE ESPAÑOL?

Piensa en 5 sentimientos diferentes que tienes en la clase de español y escríbelos. Utiliza cualquiera de las fórmulas de los ejercicios 1 y 2.

| | |
|---|---|
| <i>Ejemplo: Me sienta como un tiro...</i> | <i>que la profesora me corrija cuando hablo. Prefiero que se espere al final.</i> |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Por si necesitas inspiración:

- moverme en clase (cambiar de sitio, hablar con otros compañeros,...)
- ver vídeos
- escribir textos
- aprender gramática
- cometer errores
- hablar delante de la clase
- no comprender a la profesora
- recordar el vocabulario
- ...

EN PAREJAS. Le dices a tu compañero/a cuál es la acción que estás valorando, pero NO cuál es el sentimiento que te produce. Tu compañero/a tiene que adivinar cómo te sientes.

¡Dale algunas pistas! Por ejemplo:

Tu compañero/a: *“Que la profesora me corrija cuando hablo. Prefiero que se espere al final.”*

Tú: *“¿Te molesta?”*

Tu compañero/a: *Sí, pero más fuerte.*

Tú: *¿Te sienta como un tiro?”*

Tu compañera/a: *¡Sí!*

JUEGO CON TARJETAS

| | | | |
|---------|-----------|-----------|-----------------|
| Me da | vergüenza | Me sienta | como un tiro |
| Me da | miedo | Me sienta | como una patada |
| Me da | rabia | Me pone | de los nervios |
| Me da | envidia | Me pone | nervioso/a |
| Me da | pena | Me pone | triste |
| Me da | asco | Me pone | contento/a |
| Me da | pesteza | Me pone | de mal humor |
| Me da | igual | Me hace | gracia |
| Me hace | ilusión | Me sienta | mal |

ANEXO VIII. Situaciones y sentimientos.

SITUACIONES Y SENTIMIENTOS

A. Lee las siguientes situaciones y piensa en cada caso cómo te sientes o reaccionas tú cuando te pasa lo que la situación describe:

1. Si tus vecinos hacen mucho ruido a altas horas de la madrugada prácticamente todos los días, tú no puedes dormir y cuando vas a hablar con ellos, te insultan y te dicen que te aguantas, ¿cómo te sientes? ¿cómo reaccionas?
2. Acabas de escuchar en las noticias que se ha estrellado el avión que tenía que tomar tu pareja. Al llamarla al móvil, no contesta. ¿Cómo te sientes?
3. Si tu pareja te comunica que le van a subir el sueldo un 20%, ¿cómo te sientes? ¿cómo reaccionas?
4. Si mañana te vas de viaje para dar la vuelta al mundo durante 1 año, ¿cómo te sientes?
5. Si te gusta el maratón más que nada en la vida, te pasas todo el día pensando en tu próxima carrera, las zapatillas que te vas a comprar, el entrenamiento,...¿cómo se pueden definirte en función de esos sentimientos?
6. Si tu jefe te dice, gritando delante de todos tus compañeros, que eres un/a incompetente, que haces mal tu trabajo y que nunca mejorarás ni serás nada en la vida, ¿cómo te sientes?
7. Si te tocan 3 millones de euros en la lotería, ¿cómo reaccionas? ¿cómo te sientes?
8. Si al levantarte, no llueve, la temperatura es agradable y el cielo está azul ¿cómo te sientes el resto del día?
9. Si estás en un país hispanohablante y te das cuenta de que se ha producido un malentendido lingüístico, ¿cómo reaccionas?

B. Rellena los huecos de cada frase usando una palabra del recuadro¹.

| | | | | |
|----------|--------------|----------|-------------|--------------|
| estribos | sentimientos | muerto/a | loco/a (3x) | alegría (2x) |
| reír | buen | humor | llorar | |

1. El comportamiento de su hija le hizo **perder los** _____ y le dio una patada a la silla.
2. Sonia le dijo a Carlos que estaba gordo y eso **hirió sus** _____.
3. Pablo llegó 2 horas tarde del colegio y por eso su madre **estaba** _____ **de preocupación** por él.
4. A David le encantan los deportes de alto riesgo, **está** _____ **por** el puenting y el rafting.
5. Si no paras de dar golpecitos con el pie ¡creo que voy a **volverme** _____!
6. Cuando vi a Inigo vestido de la Duquesa de Alba, no pude evitarlo y **me eché a** _____.
7. El día de mi cumpleaños siempre **estoy de** _____ **humor**.
8. Cuando su jefe le gritó, no pudo evitarlo y **se echó a** _____.
9. Su novio le regaló un viaje a las Bahamas por su cumpleaños y claro, Pepita **estaba loca de** _____.
10. El primer día de vacaciones, los niños **estaban como** _____. Claro, ¡se iban un mes a *Disneyland*!
11. El lunes me dormí y llegué tarde a trabajar, así que el resto del día **estuve de mal** _____.
12. Cuando me dijeron que por fin había aprobado el examen, **di saltos de** _____ y abracé a todo el mundo.

B. Clasifica ahora las expresiones según si expresan emociones positivas o negativas

| Emociones positivas | Emociones negativas |
|---------------------|---------------------|
| | |

*** Vuelve ahora a las frases del ejercicio A. ¿Puedes utilizar alguna de estas expresiones para definir con mayor precisión o énfasis tus sentimientos? ¡Reescribe tu respuesta!**

¹ Adaptado de Collocations *Etym, Walker y Woodford, Cambridge University Press, 2010, pág. 38*

TARJETAS PARA RECORTAR

| | |
|---|---|
| 1. Pedro estaba muerto de preocupación porque... | 1. Alberto estaba de mal humor porque... |
| 2. El problema lo estaba volviendo loco y ... | 2. Ese día por la mañana hirió los sentimientos de su mujer al decirle que... |
| 3. Al final, perdió los estribos y ... | 3. Ella se echó a llorar y ... |
| 4. Como consecuencia Pedro... | 4. Como consecuencia Alberto y su mujer... |
| 1. Silvia estaba de buen humor porque... | 1. Mario está loco por... |
| 2. Estaba loca de alegría porque su madre le había prometido... | 2. Así que estaba como loco por... |
| 3. Por eso, se echó a reír y... | 3. Dio saltos de alegría cuando se enteró de que... |
| 4. Como consecuencia Silvia... | 4. Como consecuencia Mario... |

ANEXO IX. TESTS DE LÉXICO

TEST DE LÉXICO UNIDAD 7

Contesta a las preguntas **1 a 10** en función de la letra indicada. Después contesta a las preguntas **11 a 20** en función de la letra indicada junto a cada una de las palabras que tú has seleccionado.

S: significado, puedes dar un sinónimo, un antónimo, una explicación.

F: frase, escribes una frase en la que utilices la palabra.

C: colocación, das una “pieza”, un bloque en el que se utilice frecuentemente esa palabra.

1. Nota (C):

2. Aprobar (C):

3. Quejarse (F):

4. Humor (C):

5. Sentar (F):

6. Echarse (C):

7. Odiar (S):

8. Aburrir (S):

9. Dar igual (F):

10. Sentar como una patada (S):

11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

TEST DE LÉXICO UNIDAD 8

Contesta a las preguntas **1 a 10** en función de la letra indicada. Después contesta a las preguntas **11 a 20** en función de la letra indicada junto a cada una de las palabras que tú has seleccionado.

S: significado, puedes dar un sinónimo, un antónimo, una explicación.

F: frase, escribes una frase en la que utilices la palabra.

C: colocación, das una “pieza”, un bloque en el que se utilice frecuentemente esa palabra.

1. disponer de (S):

2. estropearse (F):

3. prenda (C):

4. caber (F):

5. botón (C):

6. inalámbrico (S):

7. moda (C):

8. quitar (C):

9. apagar (F):

10. arrugarse (C):

11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

ANEXO X.¿SIGNIFICAN LO MISMO O LO CONTRARIO?

El robot que enseña inglés

Una treintena de Engkeys, un modelo de robot blanco con forma de huevo desarrollado por el Instituto Coreano de Ciencia y Tecnología (KIST), han comenzado a impartir clases de inglés en 21 escuelas primarias en el sureste del país. Los robots tienen aproximadamente 1 m de altura y una pantalla de TV por cabeza que muestra una aséptica cara de mujer de raza caucásica. Son controlados de forma remota por nuevos profesores de inglés en Filipinas, que pueden ver y escuchar a los niños a través de un sistema de control remoto. Unas cámaras detectan las expresiones faciales de los maestros filipinos y al instante se reflejan en la cara del avatar. El robot también puede dar vueltas por la clase, mientras habla a los estudiantes, lee libros para ellos y baila al son de la música moviendo la cabeza y los brazos.



Carrito inteligente

Este carro de la compra, con tecnología RFID (identificación por radiofrecuencia), confecciona el ticket de la compra con solo introducir los productos en él. Además, mediante una pantalla táctil, el cliente puede consultar la lista de artículos que ya ha adquirido, encontrar artículos en el supermercado o incluso ver las ofertas del día. Una vez acabada la compra, el cliente indica que ha terminado presionando un botón. La información del ticket viaja al servidor de la tienda. Ya sólo hace falta pagar en un terminal de autoservicio, sin hacer cola.



Casa inteligente

Esta vivienda dispone de un sistema de reconocimiento de voz que permite controlar todos los sistemas de la casa: encender la cafetera, subir las persianas o poner un poco de música, todo desde el sofá.

Nada más entrar en este peculiar hogar y darle los buenos días, la casa se pone en marcha: sube las persianas, informa de la temperatura y humedad, enciende las luces y pone música de ambiente



Cargador eólico

El invento de Gotwind.org en colaboración con la operadora Orange es un generador eólico muy pequeño que se coloca en la parte superior de la tienda de campaña y genera energía suficiente para recargar el móvil o el iPod.

Con aspas de sólo 30 centímetros permite recargar una batería portátil situada en una cajita que viene incluida.

El móvil se conecta luego a esta cajita y se recarga en una o dos horas.

Es compatible con la gran mayoría de los modelos.

Es bastante interesante: resulta ideal para cuando viajas a la montaña o vas a acampar al aire libre.



A

¿SIGNIFICAN LO MISMO O LO CONTRARIO? ¿SINÓNIMOS O ANTÓNIMOS?

A continuación tienes todas las expresiones trabajadas durante la unidad que puedes utilizar para describir y hablar de objetos. Primero, léelas para asegurarte de que las comprendes. Después, decide cuál de las expresiones en la columna B es sinónima de las frases de la columna A.

| | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Aquí llueve mucho, así que necesito un paraguas pequeño que se pueda plegar. 2. Los muebles de mi abuela están fabricados en roble. 3. Esta plancha dispone de sistema de autolimpieza. 4. El GPS permite calcular con precisión a qué hora llegaremos a un lugar. 5. El símbolo de los JJ.OO. está formado por 5 círculos de colores. 6. Muchos electrodomésticos están diseñados para estropearse después de 2 años. 7. Actualmente muchas luces se encienden solas. 8. Cuando hace calor, es mejor bajar las persianas. 9. No me gusta poner música cuando trabajo. 10. El aire acondicionado se pone en marcha cuando la temperatura supera los 25° C. 11. Para activar el sistema, tienes que presionar el botón rojo. 12. El sistema inalámbrico se conecta a la red sin cables. 13. Tengo tantos libros que no sé dónde colocarlos. 14. Este programa es compatible con Mac y PC. 15. Si no enchufas los electrodomésticos, no se ponen en marcha. 16. Me gustan los muebles de AEKI porque no ocupan mucho espacio. 17. Esta maleta resulta ideal para viajes cortos. | <p><i>(¡Fíjate en las colocaciones!)</i> SINÓNIMOS</p> <p>Cabe en cualquier sitio Es perfecto para Es/son de + (<i>material</i>) Está pensado para Pulsar Se compone de Tiene</p> |
|---|---|

Ahora reúnete con una persona que tenga la hoja B y completad la lista de antónimos para las demás expresiones.

B

¿SIGNIFICAN LO MISMO O LO CONTRARIO? ¿SINÓNIMOS O ANTÓNIMOS?

A continuación tienes todas las expresiones trabajadas durante la unidad que puedes utilizar para describir y hablar de objetos. Primero, léelas para asegurarte de que las comprendes. Después, decide cuál de las expresiones en la columna B es antónima de las frases de la columna A.

| | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Aquí llueve mucho, así que necesito un paraguas pequeño que se pueda plegar. 2. Los muebles de mi abuela están fabricados en roble. 3. Esta plancha dispone de sistema de autolimpieza. 4. El GPS permite calcular con precisión a qué hora llegaremos a un lugar. 5. El símbolo de los JJ.OO. está formado por 5 círculos de colores. 6. Muchos electrodomésticos están diseñados para estropearse después de 2 años. 7. Actualmente muchas luces se encienden solas. 8. Cuando hace calor, es mejor bajar las persianas. 9. No me gusta poner música cuando trabajo. 10. El aire acondicionado se pone en marcha cuando la temperatura supera los 25° C. 11. Para activar el sistema, tienes que presionar el botón rojo. 12. El sistema inalámbrico se conecta a la red sin cables. 13. Tengo tantos libros que no sé dónde colocarlos. 14. Este programa es compatible con Mac y PC. 15. Si no enchufas los electrodomésticos, no se ponen en marcha. 16. Me gustan los muebles de AEKI porque no ocupan mucho espacio. 17. Esta maleta resulta ideal para viajes cortos. | <p style="text-align: right;"><i>(¡Fíjate en las colocaciones!)</i> ANTÓNIMOS</p> <p style="text-align: right;">Apagar Desenchufas Es incompatible con Impide + infinitivo Pararse Quitar, retirar Se apagan Se desconecta de desplegarse, abrirse Subir</p> |
|--|---|

Ahora reúnete con una persona que tenga la hoja A y completad la lista de sinónimos para las demás expresiones.

ANEXO XI

MITOS Y LEYENDAS URBANAS

1.-TRÁGICO SUCESO EN UN PUEBLO DE ZAMORA

Encuentran un submarinista chamuscado en medio de un incendio forestal
El pasado verano en un pequeño pueblo de la provincia de Zamora, cercano al Parque Natural de Las Arribes, **se declaró un incendio forestal** de ciertas proporciones, que amenazaba con destruir todos los recursos naturales de la zona.

Para evitar tal desastre ecológico, **se movilizaron todos los medios técnicos y efectivos humanos disponibles** para situaciones de emergencia, **empleando** en las **labores de extinción** a más de cien voluntarios residentes en la zona, cuarenta **bomberos** profesionales, ocho motobombas, cinco **helicópteros** y un gran **hidroavión**.

Se necesitaron cuatro días en **controlar el incendio**, y dos más en **sofocarlo** completamente, tras los cuales un equipo de técnicos se desplazó al lugar con el objetivo de **evaluar los daños** para declarar la comarca zona catastrófica y recibir ayudas gubernamentales para su recuperación. Hasta ahí todo normal, pero la **sorpresa** de los técnicos fue **mayúscula** cuando, al llegar al paraje conocido como la Tranca del Lobo, uno de los de más difícil acceso, **encontraron el cadáver** de un **submarinista chamuscado** y completamente equipado para la práctica de su deporte.

Nadie podía **dar crédito** a lo que veían **sus ojos**, ya que la playa más cercana está a más de doscientos kilómetros, y la única **explicación plausible** que se les ocurrió fue que el hidroavión, al acudir al mar a **llenar sus depósitos** de agua para luego vaciarlos encima del incendio, **habría absorbido** en la maniobra a un incauto **submarinista** que se encontraba practicando pesca submarina a escasa profundidad. El **caso** nunca llegó a **aclararse** completamente.

| | |
|---|----------------------|
| UN INCENDIO FORESTAL | DECLARARSE |
| UN INCENDIO FORESTAL | MOVILIZAR |
| MEDIOS TÉCNICOS EFECTIVOS HUMANOS | EMPLEAR |
| BOMBEROS HELICÓPTEROS UN HIDROAVIÓN | LABORES |
| DE EXTINCIÓN | CONTROLAR SOFOCAR |
| EL INCENDIO | EVALUAR |
| LOS DAÑOS | SORPRESA |
| MAYÚSCULA | ENCONTRAR |
| EL CADÁVER | SUBMARINISTA |
| CHAMUSCADO | NO DAR CRÉDITO |
| A SUS OJOS | EXPLICACIÓN |
| PLAUSIBLE | LLENAR |
| LOS DEPÓSITOS | ABSORBER |
| AL SUBMARINISTA | ACLARARSE |
| EL CASO | EL CASO |

MITOS Y LEYENDAS URBANAS

2.- SORPRELENDE ENCUENTRO EN EL PIRINEO LERIDANO

Un motorista de altura

Esta sorprendente historia nos la manda un industrial leridano que **se quedó sin gasolina** mientras circulaba con su vehículo por una **estrecha carretera** de montaña.

Tras la avería, y como era una carretera solitaria, el desdichado conductor no **encontró** ninguna **solución** a su problema. Además el móvil **no tenía cobertura**. Su desesperación iba a más mientras pasaban los minutos sin que nadie pasara por aquella zona, hasta que **oyó un zumbido** a lo lejos que acabó por convertirse en el poderoso **rugido de una moto** de gran cilindrada que se acercaba **veloz como el rayo** hasta el lugar del incidente deteniéndose justo al lado del conductor y **ofreciendo su ayuda**.

Tras enterarse del percance, el motorista, amablemente, lo **acercó hasta la gasolinera** más cercana y **leo llevó de vuelta** con una lata de gasolina para que **el coche arrancara** de nuevo.

Sin embargo, la **sorpresa mayor** tuvo lugar en el momento de la despedida, cuando el motorista **se quitó el casco** para saludar y el estupefacto conductor **se encontró** frente a frente **con** la cara del **mismísimo rey de España**, D. Juan Carlos, cuya afición por las dos ruedas es muy conocida en todo el país. Como es de imaginar, la cara que se le queda al protagonista es de auténtica película.

| | |
|----------------------------|-----------------|
| | QUEDARSE |
| SIN GASOLINA | CARRETERA |
| ESTRECHA | NO ENCONTRAR |
| NINGUNA SOLUCIÓN | NO TENER |
| COBERTURA | OIR |
| UN ZUMBIDO | RUGIDO |
| DE UNA MOTO | VELOZ |
| COMO EL RAYO | OFRECER |
| AYUDA | ACERCAR |
| HASTA LA GASOLINERA | LLEVAR |
| DE VUELTA | ARRANCAR |
| EL COCHE | SORPRESA |
| MAYOR | QUITARSE |
| EL CASCO | ENCONTRARSE CON |
| EL MISMÍSIMO REY DE ESPAÑA | |

ANEXO XII: Tarjetas noticias de ayer.

| | |
|--------------|--------------------------------------|
| celebrar(se) | las primeras elecciones democráticas |
| ganar | el premio Nobel de Literatura |
| identificar | el virus de... |
| caer | el muro de (SUJ) |
| declararse | la guerra de... |
| estallar | la crisis de... |
| proclamarse | campeón(a) de |
| producirse | atentados terroristas |
| arrasar | un huracán (SUJ) / una ciudad |
| nacionalizar | recursos naturales |

ANEXO XIII. TAREA FINAL UNIDAD 10

EL MONÓLOGO DE AGRADO

Agrado ayuda a Huma en el teatro y, un día en el que la función se suspende, llega su oportunidad de actuar en público. Es su monólogo estrella.

Vamos a ver el fragmento de la película. Toma notas porque vas a elaborar un artículo para el periódico en el que narres lo que sucedió esa noche en el teatro. Tu artículo tendrá:



- ▶ Un titular
- ▶ Una introducción, un desarrollo y una conclusión.
- ▶ Verbos de transmisión de la información como: comentar, explicar, admitir, reconocer, confesar, anunciar, declarar, negar, exclamar,...

NOTAS PREVIAS SOBRE EL MONÓLOGO

INTRODUCCIÓN

DESARROLLO

CONCLUSIÓN

A 13 FORMAS DE DECIR “DECIR” SIN DECIRLO

1º. Vamos a trabajar en el grupo A con la tabla inferior. Intentad completar los 10 huecos de verbos y definiciones.

| VERBO | SIGNIFICADO |
|--------------------------|--|
| <i>Ejemplo: comentar</i> | <i>Decir tu opinión, tu juicio, tu análisis sobre algo</i> |
| 1. _____ | Decir cuáles son las razones de algo |
| 2. <i>Recordar</i> | |
| 3. <i>Declarar</i> | Decir algo en público o ante los medios de comunicación |
| 4. _____ | |
| 5. _____ | Decir ante alguien que algo es verdad |
| 6. <i>Reconocer</i> | |
| 7. <i>Confesar</i> | |
| 8. _____ | Decir algo más |
| 9. _____ | Decir que vas a hacer algo y por eso, estás obligado a hacerlo |
| 10. <i>Insistir en</i> | |
| 11. <i>Anunciar</i> | |
| 12. _____ | Decir que algo es como tú dices que es |

B 13 FORMAS DE DECIR “DECIR” SIN DECIRLO

1º. Vamos a trabajar en el grupo B con la tabla inferior. Intentad completar los 10 huecos de verbos y definiciones.

| VERBO | SIGNIFICADO |
|--------------------------|--|
| <i>Ejemplo: comentar</i> | <i>Decir tu opinión, tu juicio, tu análisis sobre algo</i> |
| 1. <i>Explicar</i> | |
| 2. _____ | Decir de nuevo algo que ya dijiste |
| 3. _____ | Decir algo en público o ante los medios de comunicación |
| 4. <i>Manifestar</i> | |
| 5. <i>Admitir</i> | Decir ante alguien que algo es verdad |
| 6. _____ | |
| 7. _____ | Decir que algo es verdad, pero obligado por las circunstancias |
| 8. <i>Añadir</i> | |
| 9. <i>Prometer</i> | |
| 10. _____ | Decir lo mismo muchas veces |
| 11. _____ | Decir algo para que los demás estén al corriente |
| 12. <i>Afirmar</i> | |

2º. Ahora te reúnes con una persona que tenga la hoja B y juntos intentad corregir y, si necesario, completar la lista de verbos y definiciones.

3º. Por último, ¿podrías añadir otros verbos sinónimos de los verbos de la tabla?

¿CÓMO LO DECIMOS?

1º Para aprender y recordar mejor la diferencia entre estos verbos, podemos ver con qué adverbios se combinan y cómo cambia su significado. Fíjate en el ejemplo. ¿Comprendes la diferencia de significado?:

1. El Presidente del Gobierno explicó las nuevas reformas *sin entrar en detalles*
2. El Presidente del Gobierno explicó las nuevas reformas *con pelos y señales*

Aquí tienes una lista de adverbios que se combinan frecuentemente con los verbos de transmisión. Clasifícalos en la tabla en función del significado. Si no conoces su significado, utiliza el diccionario:

| | | |
|---------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| a) Sin entrar en detalles | ACTITUD POSITIVA | |
| b) Con pelos y señales | | |
| c) De pasada | | |
| d) Insistentemente | | |
| e) Abiertamente | ACTITUD NEGATIVA | |
| f) Sin rodeos | | |
| g) Seguidamente | | |
| h) De todo corazón | | |
| i) A bombo y platillo | INTENSIFICAN LA ACCIÓN | |
| j) A los cuatro vientos | | <i>con pelos y señales</i> |
| k) Con rotundidad | | |
| l) Tajantemente | REDUCEN LA INTENSIDAD DE LA ACCIÓN | |
| m) A regañadientes | | <i>sin entrar en detalles</i> |
| n) De mala gana | | |
| o) Reiteradamente | | |

Hay un adverbio que no se puede clasificar. ¿Cuál?

2º Ahora vuelve a los verbos y decide qué verbos se pueden combinar con qué adverbios teniendo en cuenta su significado.

3º Comprueba tus respuestas consultando el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*.

EJERCICIOS DE VERBOS DE TRANSMISIÓN + ADVERBIOS

HARVARD Y EL MIT REVOLUCIONAN LA EDUCACIÓN CON SUS AULAS ABIERTAS

El gran búnker del conocimiento abre sus puertas. Y lo hace para todo el planeta. La Universidad de Harvard y el Instituto Tecnológico de Massachusetts -más conocido como MIT, por sus siglas en inglés- anunciaron hace pocas fechas que en unos meses ofrecerán cursos gratuitos a través de Internet, mediante la plataforma EdX.

«Se trata del cambio más grande en el mundo de la educación desde la invención de la imprenta», anunció _____ Anant Agarwal, profesor de Ingeniería Electrónica e Informática del MIT y presidente de EdX, en la presentación del proyecto

<http://www.lasprovincias.es>

El proceso por los crímenes del franquismo

Siguiendo el cuestionario de su defensor, Garzón quiso justificar una investigación que se desarrolló entre 2006 y 2008. "El fiscal también discrepó de mí en los casos de Argentina y Chile durante dos años, con recursos durísimos, y luego cambió de posición y mantuvo que eran crímenes contra la Humanidad". Sin embargo, afirmó _____ que durante ese tiempo no autorizó ninguna exhumación. "Desde diciembre de 2006 a 2008 no autorizé ni una sola exhumación.

El País, miércoles, 1/02/2012

Una encuesta del Observatorio Vasco de la Juventud realizada durante el mes de marzo a 1.500 jóvenes revela que más de la mitad del colectivo de entre 15 y 29 años simpatiza con las ideas de los indignados. Sin embargo, solo el 14% de los encuestados reconoció _____ su participación en alguna de las movilizaciones convocadas durante 2011.

El País, 15/05/2012

El ciclista Lance Armstrong anunció su retirada del deporte por segunda vez en seis años, y dice que esta vez no hay regreso.

Casi un mes después de haber finalizado 65to en su última competición, en Australia, y casi seis años después de su séptimo y último título del Tour de Francia, el ciclista de 39 años dejó bien claro que no va a cambiar de opinión.

"Nunca digas nunca", dijo Armstrong riendo el martes en una entrevista con *The Associated Press*, y añadió _____: "Estoy bromeando".

[blog taringa.net](http://blog.taringa.net)

ELECCIONES COLOMBIA 2011

El médico Rodrigo Guerrero, elegido por un amplio margen como el nuevo Alcalde de Cali, recibió su triunfo invitando a toda la ciudadanía, incluyendo a sus opositores, a trabajar juntos por la ciudad así como a defender sus intereses.

El candidato Milton Castrillón, por su parte, reconoció la victoria de Guerrero, tras agradecerles su apoyo a los más de cien mil caleños que votaron por él.

“Reconozco el triunfo del doctor Guerrero, pero también estoy agradecido con los que apoyaron mi proyecto. Estoy muy contento con ese respaldo”, dijo en entrevista radiofónica.

30/11/2011 El País

El PP reclamó como oposición el adelanto electoral que ahora critica

El ministro de Hacienda ha comenzado esta mañana su intervención en la tribuna de oradores para defender los Presupuestos Generales del Estado con ataques a la gestión del Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero. Le ha acusado de ser culpable de la crisis económica, de la recesión que atraviesa España y hasta de "engañar" con las cifras del déficit. Pero entre los reproches ha incluido uno llamativo: según Cristóbal Montoro, el PSOE anticipó las elecciones para no elaborar los Presupuestos Generales del Estado. La queja sorprende porque cuando el PP estaba en la oposición insistió en reclamar a Zapatero que adelantara los comicios.

El País, 24/04/2012

EL MINISTRO SIGUE ANCLADO EN LA OPOSICIÓN AL PSOE

Montoro explica lo que no hará, pero se calla lo que hará

El ministro de Hacienda, Cristóbal Montoro, en su papel de principal opositor a la labor del anterior gobierno socialista, ha explicado con todo lujo de detalles las medidas que, dice, no piensa aplicar, "porque ellos no son como el PSOE".

Diario progresista, 14/03/2012

REUNIÓN DE PARTIDOS

Los líderes de PP y PNV se reúnen por primera vez en 12 años

El presidente del Partido Nacionalista Vasco, Iñigo Urkullu, llegó sobre las 11.30 de este jueves al Congreso de los Diputados. Mariano Rajoy, presidente del Partido Popular, salía de su despacho para recibir al líder de los nacionalistas vascos, poniendo fin a más de una década sin una reunión de alto nivel entre estos dos partidos. (...)

Respecto al momento de la entrevista en la que hablaron de la situación económica, Rajoy comentó que sí se tocaron temas como la nueva Ley de Cajas o lo que está sucediendo en la Unión Europea.

la semana.es, 9/07/2010

ANEXO XIV. Lista de errores y aciertos del examen final.

| EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS | |
|--|---|
| GRUPO DE CONTROL | GRUPO EXPERIMENTAL |
| ERRORES | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Quedarte <i>a casa mía</i> (<i>en mi casa</i>) 2. Deberías <i>descansarte</i> (<i>descansar</i>) 3. No te imagina <i>moverte</i> inmediatamente (<i>mudarte</i>) 4. La empresa va a <i>encontrar un éxito</i> comercial (<i>conseguir</i>) 5. Cuenta los dineros que se <i>ponen dentro</i> (<i>meten</i>) 6. ¿Por qué no propones a ellos <i>de tocar</i> música solo durante el día? (<i>que toquen</i>) 7. <i>Siempre continúan a hacer</i> ruido (<i>siguen haciendo</i>) 8. Les <i>preguntaría de no utilizar</i> el ascensor (<i>les pediría que no utilicen</i>) 9. El inglés <i>será siempre</i> uno de los idiomas... (<i>seguirá siendo</i>) 10. La lengua <i>la</i> más utilizada 11. <i>Reglar</i> el problema (<i>solucionar</i>) 12. ¿Por qué no <i>pidas</i> a una amiga si puedes...? (<i>preguntas</i>) 13. Te aconsejo que pidas <i>de poner</i> un doble muro (<i>que pongan</i>) 14. Sirve <i>a disminuir/comer</i> (<i>para</i>) 15. <i>En final</i>, no me acaba de convencer (<i>en conclusión, finalmente</i>) 16. Yo iría a <i>discutir</i> con tus vecinos (<i>hablar</i>) 17. <i>Un otro</i> habitación/<i>un otro</i> barrio (otro) 18. Un aparato <i>como así</i> (<i>así</i>) 19. Será <i>una buena cosa</i> por la empresa (<i>algo bueno</i>) 20. El chino va a <i>regresar</i> (<i>disminuir</i>) 21. El chino <i>quedará</i> la lengua más usada (<i>seguirá siendo</i>) 22. El <i>nombre</i> de personas en paro (<i>número</i>) 23. Fácil <i>a utilizar</i> (<i>de</i>) 24. <i>Es</i> hecho de titanio (<i>está</i>) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir <i>la</i> ayuda 2. Deberías <i>descansarte</i> (<i>descansar</i>) 3. <i>Aparcar</i> documentos (<i>guardar</i>) 4. A un lado/ al otro lado (<i>Por un lado, por otro</i>) 5. <i>Pregunta</i> a una amiga <i>de venir</i> (<i>que venga</i>) 6. Propondría a sus padres <i>ponerlo</i> en una escuela (<i>llevarlo</i>) 7. <i>A cada momento</i> (<i>en cualquier momento</i>) 8. Pedir a ellos <i>de hacer</i> menos ruido (<i>que hagan</i>) 9. Alquilar <i>un otro</i> piso (<i>otro</i>) 10. Que <i>se proclamen</i> tus amigos (<i>se hagan amigos</i>) 11. <i>Pressar</i> un botón (<i>pulsar</i>) 12. <i>Es</i> diseñado para (<i>está</i>) 13. <i>Es</i> compuesto de (<i>está</i>) 14. <i>Encontrar</i> los vecinos (<i>hablar, quedar con</i>) 15. <i>Ir en</i> el lavavajillas (<i>meterlo</i>) 16. Si no <i>se paran hacer</i> ruido (<i>dejan de</i>) 17. Una ventana muy <i>larga</i> (<i>grande</i>) 18. <i>Es</i> disponible en 10 colores (<i>está</i>) |

ACIERTOS

1. La hucha se estropea... /Nunca se estropea
2. No pasa de moda
3. Cabe en cualquier cajón
4. Lo puede llevar encima
5. Que te enseñe a tocar el saxo
6. Que te quejes al responsable
7. No me desagrada
8. No me acaba de convencer
9. Me pone triste que...
10. Me da pena que...

1. Dispone de un botón
2. Está diseñada para
3. Está pensada para estropearse
4. Quejarte del ruido
5. Si no quieres volverte loca
6. Deberías mudarte a otro piso
7. Sirve para...
8. Resulta ideal para
9. Cabe en cualquier bolsillo
10. Lo veo muy útil
11. Les explicaría sin rodeos
12. Les hace gracia comer todo
13. Se pone en marcha
14. Se para de la misma manera
15. Lo recomiendo de todo corazón
16. Se compone de dos partes
17. Las pilas están incluidas en el paquete
18. Es normal que te dé rabia
19. Es de quita y pon
20. Sus niños saltarán de alegría
21. Lo mejor es que no te enfades
22. Por desgracia
23. No se mete en el lavavajillas
24. Es una lástima que
25. Botones que puede presionar para ...
26. Da igual que...

| EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL | |
|---|--|
| GRUPO DE CONTROL | GRUPO EXPERIMENTAL |
| ERRORES | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Al Qaeda fue <i>soportado</i> por Arabia Saudí (apoyado) 2. Es <i>una buena cosa</i> 3. Hay gente que <i>son</i> contra 4. Por eso, <i>encontró</i> Frida (conoció a) 5. <i>Hará</i> un buen presidente (será) 6. <i>Fui muy sorprendida</i> (<i>me sorprendió mucho</i>) 7. Llevó el caso <i>al juez</i> (<i>a los tribunales</i>) 8. No es tan fácil de demostrar <i>en frente</i> del juez (ante el juez) 9. Un actor para <i>jugar</i> el papel (hacer) 10. <i>Un otro</i> lado (otro) 11. El sexto <i>sentimiento</i> (<i>sentido</i>) 12. Estoy hasta <i>el nariz</i> (<i>las narices</i>) 13. Ha <i>hecho</i> un impacto (tenido) 14. <i>Buscar</i> dinero (recaudar) 15. Con un laboratorio <i>en su bordo</i> (<i>a bordo</i>) 16. El <i>sujeto</i> trata... (el tema) 17. Ha <i>subido</i> una rebaja del 35% (experimentado, sufrido) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Habla de dos <i>sujetos</i> (temas) 2. Cuando <i>la lluvia está en la ciudad</i> (llueve) 3. Este problema <i>toca</i> a muchos países (afecta) |

ACIERTOS

1. Me cuesta mucho...
2. Es una pena...
3. Se quedan atrapados
4. No vamos de pardillos
5. Una noticia de la cual me enteré

1. Manifestar su desaprobación
2. Ha introducido un recurso
3. Emitió una sentencia
4. Me di cuenta de que
5. Ningún rastro de su cuerpo
6. Faltaban pruebas
7. Especies en peligro de extinción
8. Trabajar de lo que sea
9. Mercado laboral
10. Llegan a ser la única voz
11. Critican sin rodeos (uso de verbos de transmisión)
12. Opone 2 gigantes
13. Tecnología inalámbrica
14. Estaba abierto a un nuevo modelo
15. Pone en marcha
16. No contempla otra posibilidad
17. Conciliar el desarrollo y la guerra

TAREA UNIDAD 9 -GRUPO DE CONTROL

Un hombre condució su moto en carretera del Pirineo leridano y descubrió que no tenía gasolina y no sabía donde era el proximo pueblo. Despues 10 kilometros tuvo averia. El motorista desdichado decidió caminar con su moto pero la noche llegó. Entonces decidió pasar la noche en el bosque. Como cobertura tenía solo su chaqueta. En el medio de la noche oyó un zumbido y un poco despues un rugido de un motor. Derepente vio un harley Davinson con una potencia cilindrada. El otro motorista le dio un bidon de gasolina y se fue sin una despedida. Pero olvidó su casco de oro puro. El hombre fue estupefacto porque fue una inscripción con el nombre Juan Carlos. Despues todo eso fue el tema de una pelicula.

TAREA UNIDAD 9 – GRUPO EXPERIMENTAL

Hace mucho tiempo, hubo un hombre que se quedó sin gasolina en una carretera estrecha. Entonces, no encontró ninguna solución para encontrar gasolina. Trató llamar ayuda a su mujer por teléfono. No tenía cobertura. De repente, oyó el rugido de una moto. El motociclista ofreció ayuda para acercar al hombre hasta la gasolinera. Y después le propuso de llevarle de vuelta . Pudó arrancar el coche . Pero ¡qué sorpresa cuando el motociclista se quitó el casco! El automovilista se encontró con el mismísimo Rey de España!

TAREA UNIDAD 10 – GRUPO DE CONTROL

Ser auténtica

En el teatro barceloneto XX tuvo lugar un evento espectacular . Dos famosas actrices principales no pudieron actuar. De repente una amiga suya decidió sustituirlas en el escenario. Para empezar, se presentó al público y explicó que quien no quiera quedarse puedan pedir de estar devueltos. Confesó que antes era hombre y comentó la transformación de su cuerpo y de todas las operaciones que hizo y el montón de dinero que le cuestó. El público manifestó su entusiasmo y la aplaudió con mucha alegría . Por fin exclamó que tener la imagen de ser auténtica no tiene precio.

Una mujer auténtica

²⁶ Todos los textos figuran sin correcciones.

Un evento especial pasó ayer en el teatro donde estaba programada la última representación de la obra muy famosa. Las dos actrices principales no pudieron estar presentes. Afortunadamente hubo un espectáculo también divertido aunque improvisado. Agrado, una mujer fascinante y muy simpática presentó su misma y la historia de su vida. Su nombre explica su carácter como declaró. Ella ha pasado toda su vida a agradecer a los demás. Agrado subrayó su autenticidad al confesar todas las operaciones estéticas que ha hecho. En su monólogo de estilo ligero y con humor, nos informó que ha cambiado sus ojos, su nariz, sus pechos y otras cosas. Como lo reconoció, ser una mujer auténtica cuesta mucho dinero. No necesitas ser rúcana porque más cerca de la idea que tienes de tu mismo, más eres auténtico.

TAREA UNIDAD 10 – GRUPO EXPERIMENTAL

Una última función muy extraña

Anoche debía ser la última función de la obra “XXX”, por desgracia la función se suspendió porque las dos actrices principales no podían actuar. Cuando la asistente vino para anunciar la mala noticia, el público tuvo una sorpresa mayor. En efectivo, no solamente propuso devolver el dinero sino quedarse y divertirlo. De repente, algunos espectadores se pusieron de pie y salieron con caras de pocos amigos. Los demás se quedaron y pasaron un momento muy agradable y extraño. La asistente empezó para presentarse y hablar de su misma de manera humorística. Explicó abiertamente sus operaciones estéticas con pelos y señales. Hizo una lista sin olvidar ninguna parte del cuerpo y añadió los honorarios del médico. De esta manera hizo gracia al público que se echó a reír. Por fin, insistió en la importancia de sentirse bien y conseguir sus sueños.

La vida auténtica de Agrado

Ayer viví un momento único en mi carrera de crítico de teatro. Fui al teatro para ver “un tranvía llamado deseo” pero la función fue anulada porque las dos actrices principales no podían actuar. Sin embargo, la persona que hizo el anuncio dio una actuación inolvidable. Al principio, afirmó tajantemente que era una persona totalmente auténtica, pero después explicó con pelos y señales como había cambiado físicamente. Declaró abiertamente que había sido operada tan de la cara como del cuerpo y que le había costado mucho dinero. Al final, manifestó de todo corazón que no tenía ningún problema con la cirugía estética porque para ser auténtica tienes que llegar a ser la persona que tu has soñado de ser por toda la vida.