La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE

Cristina García Giménez

0. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la adquisición de vocabulario en el caso del español como lengua extranjera (E/LE) han experimentado un gran auge en los últimos años, debido, en gran medida, a la expansión que está teniendo el estudio de nuestra lengua en el mundo. La mayoría de estos estudios (Higueras 1996; Cervero y Pichardo 2000; Gómez Molina 2004) parten de los presupuestos teóricos ya señalados en el ámbito anglosajón (French Allen 1983; Carter y McCarthy 1989; Aitchison 1992; Schmitt y McCarthy 1997), donde la investigación en adquisición de segundas lenguas cuenta con una amplia tradición.

Debido a la abundancia de los mencionados estudios, no es nuestro objetivo presentar aquí una reflexión teórica en sentido estricto sobre la adquisición de vocabulario en E/LE, sino que, aun teniendo muy presentes dichos presupuestos teóricos, pretendemos abordar la cuestión desde un punto de vista práctico, es decir, analizaremos de qué manera se trabaja el léxico español en el aula desde una triple perspectiva: la del profesor, la de los alumnos y la de los manuales de E/LE.

En este sentido, estructuraremos el presente trabajo de la siguiente manera:

I) Una primera parte introductoria donde trataremos los principales aspectos teóricos relacionados con la adquisición de vocabulario, haciendo hincapié en el español como lengua extranjera. En este apartado, pretendemos dejar claros los presupuestos de los que

partimos y asentar así las bases para la parte nuclear del estudio (los apartados II, III y IV).

II) Realización y análisis de una serie de encuestas (véase anexo 2, p.125) a profesores y alumnos de E/LE de diferentes centros educativos de la ciudad de Alicante para observar cuáles son sus estrategias para enseñar y adquirir, respectivamente, el vocabulario de nuestra lengua. Estas encuestas nos permitirán obtener una radiografía de la posición que, en la práctica, ocupa el léxico en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Además, podremos comprobar si la realidad se corresponde con los presupuestos teórico-prácticos expuestos en la bibliografía especializada en el tema.

III) Análisis de una selección de manuales de E/LE para estudiar cuál es el tratamiento que dan al léxico. Hemos elaborado una "plantilla de evaluación" (véase anexo 1, p.104) con la que intentamos observar el lugar que éste ocupa en el manual, así como la atención más o menos general que se le dedica. Hemos de decir que, a consecuencia de nuestra experiencia en la enseñanza de E/LE[1] y de la de nuestros compañeros de trabajo, la hipótesis de la que partimos es que la subcompetencia léxica es uno de los aspectos de la lengua extranjera que, *a priori*[2], más interesa a los alumnos, pero que, paradójicamente, es escasamente tratado de forma específica por profesores y manuales en general.

[1] Llevo varios años trabajando en una academia privada en Alicante (el "Estudio Internacional Sampere").
[2] Este dato lo obtenemos de las respuestas de los alumnos a unas encuestas que se les hacen el primer día de clase (en el Estudio Internacional Sampere) sobre sus intereses en el proceso de adquisición del español.

IV) Por último, expondremos unas conclusiones en las que intentaremos recoger las principales ideas planteadas a lo largo del presente trabajo. Además, comentaremos las líneas de trabajo que seguiremos en un futuro, puesto que el presente estudio sólo pretende ser el punto de partida de investigaciones más profundas sobre la cuestión de la adquisición del léxico en E/LE.

V) Bibliografía consultada.

VI) Anexos.

I. CUESTIONES GENERALES EN TORNO AL LÉXICO

I.I. LOS DIFERENTES ENFOQUES METODOLÓGICOS Y EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO

Como parte esencial del sistema lingüístico de cualquier lengua, el componente léxico ha estado y está muy presente en los diferentes métodos de enseñanza de idiomas. No obstante, su tratamiento ha sido bastante variado y cada uno de los diferentes métodos le ha otorgado una preeminencia distinta. Por este motivo, pensamos que es necesario e interesante hacer un recorrido por los enfoques metodológicos más relevantes de los últimos tiempos para recordar sus principales características y observar cómo ha ido evolucionando el tratamiento del léxico[3].

A) MÉTODO TRADICIONAL O DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

El método de gramática-traducción dominó la enseñanza de lenguas (maternas y extranjeras) hasta mediados del siglo XX aproximadamente, aunque aún hoy se emplea en algunos lugares del mundo, con algunas modificaciones. Como su propio nombre indica, este método postula la preeminencia de la gramática normativa. Sus características más definitorias son las siguientes (Sánchez Pérez 1997:35-42):

[3] No obstante, como señala Aquilino Sánchez (1997:52), aunque aquí estemos tratando de definir las principales características de los diferentes enfoques, lo normal no es que un método se dé en estado puro, sino que reciba una mayor o menor influencia de otros métodos.

-El principal objetivo de adquirir una lengua extranjera es el de leer su literatura o, simplemente, desarrollarse intelectualmente. Para ello, debe hacerse un análisis detallado de sus reglas gramaticales de manera que se puedan traducir oraciones y textos. Así, la memorización de reglas y datos nos permitirá la manipulación de la morfología y la sintaxis.

-La comprensión y expresión escrita se consideran las destrezas básicas. Se presta escasa atención a las destrezas orales.

-La selección del vocabulario está basada únicamente en los textos de lectura que el profesor escoja y se emplean listas bilingües de unidades léxicas para su memorización.

-Se pone mucho énfasis en la corrección, puesto que es algo básico para poder aprobar los exámenes escritos. En absoluto está presente la idea del error como parte del proceso de aprendizaje que postularán muchos de los métodos posteriores.

-La gramática se enseña de forma deductiva, es decir, mediante la presentación y el estudio de reglas gramaticales, que más tarde se practican con ejercicios de traducción.

-La lengua materna del estudiante se constituye en el vehículo de enseñanza, lo que reduce considerablemente la cantidad de *input* en español que los estudiantes pueden recibir y, por tanto, será más difícil que el alumno adquiera la competencia léxica adecuada a su nivel, entre otras carencias.

-Estamos ante un modelo de aprendizaje donde la interacción comunicativa entre el alumno y el profesor es prácticamente inexistente y cuando se produce no suele ser de carácter auténticamente comunicativo, porque el objetivo es formar frases que sean representativas de las reglas

aprendidas. Es, por tanto, un aprendizaje no participativo en el que el profesor se erige como protagonista del proceso.

Al centrarse el currículo exclusivamente en la descripción gramatical de la lengua no se puede llevar a cabo un aprendizaje eficaz del vocabulario, ya que, como hemos visto, éste se reduce a la memorización de listas de palabras, generalmente sin ningún tipo de contextualización, y a la formación de frases vacías de contenido, cuyo único objetivo es el de la consolidación de determinadas reglas gramaticales.

Ya hemos mencionado que el vocabulario enseñado es el que se considera perteneciente a la norma culta, el cual suele reflejarse en la literatura o en los usos cultos del idioma. No se contempla en absoluto la opción de hacer referencia al lenguaje coloquial o sectorial de grupos poco valorados socialmente, de modo que se da de lado a una de las partes más amplias del léxico español y que, paradójicamente, puede resultar muy útil para los estudiantes extranjeros.

B) MÉTODO DIRECTO

El método directo puede considerarse el contrapunto del método de gramática y traducción, ya que ahora se rechazan las explicaciones gramaticales, por lo menos, hasta tener un mínimo dominio del idioma; lo principal es la interacción oral entre el profesor y los alumnos o entre los propios estudiantes. Este método se desarrolló en el último tercio del siglo XIX (Sánchez Pérez 1997:78) y tuvo una gran expansión, fundamentalmente en EE.UU. por las grandes oleadas de inmigrantes que necesitaban hablar la lengua.

El lenguaje cotidiano se convierte en el objeto de enseñanza, si bien es cierto que se excluye el vocabulario excesivamente coloquial, así como los términos malsonantes o tabú. Lo importante es que el alumno se vea envuelto en situaciones comunicativas habituales, de modo que se enseña un vocabulario que permita comunicarse en esas situaciones familiares y cotidianas. Generalmente, se trata de un vocabulario contextualizado y el aprendizaje lingüístico se consigue a través de la asociación entre el objeto o la idea y la palabra, por lo que la traducción directa se descarta a favor de técnicas más visuales como los dibujos o los gestos.

Estamos ante un aprendizaje más participativo que el que proponía el método de gramática-traducción, aunque el protagonismo sigue recayendo en el profesor que es quien debe organizar la clase. Éste no tiene que de ceñirse estrictamente al manual, sino que debe hacer uso de su imaginación para que el proceso de enseñanza/aprendizaje cumpla su objetivo y esté basado en situaciones comunicativas normales. Por su parte, los objetivos gramaticales se adquirirán de forma inductiva.

Finalmente, hemos de mencionar que el error se considera parte del proceso de aprendizaje y por ello la corrección se realiza dentro del fluir normal de la conversación.

C) MÉTODO AUDIO-ORAL

En primer lugar, es necesario dejar claro que en esta concepción lingüística, aparecida en los años 50, el nivel semántico resulta poco relevante y por ello no se le dedica la reflexión que se merece. La selección léxica queda totalmente subordinada a los estudios de frecuencia, es decir, que sólo se

enseña el vocabulario que según las listas de frecuencia es el más usado, lo que no siempre puede estar acorde con las necesidades de nuestros alumnos ya que, por ejemplo, para un médico que estudia español, quizá sea más productivo conocer la palabra *suero* que la palabra *hoja*, aunque la primera resulte menos frecuente que la segunda. En nuestra opinión, los estudios de frecuencia pueden ser un criterio muy útil para seleccionar el léxico que llevamos a la clase de E/LE, pero no pueden convertirse en el único eje de tal selección, como veremos más adelante cuando tratemos este punto en concreto.

Esta tendencia se explica porque el mencionado método postula la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos, los cuales deben formarse únicamente dando respuestas correctas, por lo que los errores son intolerables y se corrigen inmediatamente.

La oralidad es un elemento fundamental para obtener el éxito en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, ya que las destrezas lingüísticas pueden aprenderse mejor si los elementos de la lengua meta se presentan de forma oral, antes de verse de forma escrita. La analogía es un mecanismo que permite dotar al aprendizaje de una base más sólida que el simple análisis de elementos; las explicaciones de las reglas no se dan hasta que los alumnos han practicado las estructuras en una amplia variedad de contextos y han podido percibir las analogías pertinentes. Por tanto, estamos ante un método de aprendizaje de lenguas extranjeras en el que los alumnos son sujetos activos y participativos, mientras que el profesor se convierte en un mediador que se encarga de dinamizar la clase y hacer que los alumnos realicen las prácticas correspondientes.

El método audio-oral, al igual que el de gramática y traducción, también postula la repetición de estructuras como principal mecanismo para la adquisición de una lengua extranjera, aunque dichas estructuras deban estar preferiblemente contextualizadas y responder a usos reales de la lengua. Además, el método audio-oral presta mucha atención al componente cultural, puesto que la enseñanza de la lengua también supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de la lengua extranjera que se pretende adquirir. En el caso del léxico, será el profesor el que deberá proporcionar a los alumnos diálogos o textos expresamente elaborados para adquirir determinadas unidades léxicas que les permitan usar las estructuras gramaticales correspondientes.

D) MÉTODO NOCIONAL-FUNCIONAL

La base del método nocional-funcional es la estructuración de la lengua basándose en funciones comunicativas (expresar obligación, pedir permiso, saludar, etc.). Se trata de aprender el vocabulario contenido en las situaciones comunicativas que constituyen el objetivo de aprendizaje, al mismo tiempo que se aprenden las estructuras lingüísticas y la gramática exigidas por las situaciones y funciones comunicativas. Los materiales docentes que siguen este método recogen el vocabulario y las estructuras propias de la comunicación en determinadas funciones comunicativas, aunque la tipología de actividades sigue siendo la propia de las metodologías de base estructuralista, es decir, la repetición de estructuras mediante técnicas o procedimientos variados (dibujos, diapositivas y otros recursos audiovisuales).

Por otro lado, el modelo de lengua objeto de aprendizaje debe estar compuesto por una muestra representativa del uso comunicativo, siempre adaptado a las necesidades de los alumnos, al menos en cuanto a la selección léxica y estructural.

Se empieza a dar importancia al alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, un protagonismo que aún deberá compartir con el profesor, ya que el aprendizaje es primero un proceso pasivo que luego se transforma en activo porque la prioridad dada a la función comunicativa del lenguaje implica que las actividades sean de carácter interactivo y exijan la participación activa de los alumnos, sobre todo en parejas o grupos de trabajo.

E) MÉTODO COMUNICATIVO

La llegada del método comunicativo supuso una verdadera revolución en la enseñanza de idiomas, ya que suponía un importante cambio de perspectiva: el alumno se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje y por ello debe comprometerse de forma activa con dicho proceso, mientras que el profesor es simplemente un guía que le facilita el camino. Lo que interesa ahora es el proceso comunicativo y las relaciones que se establecen entre los sujetos que interactúan en dicho proceso, de tal modo que el análisis de las formas queda relegado a un segundo plano. Es necesario adquirir, al mismo tiempo que las formas lingüísticas, las competencias sociolingüística, estratégica y discursiva, lo que conlleva una concepción más global del proceso de aprendizaje de lo que se venía haciendo hasta la actualidad. En este sentido, podemos decir que el enfoque comunicativo integra de forma interdisciplinar las aportaciones de diversas disciplinas (Santos Gargallo 1999:68):

-Psicolingüística: en el proceso del aprendizaje, que se encuentra en reestructuracion constante, se ponen en funcionamiento diversas estrategias de carácter cognitivo.

-Etnografía del habla: se toma el concepto de competencia comunicativa (Hymes 1971:5), del que hablaremos más adelante, según el cual el objetivo del aprendizaje descansa en el logro de un conjunto de habilidades definidas por la subcompetencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

-Pragmática: se toma el concepto de acto de habla (propuesto por Austin en 1962 y matizado por Searle en 1969), que va a tener una incidencia importantísima para la definición del concepto de función lingüística.

-Sociolingüística: se toma la idea de variación lingüística, frente al modelo abstracto de lengua difundido en décadas anteriores.

-Lingüística: se toman las aportaciones derivadas de los estudios de Análisis del Discurso y Análisis de la Conversación.

Para que el aprendizaje lingüístico se produzca de una forma exitosa, debe darse dentro de un marco comunicativamente relevante, por lo que la repetición mecánica de estructuras no favorece en absoluto dicho aprendizaje. Además, estamos ante un proceso acumulativo, es decir, lo nuevo únicamente se adquiere cuando se integra en el conjunto de conocimientos ya existentes en el individuo.

Por otro lado, como en el método anterior, la selección del léxico, también se basa en la noción de funciones comunicativas, a las que se llega mediante un estudio de las necesidades comunicativas de los alumnos, lo que nos permitirá establecer los campos semánticos y las áreas temáticas sobre las que versará la

comunicación de una manera más eficaz que mediante el estudio de frecuencias. Se deja de lado la utopía del lenguaje ideal para centrarse en el estudio del lenguaje real que, al fin y al cabo, será el que les sea de utilidad a los estudiantes.

Además, el método comunicativo tiene en cuenta todos los niveles de la lengua e intenta identificar y describir todos los posible problemas específicos que puedan presentarse en el área de la morfología, la sintaxis, la fonética o la ortografía, así como los problemas semánticos que derivan de factores no lingüísticos y que pueden estar relacionados con el contexto de quienes aprenden la lengua extranjera.

Como puede verse, el método comunicativo exige una mayor implicación, tanto del profesor como del alumno y destaca la importancia de que el proceso de adquisición de la lengua extranjera sea realmente funcional para la comunicación cotidiana en español.

F) ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas es una de las ramificaciones más famosas y relativamente recientes del método comunicativo y se caracteriza por el hecho de que

> Se parte de áreas temáticas para la especificación de los objetivos comunicativos y la determinación de la tarea final. En base a ella, se especifican los contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales. Se planifica la secuencia de tareas comunicativas, entre las que se incluyen las de vocabulario, las cuales ayudan al alumno a la realización de la tarea final (Santamaría Pérez 2006:26)

En este sentido, podemos decir que el enfoque por tareas parte del empleo de tareas como elemento fundamental para la planificación e instrucción en la enseñanza de idiomas. En el proyecto global deben integrarse actividades con sentido que deben hacer mucho hincapié en la comunicación y el significado, por lo que las tareas que se planteen serán, en general, algunas de las que se les pueden presentar a los alumnos en su vida cotidiana (planificar un viaje, ir a la compra, rellenar un impreso, etc.). Este hecho provoca que los alumnos puedan adquirir la lengua extranjera mediante la interacción comunicativa entre ellos (la mayoría de las tareas que se proponen se realizan en parejas o por grupos), lo que provoca grandes intercambios de *input* y *output*, tanto de forma oral como escrita, así como la obtención de resultados más positivos que mediante actividades basadas en la forma.

Aunque aún carecemos de aplicaciones prácticas a gran escala del enfoque por tareas (puesto que es relativamente reciente y muchos docentes se muestran reacios a cambiar sus "métodos tradicionales" de enseñanza de una forma tan radical), se piensa que dicho enfoque ayuda enormemente a fomentar los procesos de negociación, modificación, reformulación y experimentación, los cuales se hallan en el núcleo del proceso de adquisición de cualquier lengua.

G) ENFOQUE LÉXICO

Se trata de un método que aparece en la década de los 90 a raíz de la publicación en 1993 de la obra *The lexical approach* de Michael Lewis, aunque hubo algunos intentos anteriores como *The Lexical Syllabus* (Willis, 1990) y *Lexical Phrases and Language Teaching* (Nattinger y DeCarrico, 1992). La aportación más importante de la obra de Lewis fue la de destacar la relevancia

del vocabulario, un elemento básico para la comunicación que debe compartir protagonismo con la gramática. Los enfoques léxicos en la enseñanza de idiomas reflejan una creencia en la esencialidad del léxico para la estructura de la lengua, el aprendizaje de la segunda lengua y el uso del idioma. Como señala San Mateo Valdehíta (2005:21), la lengua está formada, aparte de por gramática y vocabulario, por una serie de unidades léxicas complejas (*chunks*) entre las que se incluyen palabras, expresiones fijas, colocaciones, etc. El dominio de estas unidades facilita la producción y otorga fluidez al estudiante de una lengua extranjera, ya que la adquisición de tales unidades le permite percibir patrones sintácticos, morfológicos y todo aquello a lo que tradicionalmente llamamos gramática. Es muy importante observar bloques léxicos para que el proceso de adquisición de una lengua extranjera sea llevado a cabo con éxito.

La adquisición de la lengua, según el enfoque léxico, no se basa en la aplicación de reglas formales, sino en una acumulación de ejemplos a partir de los cuales los alumnos hacen generalizaciones provisionales.

El enfoque léxico es demasiado reciente y aún carece de unas sólidas bases metodológicas sobre las que asentarse. No obstante, los estudios de lingüística de *corpora*, así como los grandes avances en teoría léxica y lingüística, nos hacen ser optimistas ante un futuro desarrollo de este enfoque tan novedoso.

En conclusión, podemos afirmar que cada uno de los métodos comentados presenta unas características propias que suponen diferentes maneras de concebir el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Como ya mencionamos, ninguno de ellos suele darse en estado puro y lo más normal es la conjunción de rasgos de varios de ellos, aunque haya uno más

predominante. La elección de uno u otro método vendrá determinada por las características y necesidades de nuestros alumnos, así como de las convicciones del profesor o del centro de enseñanza donde se desarrolle el aprendizaje.

A continuación proponemos un cuadro donde se recogen los principales rasgos de cada uno de los métodos expuestos más arriba que nos servirá para obtener una visión de conjunto de todo lo que hemos ido comentando, haciendo hincapié en el componente léxico.

MÉTODO	***MUESTRAS DE LENGUA***	***TRATAMIENTO DEL ERROR***	***ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE***
GRAMÁTICA Y TRADUCCIÓN	Literatura y usos cultos del idioma	Penalización. Visión negativa del error	Memorización de listas de palabras sin contextualizar
DIRECTO	Lengua cotidiana, a excepción del vocabulario excesivamente coloquial	Error como parte del proceso de aprendizaje	Vocabulario contextualizado. Empleo de técnicas visuales (dibujos, gestos, etc.)
AUDIO-ORAL	Lengua real	No se tolera y se corrige inmediatamente	Repetición de estructuras, aunque contextualizadas. Textos y diálogos elaborados para practicar las estructuras explicadas.
NOCIONAL-FUNCIONAL	Usos cotidianos	Forma parte del proceso de aprendizaje	Estructuración de la lengua basándose en funciones comunicativas
COMUNICATIVO	Usos cotidianos, inclusive los más coloquiales	Forma parte del proceso de aprendizaje	Establecimiento de campos semánticos y áreas temáticas a partir del estudio de las necesidades comunicativas del alumno
ENFOQUE POR TAREAS	Usos cotidianos	Forma parte del proceso de aprendizaje	Áreas temáticas que permiten especificar los objetivos comunicativos y determinar la tarea final.
		Forma parte del	Adivinar el significado de las

LÉXICO	Usos cotidianos	proceso de aprendizaje	palabras por el contexto; empleo del diccionario y de corpora; reglas de formación de palabras; comparación entre la L1 y la LE

I.II. LA ORGANIZACIÓN DEL LEXICÓN MENTAL

En las últimas décadas, principalmente desde el ámbito de la psicolingüística, ha habido muchas reflexiones y estudios sobre el funcionamiento del lexicón mental y sobre cómo los seres humanos creamos en nuestra mente redes asociativas de unidades léxicas (Aitchison 1992; McCarthy 1992; Schmitt y McCarthy 1997; Marconi 2000).

Sin ir más lejos, ya Riegel en 1970 (*apud* Pérez 1999:265) argumentó que un léxico bilingüe se modifica en función del tiempo, de la exposición al idioma y de la competencia en la lengua extranjera. Actualmente, la mayor parte de los investigadores apoya esta idea y hace hincapié en el hecho de que el lexicón mental es un sistema dinámico en el que la fuerza de las asociaciones dependerá del uso y de la frecuencia temporal.

No obstante, podemos decir que, hasta llegar a esta idea generalmente aceptada, se formularon, principalmente, tres teorías sobre el procesamiento del léxico, como señala González Rodríguez (2005:37-39):

1) MODELO AUTÓNOMO: cada una de las etapas de los procesos de identificación y comprensión léxica cuenta con un procesador específico que actúa independientemente. La comprensión de la unidad léxica se realiza mediante uno de los tres módulos posibles: los dos primeros posibilitan la localización formal de la unidad léxica en cuestión (ya sea oral o gráficamente), mientras que el tercero facilita el acceso al archivo léxico a través de las

particularidades semánticas y gramaticales de dicha unidad. Este reconocimiento inicial precede a una segunda etapa donde se obtiene toda la información disponible sobre la unidad léxica solicitada.

2) MODELO INTERACTIVO: este modelo parte de la idea de que se produce un acceso directo al lexicón mental, sin que se den etapas intermedias y en el que pueden interferir diferentes factores activos en el procesamiento del lenguaje. La percepción de una unidad léxica o parte de ella activa en la mente una serie de unidades relacionadas con ella de manera formal o semántica. De forma progresiva, se van descartando los términos que tienen una vinculación más débil con dicha unidad, hasta que sólo queda activa la unidad léxica que tiene más similitud con el estímulo. Por ejemplo, de la secuencia oral /kabaʎ-/ se desencadenan unidades léxicas como *caballo*, *caballería*, *caballero*, etc., pero también *noble*, *elegante*, etc. De todas ellas, sólo prevalecerá una: *caballo*.

Este segundo modelo permite al hablante hacer uso de diversas informaciones (formales y semánticas) simultáneamente. Además, en el modelo interactivo resulta determinante la información sintagmática y contextual, algo que no contempla el modelo autónomo.

3) MODELO DE COHORTE: pretende conciliar las dos teorías anteriores y para ello determina dos etapas:

-Una primera etapa autónoma, en la que se activan simultáneamente las unidades del lexicón que, en principio, pudieran responder a las características del estímulo recibido (la selección de dichas unidades se basaría en una comparación formal de los términos).

-Una segunda etapa en la que se selecciona una determinada unidad y se desechan las demás opciones. En esta etapa intervienen otros factores, como el contexto, que pueden ser decisivos en ese proceso de selección.

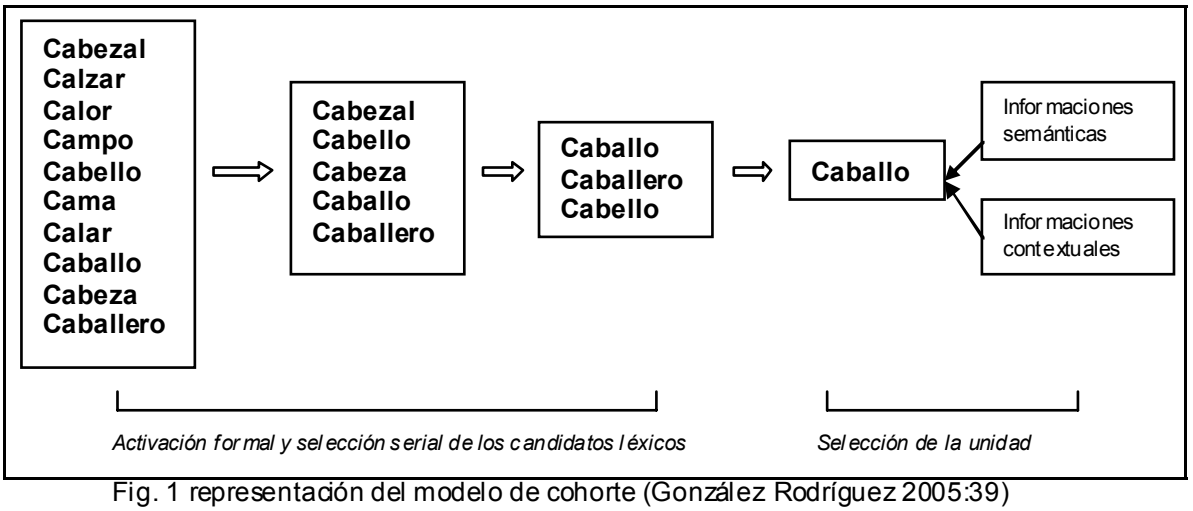


Fig. 1 representación del modelo de cohorte (González Rodríguez 2005:39)

En este sentido, Thornbury (2002:17), quien parte de la idea del dinamismo del lexicón mental y profundiza bastante en su estructuración, afirma que dicho lexicón mental es como un sistema superpuesto en el que las unidades léxicas están almacenadas con una "doble entrada". Una de estas entradas contendría información sobre el significado y la otra sobre la forma. Estas entradas individuales de cada unidad, estarían relacionadas con unidades de características similares, bien referidas al significado (*mango/papaya*), bien referidas a la forma (*tanga*/*tango*), bien referidas a ambos (*pollo*/*polla*). El número de conexiones puede ser enorme, por lo que, para economizar tiempo en la búsqueda de una unidad léxica, varios caminos se activarán simultáneamente para conseguir mayor rapidez en el proceso. Conocer una unidad léxica, en definitiva, es la suma total de todas estas conexiones: semánticas, sintácticas, fonológicas, ortográficas, morfológicas, cognitivas, culturales y autobiográficas.

En gran medida, esta explicación concuerda con lo que afirman Gairns y Redman (1986:127) sobre el proceso de adquisición de vocabulario, el cual está formado por tres etapas diferentes: entrada o *input*, almacenamiento y recuperación. Las unidades léxicas se escriben en la memoria a corto plazo, después la información se almacena en campos semánticos en los que entran en juego algunas de las referencias que comentaba Thornbury y, por último, buscamos y recuperamos las palabras de un modo rápido y económico.

No obstante, hay que tener en cuenta, como afirma Pérez (1999:274), que las unidades léxicas de la lengua extranjera están menos organizadas que las de la lengua materna, al menos en las primeras etapas de la adquisición, pero consiguen más cohesión con el tiempo y con una mayor competencia lingüística.

En cuanto al orden de adquisición de las unidades léxicas partiendo de su categoría gramatical, parece demostrado que primero se adquieren los sustantivos, dentro de los cuales se establecen tres niveles sucesivos de adquisición (Abderrahim 2002:100-101):

-Un primer nivel en el que incluiríamos las unidades léxicas que designan nombres propios, los nombres de objetos físicos y las entidades que existen tanto en el tiempo como en el espacio.

-En un segundo nivel se adquieren los nombres de estados, procesos y eventos.

-Finalmente, en un tercer nivel de adquisición tendríamos las unidades léxicas que designan entidades abstractas que no tienen existencia ni en el espacio ni en el tiempo.

En definitiva, como dicen Carter y McCarthy (1989:16), *la mayoría de los investigadores en adquisición de segundas lenguas continuarán asumiendo que el lexicón mental de un hablante de una segunda lengua se parece al de un hablante nativo, habrá relaciones semánticas, fonológicas y asociativas entre ambos lexicones*[4]. No obstante, aun partiendo de esta premisa, también es cierto que las diferencias son notables y son necesarios más estudios que arrojen luz sobre el funcionamiento del lexicón mental en el proceso de adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera: *aprender una segunda lengua implica aprender un nuevo sistema conceptual y construir una nueva red de vocabulario, un segundo lexicón mental* (Thornbury 2002:18)[5].

I.III. LA SUBCOMPETENCIA LÉXICA COMO PARTE INTEGRANTE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Tradicionalmente se ha venido destacando la gran importancia del vocabulario en el proceso de adquisición de una lengua extranjera pero, a pesar de ello, quizá se haya caído en una excesiva simplificación de dicho proceso. Como señala de forma muy acertada French (1983:2) los estudiantes a menudo creían que todo lo que necesitaban es un gran número de unidades léxicas; esta creencia era errónea, por supuesto[6]. Los estudiantes piensan que conociendo el significado de un gran número de unidades léxicas su competencia comunicativa en español será mayor, puesto que podrán comprender más cosas y expresarse

[4] La traducción es nuestra. La cita original es: "most researchers in second language acquisition will continue to assume that an L2 user's mental lexicon resembles that of an L1 user and that learners make semantic, phonological and associational links between them" (1989:16)

[5] La traducción es nuestra. La cita original es: "Learning a second language involves both learning a new conceptual system, and constructing a new vocabulary network – a second mental lexicon" (Thornbury 2002:18).

[6] "learners often believed that all they needed was a large number of words [...] Of course this belief was wrong"

mejor en esta lengua. Dicha idea no es del todo cierta, ya que el proceso de adquisición de una unidad léxica requiere mucho más que la simple memorización de un significado, como hemos visto en el apartado anterior. En este sentido, Channell (1989:84) afirma que una unidade léxica de una L2 es adquirida por un estudiante cuando: su significado puede ser reconocido y entendido dentro y fuera del contexto y cuando puede ser usada natural y apropiadamente en cada situación[7]. Es por este motivo por el que afirmamos que la tarea de los profesores no es sólo la de enseñar el significado de las palabras, sino también la de intentar que los alumnos las relacionen, las diferencien y las utilicen correcta y apropiadamente (Higueras 1996:111).

Estos matices son los que intenta recoger Cassany (1998:379) con gran acierto en su definición de la subcompetencia léxica, la cual:

> No puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales. El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación (Cassany 1998:393)

Como hemos visto, la mencionada subcompetencia léxica se incluye dentro de la competencia lingüística, una de las tres vertientes que integran la competencia comunicativa, la cual constituye el objetivo al que se encamina todo el proceso de adquisición de una lengua extranjera y que, según el *Diccionario de términos clave de E/LE*:[8]

> Es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación

[7] "an L2 word as having been acquired by a learner when a)its meaning can be recognized and understood (rather than guessed at), both in and out context and b)it can be used naturally and appropriately to situation"

[8] <http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/>

No obstante, también es cierto que el alcance del componente léxico es tal que puede decirse incluso que contiene en sí mismo el resto de subcompetencias que forman la competencia lingüística (la subcompetencia gramatical, la subcompetencia semántica, la subcompetencia fonológica, la subcompetencia ortográfica y la subcompetencia ortoépica). Por este motivo, podemos afirmar que el léxico está íntimamente relacionado con las destrezas y las habilidades que el alumno debe adquirir en la lengua extranjera: para hablar, escribir, leer o escuchar, el alumno tiene que realizar una serie de acciones. Por ejemplo, debe ser capaz de organizar un mensaje (destrezas cognitivas); de formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas); de percibir un enunciado (destrezas fonéticas auditivas o visuales); de comprender el mensaje (destrezas semánticas); etc. (Baralo 2005:2-3). Por estas razones, entre otras, la subcompetencia léxica ocupa un lugar nuclear dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera, el español en nuestro caso.

Además, hemos de tener muy presente que la subcompetencia léxica no es algo estático, sino que está en constante renovación; no dejamos de aprender nuevas unidades léxicas, al mismo tiempo que olvidamos otras, probablemente, porque no las hemos usado durante mucho tiempo (Cassany 1998:381).

Ha habido muchos intentos de clasificación de los elementos que integran la subcompetencia léxica. Uno de los autores que da una clasificación más exhaustiva de dichos elementos es McCarthy (*apud* Gómez Molina 2004b:792-793), quien se basa en el estudio de diversos *corpora* orales para delimitar los diez tipos de unidades léxicas que, según él, constituyen el vocabulario esencial. Todos ellos son igualmente importantes como componentes básicos de la comunicación y los presentamos a continuación:

1) Modalizadores, donde se incluyen los verbos de modalidad epistémico y deóntica, las unidades léxicas que indiquen parecer, certeza, obligación, posibilidad, etc.

2) Verbos de régimen: se trata de aquellos verbos que rigen una preposición o que requieren un sustantivo concreto para obtener una construcción gramatical (*abrir el apetito*, por ejemplo). Estos verbos deben enseñarse con el elemento que los acompaña, nunca de forma aislada puesto que provocaríamos numerosos errores entre nuestros estudiantes.

3) Palabras interactivas, es decir, aquellas que muestran las actitudes del hablante y que crean y mantienen relaciones sociales apropiadas (*de nada*, *hasta luego*, etc.).

4) Marcadores del discurso. Estas unidades léxicas le proporcionan al emisor los recursos necesarios para poder ejercer el control de la conversación.

5) Sustantivos básicos. Se trata de aquellos sustantivos que poseen un significado concreto y genérico (sinónimos, hiperónimos, listas cerradas de unidades léxicas, etc.).

6) Deícticos: unidades léxicas relativas a la deixis espacial, temporal o personal.

7) Adjetivos básicos: se emplean para la realización de evaluaciones tanto positivas como negativas en la comunicación diaria (*altas horas de la noche*, por ejemplo). Se trata de estudiar los valores según la posición y la gradación; combinaciones léxicas; etc.

8) Adverbios básicos: adverbios de tiempo, modo, locuciones adverbiales, etc. Podemos partir de un criterio de frecuencia para las combinaciones sintagmáticas.

9) Verbos básicos de acción y sucesos, es decir, los que indican actividades diarias.

10) Otros ítems léxicos.

Como puede observarse el contenido léxico del llamado vocabulario esencial es bastante amplio y abarca una gran tipología de unidades léxicas. Ya es labor del profesor (junto con los materiales que estime oportunos) organizar todo este material y presentarlo de forma organizada y contextualizada para que el proceso de adquisición se realice de una forma eficaz y los alumnos desarrollen su subcompetencia léxica en español.

I.IV) LÉXICO *VS* VOCABULARIO. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA NOCIÓN DE *PALABRA*

Hasta ahora hemos hablado de la adquisición del vocabulario y no del léxico, ya que, aunque en muchas ocasiones ambos términos suelen emplearse como sinónimos, presentan algunas diferencias significativas que debemos conocer. Mientras que el léxico supone el conjunto de todas las unidades léxicas que se encuentran a disposición del locutor en un momento concreto, el vocabulario puede definirse como la serie de unidades léxicas que el hablante emplea de manera efectiva en un acto de habla concreto (Pastora Herrero 1990:66). Es evidente, como afirman Cervero y Pichardo (2000:33), que ni siquiera un hablante nativo podrá alcanzar un dominio absoluto del léxico de su lengua materna. Esta limitación de la mente humana es la causa de que se llegue a afirmar que unas 4000 unidades léxicas serían suficientes para cubrir las necesidades léxicas básicas de un individuo en un 95%.

Pero, no obstante, hay diversos "tipos" de vocabulario que es necesario conocer. La distinción más generalizada es aquella que se hace entre vocabulario receptivo frente a vocabulario productivo. El primero incluye las unidades léxicas que pueden ser reconocidas y comprendidas al escucharlas o leerlas y dentro del vocabulario productivo tenemos las unidades léxicas que se pueden usar y recuperar adecuadamente en la práctica oral y escrita (Pastora Herrero 1990:154). También debemos tener en cuenta la distinción entre vocabulario activo y vocabulario pasivo. Éste último contiene las unidades léxicas que un individuo es capaz de comprender, mientras que el vocabulario activo, que es menos numeroso, incluye las unidades léxicas que una persona emplea al hablar y escribir en su vida cotidiana, según su formación y sus actividades (Cassany 1998:381).

Otra distinción terminológica importante que debemos tener en cuenta es la de la denominación de las unidades que vamos a incluir dentro del hiperónimo "vocabulario". La mayoría de los autores hispanos (Higueras 1996; Cervero y Pichardo 2000; Jiménez Hurtado 2001) prefieren el término unidad léxica al de palabra, ya que, el primero es más abarcador y se ajusta más a lo que realmente se enseña y se adquiere, tanto en el aula como fuera de ella. Una unidad léxica debe entenderse como una "secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas,..." (Cervero y Pichardo 2000:44).

Cuando decimos que un alumno "conoce" una unidad léxica, debemos tener presente que estamos haciendo referencia a la finalización de un proceso muy complejo en el que participan todos los niveles de la lengua, como veremos a continuación:

-La pronunciación y la ortografía: para afirmar que conocemos una unidad léxica es fundamental que sepamos pronunciar y escribir correctamente dicha unidad.

-La morfología, la cual está vinculada al hecho de conocer las categorías gramaticales de la unidad léxica (género, número, persona, tiempo, etc.), su composición (lexema, afijos) y las unidades léxicas relacionadas con ella por las reglas de formación de palabras.

-La sintaxis tiene que ver con saber emplear la unidad léxica en la situación adecuada y usarla gramaticalmente bien.

-Desde una perspectiva semántica, para conocer una unidad léxica debemos ser capaces de captar su significado dentro de un contexto oral o escrito y poder relacionarla semánticamente con otras unidades léxicas.

-Desde un punto de vista sociolingüístico y pragmático, debemos conocer el valor de la variedad a la que pertenece la unidad léxica y distinguir en qué situación comunicativa es adecuado o no utilizarla. Además, debemos ser capaces de identificar e interpretar el sentido idiomático de las unidades fraseológicas (Pastor Cesteros 2004:216-217).

I.V) CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL LÉXICO

Otro de los aspectos en el que muchos de los expertos coinciden en líneas generales (Pastora Herrero 1990; McCarthy 1992; Schmitt y McCarthy 1997; Cervero y Pichardo 2000) es en el de los criterios que deben seguirse para seleccionar el vocabulario que se lleva al aula[9], bien por parte del profesor, bien

[9] No abordaremos aquí la cuestión de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario puesto que las comentaremos cuando hagamos el análisis de las encuestas a profesores y alumnos, así como el de los manuales.

por parte de los creadores de materiales. Podemos decir que, aunque el criterio de la frecuencia es el más aducido por los especialistas (y es cierto que debe ser tenido muy en cuenta), no hay un único criterio válido, sino más bien una conjunción de varios de ellos porque, de lo contrario, adoptaríamos una visión un tanto reduccionista que no nos proporcionaría un panorama real del léxico "más necesario" de la lengua extranjera. No obstante, además de estos criterios que comentaremos a continuación, es imprescindible tener en cuenta las necesidades concretas de nuestros alumnos, puesto que serán éstas las que vertebrarán el proceso de selección y harán que el resto de criterios giren en torno a ellas.

Pastora Herrero (1990:90) propone una buena síntesis de los criterios que deben seguirse para la selección de vocabulario, dichos criterios son los siguientes:

a) Criterio psicológico: comprende las unidades léxicas que se suponen propias, teniendo en cuenta el uso y el predominio en cada momento del proceso de aprendizaje del alumno.

b) Criterio filológico: unidades léxicas que tengan un gran valor conceptual.

c) Criterio pedagógico: unidades léxicas que faciliten el aprendizaje, incrementen el interés discente y promuevan una transferencia tanto vertical como horizontal.

d) Criterio social: unidades léxicas con mayor frecuencia dentro de un grupo o de una comunidad que comparte la misma lengua.

El conjunto de estos criterios nos permitirá ver qué unidades léxicas son las más necesarias, las más usadas y las que merecen una mayor atención didáctica (Blázquez Fabián 1986:19).

Además, a estos criterios podemos añadir las recomendaciones que ofrece el Consejo de Europa en su *Marco de referencia europeo* (*apud* Gómez Molina 2004b:797-798) sobre las consideraciones que se tienen que tener en cuenta para la selección del léxico que se debe enseñar en la clase de lengua extranjera, con el fin de favorecer un aprendizaje significativo y funcional:

> a) Es necesario seleccionar las unidades léxicas que se consideren claves en las áreas temáticas que correspondan a cada uno de los niveles de aprendizaje y que permitan la correcta realización de las tareas comunicativas. Este criterio combina la frecuencia real de una unidad léxica con su productividad.
>
> b) El uso de listas de frecuencia para delimitar cuáles son las unidades léxicas que, en principio, son más usuales en español. Ya hemos comentado que este criterio ha sido bastante cuestionado, debido a que no todas las unidades léxicas que aparecen señaladas en dichas listas como bastante frecuentes resultan útiles a nuestros alumnos. Es labor del profesor saber discernir cuáles de esas palabras "frecuentes" están semánticamente vacías (artículos, preposiciones, etc.) y hasta qué punto es necesario prestarles atención.
>
> c) Trabajar con textos auténticos, tanto orales como escritos, lo cual nos permite poner a los estudiantes en contacto con la lengua real de diferentes registros. Además, el profesor puede graduar la dificultad del texto en función de las características de sus estudiantes.

d) Finalmente, el Consejo de Europa, aconseja no planificar previamente el desarrollo del vocabulario, aunque se debe posibilitar el conocimiento de todo lo que nuestros alumnos necesiten cuando vayan a intervenir en tareas comunicativas, lo que pone a prueba la capacidad de "improvisación" de los profesores y, al mismo tiempo, permite trabajar con un amplio número de unidades léxicas en cada clase, aunque a veces, por las exigencias del desarrollo de la sesión, deban presentarse sin contextualizar o con una información contextual muy escasa.

En definitiva, el estudio del funcionamiento del lexicón mental puede proporcionarnos muchas pistas sobre el proceso de adquisición de vocabulario en una lengua extranjera, aunque no debemos olvidar que la experiencia docente y las observaciones de nuestros alumnos constituyen también un punto de referencia básico que puede ayudarnos a establecer las estrategias más favorables para el tratamiento del léxico y, de este modo mejorar la subcompetencia léxica de los estudiantes de E/LE.

I.VI) EL TRATAMIENTO DEL ERROR. EL ERROR LÉXICO

El llamado *análisis de errores* surge a finales de los años 60 de la mano de Corder y bajo la influencia de la teoría chomskyana de adquisición de la lengua materna. Esta nueva concepción apareció como alternativa al *análisis contrastivo*, que intentaba identificar los rasgos semejantes y diferentes entre la lengua materna y la lengua meta para favorecer así el proceso de aprendizaje.

El método seguido por el análisis de errores partía de las producciones reales de los alumnos en la lengua meta; tomando éstas como punto de partida,

se procede mediante los siguientes pasos, recomendados en 1967 por Corder (*apud Diccionario de términos clave de E/LE*):

1.-Identificación de los errores en su contexto.

2.-Clasificación y descripción de los mismos.

3.-Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más.

4.-Evaluación de la gravedad del error y la búsqueda de un posible tratamiento.

El análisis de errores demostró que el error es un elemento normal y necesario en el proceso de adquisición de una lengua, ya que es una muestra de que el aprendizaje se está llevando a cabo (Pastor Cesteros 2004:103).

En toda esta concepción del error podemos ver, como ya mencionamos, las resonancias de la teoría innatista de Chomsky sobre la adquisición de la lengua matema por parte de los niños. Es el niño (o el aprendiz de la lengua extranjera en nuestro caso) el que, mediante el contacto con la lengua meta, va deduciendo sus reglas de funcionamiento y va formulando hipótesis en las que es imposible que no cometa errores. Esta afirmación demuestra que estamos nuevamente ante una concepción del aprendizaje de lenguas en la que el estudiante tiene un papel activo, protagonista.

Evidentemente, como señala Pastor Cesteros (2004:104), en el mencionado proceso se produce una línea de continuidad entre la lengua matema y la segunda lengua (o lengua extranjera) y ese sistema lingüístico que emplea el aprendiz antes de que podamos hablar de una adquisición completa

es lo que se llama *interlengua*, la cual irá evolucionando a medida que el proceso de aprendizaje vaya avanzando.

Por otro lado, debemos mencionar aquí la amplia tipología de errores que se ha podido consignar gracias al estudio que muchos profesores han hecho de las producciones de sus alumnos. En función del criterio que adoptemos los errores pueden clasificarse, a modo de muestra, de la siguiente manera (Vázquez 1998:28 y Ribas Moliné 2004:28):

1) CRITERIO ESTRATÉGICO:

-Errores de adición: **cuatros camisas*

-Errores de omisión: **he visto Mario hoy*

-Errores de falsa colocación: **su manera de actuar es tomado como ejemplo el cual trata la gente de copiar*

-Errores de falsa selección: **Ana es enferma*

2) CRITERIO ETIOLÓGICO:

-Errores interlinguales: **los chicos les gusta comprar*

-Errores intralinguales: *ir* frente a *venir*

-Errores de simplificación: **tenemos un problem*

3) CRITERIO COMUNICATIVO:

-Errores de ambigüedad: -*¿Qué tal andas*? / -*Pues con los pies, como siempre*.

-Errores irritantes.

-Errores estigmatizantes.

4) CRITERIO PEDAGÓGICO:

-Errores inducidos *vs*. errores creativos.

-Errores transitorios *vs*. errores permanentes (o errores fosilizados *vs*. errores fosilizables).

-Errores individuales *vs*. errores colectivos.

-Errores de producción escrita *vs*. errores de producción oral.

5) CRITERIO DEL ÁMBITO DE USO:

-Errores pragmáticos: *¿Sabes qué hora es? Sí*

-Errores socioculturales: *Profesor, ¿tú vienes?*

-Errores referenciales: *Mi maestra de la Universidad*

6) CRITERIO LINGÜÍSTICO:

-Errores fonológicos: *cochina* (por *cocina*)

-Errores morfológicos: **dos chico*

-Errores sintácticos: **aprendo nada*

-Errores léxicos: *relación* (por *situación*)

-Errores discursivos: **voy a casa cocino chino* (por *voy a casa y cocino chino*)

En el caso de los errores léxicos, que son los que a nosotros más nos interesan por la temática del presente trabajo, debemos decir que los cambios léxicos se dan entre palabras que pueden tener una relación semántica, pero que en la situación específica del texto en cuestión no son intercambiables. Por ejemplo: *se entró* por *se introdujo* o *comenzó*; *rectificar* por *perfeccionar, mejorar*; *están* por *son*; *lista* por *inteligente*; etc.

Los errores ayudan tanto a profesores como a alumnos a cobrar conciencia del estadio en que se encuentra su proceso de adquisición de la lengua extranjera, por lo que debemos aprender a sacarles partido y olvidarnos de la antigua concepción del error como algo imperdonable.

I.VII) LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DEL LÉXICO COLOQUIAL

Para Beinhauer (*apud* del Pozo Díez 1998:699) el lenguaje coloquial es "el habla tal como brota natural y espontánea en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, abogados, conferenciantes o las artísticas de escritores, periodistas o poetas". Es por este motivo, entre otros muchos, por lo que el léxico coloquial debe ocupar un lugar importante en los manuales de enseñanza de idiomas, aunque a veces resulta complicado delimitar lo coloquial de lo no coloquial. Por esta razón vamos a exponer aquí una serie de factores que nos ayuden a diferenciar el habla coloquial (del Pozo Díez 1998:700-701):

-El primero de estos rasgos es el carácter dialogal oral, la espontaneidad y la falta de formalización reflexiva.

-La lengua coloquial está libre de trabas sintácticas normativas por lo que es más dinámica; se altera la organización del discurso y ese desorden nos sirve para destacar los elementos que nos interesan.

-Los elementos kinésicos son también característicos de un español coloquial.

-En el nivel semántico, debemos destacar rasgos como la polisemia de los verbos al hacerse reflexivos, las metáforas, los juegos de palabras, las connotaciones, ambigüedades y ambivalencias léxicas. Muchos de estos elementos "oscurecen" la comprensión del mensaje pero sin ellos el lenguaje coloquial perdería algunos de sus rasgos más identificativos.

-Otro factor de la lengua coloquial es la existencia de una situación comunicativa real y una expresión compartida. La situación y el conocimiento de los referentes son elementos imprescindibles, por lo que

en numerosas ocasiones es necesario que proporcionemos a nuestros alumnos datos socioculturales que los españoles dan por sobreentendidos. Además, hay muchas expresiones coloquiales, generalmente unidades fraseológicas (de las que hablaremos más detenidamente más adelante) que se identifican con un grupo generacional y que constituyen su seña de identidad a pesar del paso de los años.

Es fundamental que los estudiantes aprendan esta parcela del español, dada la relevancia de los mensajes coloquiales en la comunicación diaria. Además, este conocimiento les permite ampliar su capacidad de expresión y comprensión, tanto oral como escrita.

I.VIII) ESPAÑOL DE ESPAÑA *VS* ESPAÑOL DE AMÉRICA

Como señala Franco (2001:327) la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera no puede omitir el análisis de sus variedades diatópicas, especialmente del español de América, con múltiples y contradictorias respuestas, especialmente en los conceptos de unidad y homogeneidad dentro del vasto continente en el que se asienta. La cercanía e identidad a ambos lados del Atlántico es evidente, lo que no justifica la no distinción entre una variedad diatópica y otra. El proceso de planificación lingüística americana desemboca en una regulación de la enseñanza a partir de la estandarización de una forma de habla. Se selecciona el diasistema más acorde con las necesidades prácticas de los individuos, sus niveles fónicos y gramaticales, se estandariza la ortografía y todo se plasman en obras gramaticales y lexicográficas. Razones históricas justifican el prestigio normativo

que aflora en las obras de Bello y Cuervo, pero las actitudes conflictivas responden a veces a un desconocimiento de las normas respectivas. Lo importante es conseguir la unidad y el enriquecimiento de la lengua, con la libertad para comunicarse en cualquier situación y con la exigencia de conocer el uso prestigiado de su sistema. Así, insistiremos en que la enseñanza del español como lengua extranjera exige tanto el conocimiento de la norma de prestigio o ejemplar en uso, como el de las variedades, incluidas las regionales.

El léxico es el nivel de mayor discrepancia entre el uso peninsular y americano, especialmente el de nueva creación, por lo que no sería superfluo, por ejemplo, el registro de las voces afijadas en un diccionario de la lengua española. Además, los manuales, a excepción de unos cuantos (como es el caso de *Planet@*, versión Mercosur), no prestan apenas atención al léxico hispanoamericano, lo que da a los estudiantes una visión muy parcial de la riqueza de la lengua española.

I.IX) RELACIÓN DE LA LEXICOLOGÍA CON OTRAS DISCIPLINAS LINGÜÍSTICAS

I.IX.I) LEXICOLOGÍA Y LEXICOGRAFÍA

Los diccionarios constituyen una herramienta fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua, ya se trate de la lengua materna como de una lengua segunda o extranjera. No obstante, a pesar de esta importancia, parece que su papel en el aula ha quedado relegado a un segundo plano, puesto que existe la idea generalizada de que el trabajo con el

diccionario es un trabajo que debe realizarse en casa, dependiendo de las necesidades de cada alumno.

Los profesores de E/LE cuando abordan la enseñanza del vocabulario deben plantearse en qué consiste ese proceso, el cual no es en absoluto sencillo. Alvar Ezquerra (2003:11-12) afirma que el hecho de enseñar una unidad léxica implica tratar los siguientes aspectos de dicha unidad:

-Su forma oral, así como su forma escrita para que pueda ser reconocida sin ningún problema.

-Su uso gramatical y las relaciones gramaticales que permitan insertarla sin dificultad dentro del discurso.

-Las solidaridades léxicas, es decir, las restricciones que presentan determinadas unidades léxicas a la hora de ser usadas.

-Su función y su uso en una situación específica (más concretamente sus variaciones diasistemáticas).

-Los distintos niveles de significación en relación con lo expuesto anteriormente.

-Las relaciones semánticas que mantiene con otras palabras (relaciones como la sinonimia, antonimia, polisemia, etc.)

-Las diferencias que existen entre palabras que poseen la misma estructura formal (homónimos, homófonos y homógrafos)

-Reconocer y generar palabras mediante los mecanismos de creación de palabras (mecanismos de derivación, composición, etc.)

Evidentemente todos estos aspectos no se pueden tratar a la vez y es labor del profesor secuenciarlos de forma pedagógica. El diccionario puede servirle de herramienta didáctica de gran ayuda a la hora de tratar todos estos

aspectos. Si bien es verdad que en el ámbito hispánico aún carecemos de una amplia gama de obras lexicográficas destinadas a los estudiantes de E/LE, se están haciendo esfuerzos para solventar este "problema" como es el caso del *Diccionario Salamanca de la lengua española* (Santillana-Universidad de Salamanca, 1996) o el *Diccionario de español para extranjeros* (editorial SM, 2002).

No obstante, debemos llamar la atención sobre el hecho de que un diccionario destinado a los estudiantes de E/LE debe contener una información lexicográfica diferente a la de cualquier diccionario destinado a españoles nativos, puesto que las necesidades de ambos receptores son sustancialmente distintas. Mientras que los hablantes nativos consultan el diccionario fundamentalmente para solventar dudas sobre el significado de las unidades léxicas o sobre su ortografía, un diccionario destinado a extranjeros deberían contener, al menos, las siguientes informaciones (Alvar Ezquerra 2003:104-105):

-Indicación sobre la división silábica.

-Indicación sobre la pronunciación.

-Léxico usual tanto en la lengua escrita como en la hablada.

-Definiciones claras, no sinonímicas y con un reducido número de definidores, puesto que debemos presuponer que el bagaje léxico de los estudiantes que consulten el diccionario, en principio, no será tan elevado como el de los nativos, sobre todo si se trata de estudiantes de niveles iniciales.

-Ejemplos abundantes que sean muestras de uso y que ayuden a completar la definición en todos los aspectos.

-Indicaciones gramaticales y estilísticas sobre el uso de la unidad léxica. De este modo se pretende ayudar a la codificación y descodificación de la unidad léxica por parte del alumno.

-Familias de palabras; familias de conceptos. No debemos olvidar que la asociación de las unidades léxicas mediante campos semánticos es una de las principales estrategias para el aprendizaje del vocabulario en una lengua extranjera.

-Ilustraciones orgánicas, contextualizadoras.

-Informaciones complementarias sobre cuestiones de carácter enciclopédico que resultan de gran utilidad para los estudiantes extranjeros.

En definitiva, somos los profesores los que debemos potenciar el empleo del diccionario (así como enseñarles a usarlo adecuadamente) entre nuestros alumnos puesto que su empleo repercutirá favorablemente en la adquisición de la lengua extranjera y, más concretamente, en la mejora de la subcompetencia léxica y, por ende, de la competencia comunicativa.

I.IX.II) LEXICOLOGÍA Y FRASEOLOGÍA

Como ya hemos mencionado anteriormente, la fraseología ocupa un lugar muy importante en cualquier lengua y el español no podía ser una excepción, por eso queremos tratarla aquí de forma independiente. Además, en el caso de la adquisición de una lengua extranjera es imprescindible el dominio de las unidades fraseológicas si queremos que nuestros alumnos alcancen una competencia comunicativa plena.

En este sentido, Gómez Molina (2000:113-114) expone la relación que las unidades fraseológicas presentan con las diversas competencias:

-En la competencia gramatical las unidades fraseológicas son reconocidas como una unidad por la comunidad lingüística.

-En la competencia sociolingüística podemos remarcar la adecuación de las unidades fraseológicas a situaciones sociales concretas y a determinados registros.

-En la competencia discursiva, el hablante las aprende y las guarda en su cerebro como un todo inseparable.

-Finalmente, la competencia estratégica permite realzar el efecto retórico de las expresiones, en especial, de aquellas expresiones con elementos intercambiables.

No obstante, a pesar de la mencionada importancia, el componente fraseológico está escasamente representado en los manuales de E/LE (Ruiz Gurillo 2000:259), lo cual supone un problema a la hora de abordar la cuestión en el aula.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la fraseología no puede tratarse (al menos no en profundidad) con alumnos que no posean un nivel intermedio o avanzado de español puesto que las unidades fraseológicas, en la mayoría de los casos, responden a esquemas culturales que es imposible que los alumnos de niveles iniciales tengan adquiridos (a veces ni siquiera los de niveles superiores los tienen). Esos esquemas hacen referencia, por ejemplo, a la Historia de España (*no hay moros en la costa*; *o todos moros o todos cristianos*), a la religión (*hasta verte, Jesús mío*; *A Dios rogando y con el mazo dando*), etc. Además, es necesario recordar que muchas unidades fraseológicas,

como las locuciones, poseen el rasgo de la idiomaticidad, es decir, que su significado no se corresponde con la suma de los significados de las palabras que la forman, por lo que se requiere una tipología de ejercicios que presenten una buena contextualización de dichas unidades y que favorezcan el aprendizaje a través de una estructuración metódica (Ruiz Gurillo 2000:263-264).

I.IX.III) LA LEXICOLOGÍA Y LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA (REGLAS DE FORMACIÓN DE PALABRAS)

El componente morfoléxico, según afirma Fernández (1998:215-217), está constituido por *elementos sustantivos,* es decir, los formantes, y *elementos relacionales,* también conocidos como reglas.

En primer lugar, estos elementos sustantivos se postulan a modo de una lista finita de morfemas —diccionario base— que estaría compuesta de palabras simples, afijos, radicales y, posiblemente, temas (lo que sería el *input* de las reglas de formación de palabras).

En segundo lugar, se postula un subcomponente donde estarían almacenadas las reglas de formación de palabras —el componente morfológico, estrictamente hablando—. Dichas reglas serían elementos relacionales o reglas generativas por medio de las cuales se construyen las palabras formalmente complejas.

Por último, tendríamos un conjunto *infinito* de palabras, generadas por la aplicación de las reglas de formación de palabras a los elementos sustantivos del diccionario base (lo que sería el *output* de las mencionadas reglas). Este *conjunto infinito* de palabras de una lengua X es una postulación de las posibilidades de producción —y, por ende, de recepción— que tiene un hablante

nativo gracias al conocimiento intuitivo que proporcionan las reglas de formación de palabras.

La creación de palabras nuevas —inexistentes— es una práctica propia del hombre. Es evidente que la posibilidad de la creación está determinada, además, por el conocimiento del contexto, entendido como sistema de creencias y saberes sobre el mundo.

Debido a la escasez de estudios sobre la adquisición de las reglas de formación de palabras de una lengua extranjera, únicamente nos atrevemos a esbozar unas hipótesis sobre las que habría que seguir investigando: *a)* el orden de adquisición de morfemas en L2 sería similar al orden de L1, y es independiente de la L1 subyacente para la construcción de la L2; *b)* en cuanto a las reglas de formación de palabras, se podría afirmar que se pueden adquirir los parámetros generales, pero los aspectos idiosincrásicos quedarían vedados al no-nativo.

II.LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LA CLASE DE E/LE: LAS EXPERIENCIAS DE ALUMNOS Y PROFESORES

En cualquier investigación sobre los diferentes aspectos de la adquisición de una lengua extranjera el trabajo de campo es algo fundamental. Las experiencias de profesores y alumnos nos permiten ampliar la visión de nuestro objeto de estudio, la adquisición de vocabulario en este caso, y nos ofrecen perspectivas que, probablemente, ni nosotros, ni la bibliografía especializada, se había planteado.

Es por ello por lo que hemos decidido realizar una serie de encuestas sobre el componente léxico a alumnos y profesores de E/LE de la ciudad de Alicante para observar cuáles son sus principales estrategias de enseñanza y aprendizaje del vocabulario, si lo consideran un componente importante dentro de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si están de acuerdo en cómo presentan los manuales el vocabulario, entre otros aspectos que comentaremos con más detalle más adelante[10].

En cuanto al procedimiento de realización de las encuestas, nos dirigimos a 10 de las principales academias de E/LE de la ciudad de Alicante y escogimos a 5 profesores de cada una de ellas y a tres alumnos de cada uno de los niveles [elemental (A1, A2), intermedio (B1, B2) y superior (C1, C2)], por lo que obtuvimos una muestra formada por 50 profesores y 90 alumnos (30 pertenecientes al nivel elemental, 30 al intermedio y 30 al superior). Las academias que prestaron desinteresadamente su colaboración son las siguientes[11]:

[10] El contenido de estas encuestas puede verse en el Anexo I.

[11] Agradecemos al personal docente y administrativo de estas academias, así como a sus alumnos, su colaboración en esta investigación.

-Alicante sí: *Prisma* (Ed. Edinumen)

-Centro de estudios lingüísticos Keltia: *Sueña* (ed. Anaya).

-Colegio de España y ambos mundos: material elaborado por los propios profesores.

-Colegio Internacional de Alicante: material elaborado por los profesores.

-Escuela Oficial de Idiomas de Alicante: *Prisma* (A1, B1, B2, C1) de la editorial Edinumen y *En Acción 2* (ed. En Clave-ele)

-Estudio Internacional Sampere: emplean el manual *Es Español* de la editorial Espasa-Calpe.

-Enforex (Galileo Galilei): manual *Prisma* (Ed. Edinumen)

-Proyecto Español: material elaborado por los profesores.

-Spanorama Internacional: *Prisma* (Ed. Edinumen)

-Zador: materiales elaborados por los profesores.

Todas estas academias dicen emplear una metodología comunicativa que, como vimos, es un método de enseñanza que se basa en ofrecer al alumno, protagonista del proceso de aprendizaje, en situaciones comunicativamente relevantes. En cuanto al número de profesores y alumnos es muy variable en función de la época del año (en verano aumenta considerablemente la demanda de cursos de español), pero todas las academias consultadas garantizan a sus alumnos grupos reducidos (generalmente, las clases no suelen superar los 8-9 alumnos), para que éstos puedan recibir la atención que requieren por parte del profesor y la interacción no se convierta en un proceso demasiado complejo.

Las clases suelen tener una duración de 3 horas (con una breve pausa) y en ese tiempo se intenta conjugar la enseñanza de los aspectos gramaticales

con la práctica conversacional (mediante debates, entrevistas, juegos de rol, etc.).

Una vez establecidas estas observaciones generales, comentaremos los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los estudiantes y, seguidamente, nos centraremos en los de los profesores, para poder extraer así unas conclusiones que nos permitan establecer una gradación de las estrategias que se consideran más eficaces para la enseñanza y adquisición del vocabulario en el caso del español como lengua extranjera.

II.I ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ESTUDIANTES

En primer lugar hablaremos de las estrategias individuales que emplean los estudiantes de E/LE para fijar el vocabulario. En el siguiente gráfico se recogen los resultados obtenidos en función de los tres niveles (elemental, intermedio y superior), resultados que pasamos a comentar:

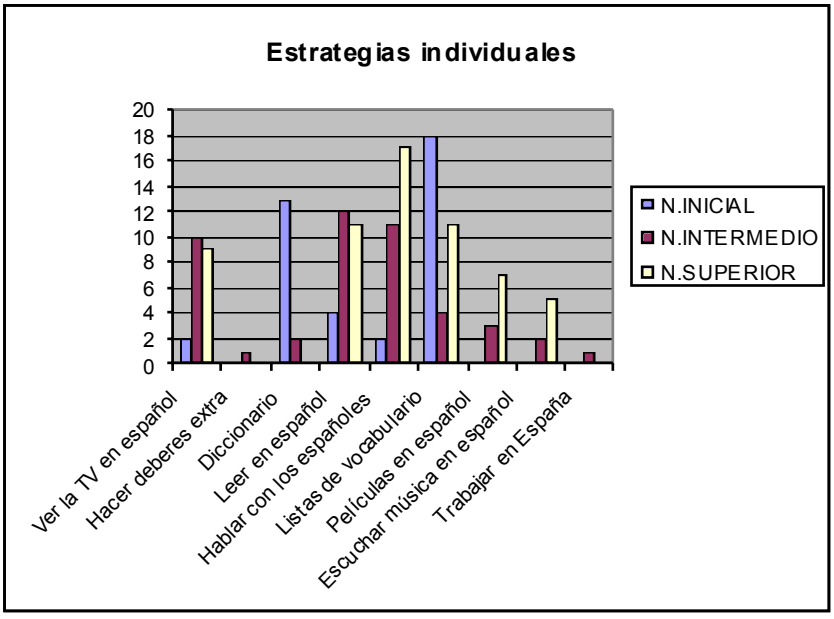


Fig.2

●Es interesante señalar que los estudiantes del nivel elemental son los que presentan un menor número de estrategias y muchos de ellos coinciden en la elaboración de listas individuales de unidades léxicas, así como en la búsqueda en el diccionario, curiosamente son las estrategias "menos comunicativas" y las que suponen una menor cantidad de *input*. La mayoría de estos estudiantes justifica este hecho porque dicen tener miedo a hablar con otros españoles, a leer o ver la televisión en español porque piensan que su nivel de lengua es muy bajo y no van a poder entender nada. Todo lo contrario ocurre con los estudiantes de nivel superior, los cuales se muestran muy confiados y, entre sus estrategias favoritas para ampliar su vocabulario, están las de hablar con los españoles, leer en español y ver la televisión en español, algo que también parece gustar bastante a los estudiantes de nivel intermedio.

●Por otro lado, los estudiantes de nivel intermedio son los que presentan una tipología más amplia de estrategias para aumentar su vocabulario y esto quizá sea porque, aunque ya tienen bastante dominio de la lengua española, están muy motivados ya que saben que aún les queda mucho por aprender.

Veamos ahora el gráfico que recoge las estrategias que los alumnos consideran que son más eficaces para trabajar el vocabulario dentro del aula de español:

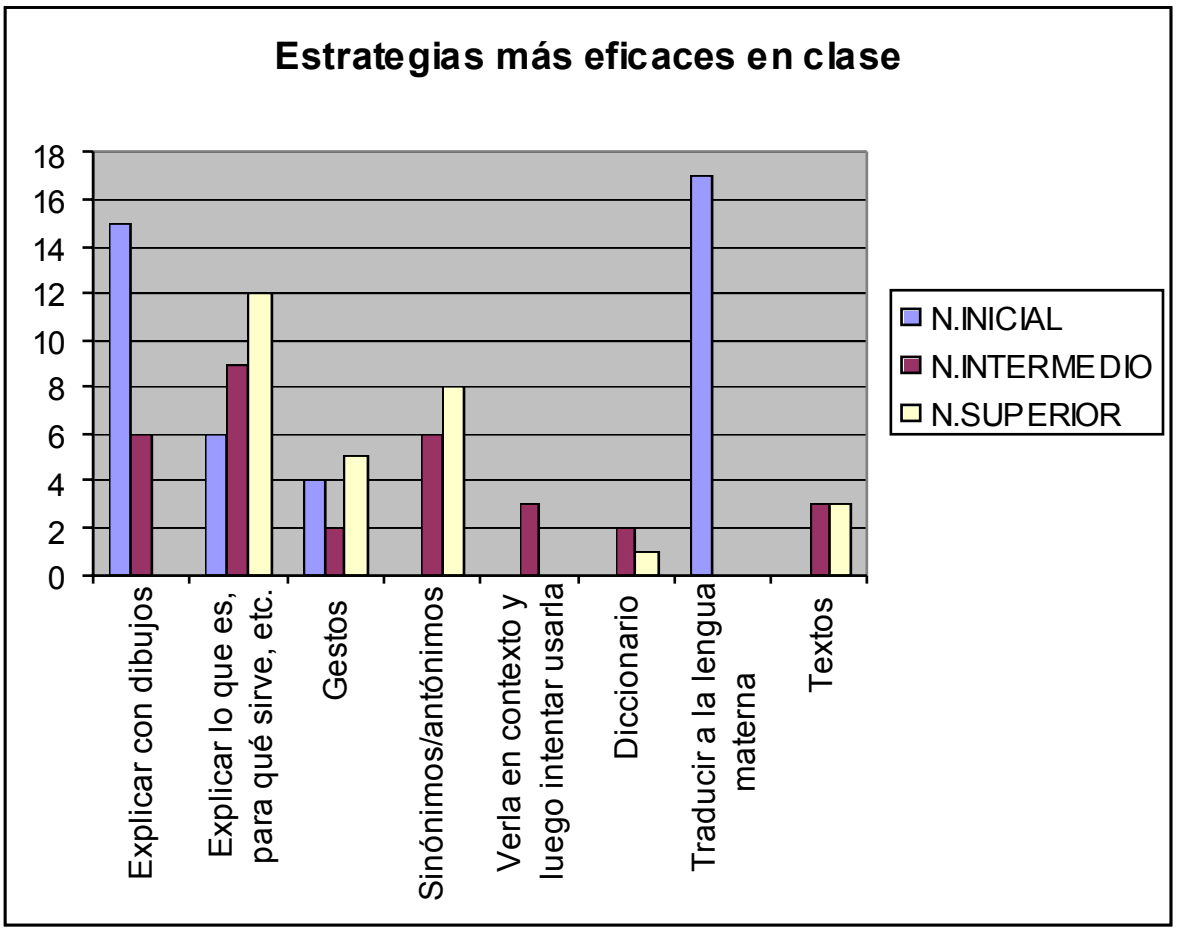


Fig.3

●Nuevamente son los estudiantes del nivel inicial los que proponen una tipología menos amplia de estrategias, concretamente 4: explicar con dibujos, explicar lo que es, gestos y traducir a la lengua materna, de las cuales la primera y la última son las que cuentan con un mayor número de seguidores. Al tener un dominio muy elemental del idioma que están aprendiendo el apoyo visual es fundamental para ellos (y lo seguirá siendo en niveles posteriores). Sin embargo, el hecho de traducir a la lengua materna, aunque es lo que proponen casi todos los encuestados de este nivel, plantea una serie de problemas: en muchas

ocasiones no hay un equivalente exacto en la lengua materna del alumno y, además, en las clases suelen mezclarse diversas nacionalidades y, por tanto, diversas lenguas maternas, lo que hace prácticamente imposible que el profesor pueda traducir una unidad léxica a todas las "lenguas maternas" que tenga en el aula.

●Vemos también que, a medida que avanza el nivel de los estudiantes, las estrategias se hacen más "complejas". Sólo los estudiantes de los niveles intermedio y superior proponen estrategias como los sinónimos y antónimos o el uso de diccionarios y textos. Esto demuestra que hay una progresión en el proceso de adquisición: a más nivel de lengua, estrategias más elaboradas.

El índice de satisfacción de los estudiantes con la forma de trabajar el vocabulario en clase es bastante elevado y no hay diferencias significativas entre unos niveles y otros, como muestra el siguiente gráfico:

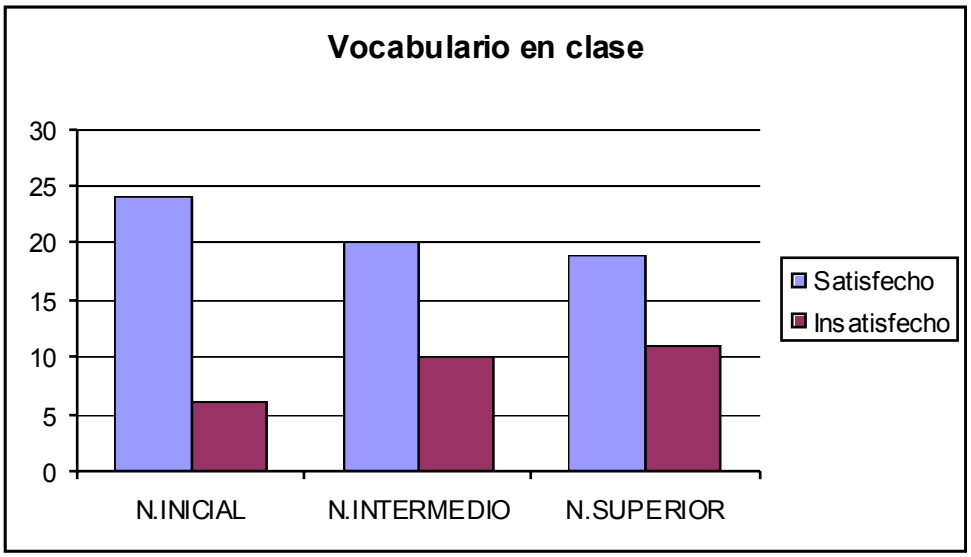


Fig.4

Algunos de los alumnos que no se muestran satisfechos reclaman más práctica oral porque opinan que ésta es fundamental, no sólo para la fijación de

contenidos léxicos, sino también para mejorar considerablemente la competencia comunicativa en español. Además, los que se muestran insatisfechos, en algunas ocasiones, señalan que su profesor se ciñe demasiado al manual y no propone actividades para reforzar ciertos aspectos, entre ellos el del vocabulario.

También hemos podido comprobar el alto nivel de satisfacción que los alumnos muestran con sus respectivos manuales de español. Aunque el grado de satisfacción es ligeramente menor que en el caso anterior (excepto en el nivel superior que es mayor), los alumnos insatisfechos no proponen demasiadas soluciones, se limitan a decir que el manual debería prestar más atención al vocabulario. Veamos los resultados recogidos en el siguiente gráfico:

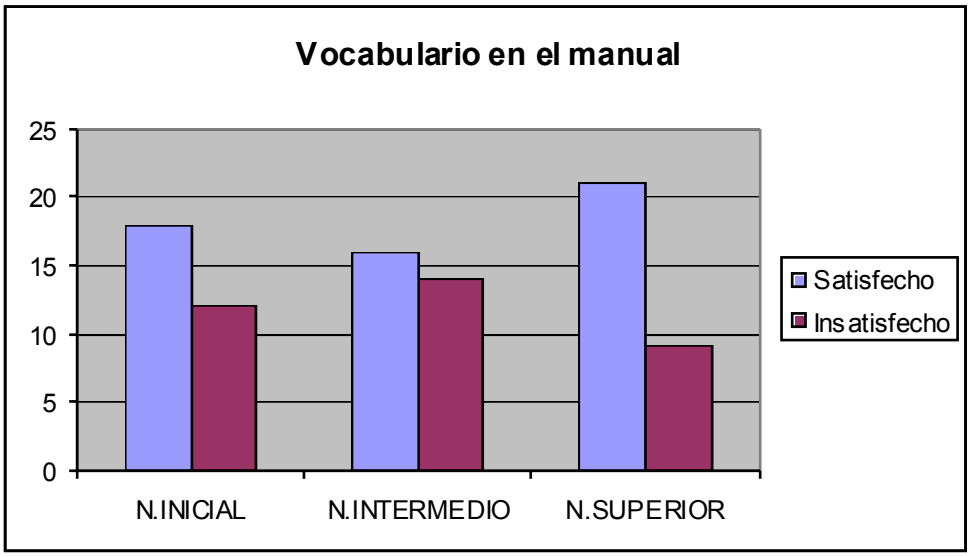


Fig.5

Hasta aquí las opiniones de los alumnos, las cuales han arrojado datos interesantes sobre los mecanismos que se pueden emplear para trabajar el vocabulario, tanto dentro del aula como a nivel individual. Estos datos pueden servir a los profesores de punto de referencia, pero no debemos olvidar que cada alumno es un mundo y hay que tener muy presente esta heterogeneidad.

Pasemos ahora a analizar los resultados extraídos de las encuestas realizadas a los profesores.

II.II ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A LOS PROFESORES

En primer lugar abordaremos la cuestión de las estrategias que emplean los profesores para organizar el vocabulario que van a enseñar. Éstos son los resultados obtenidos.

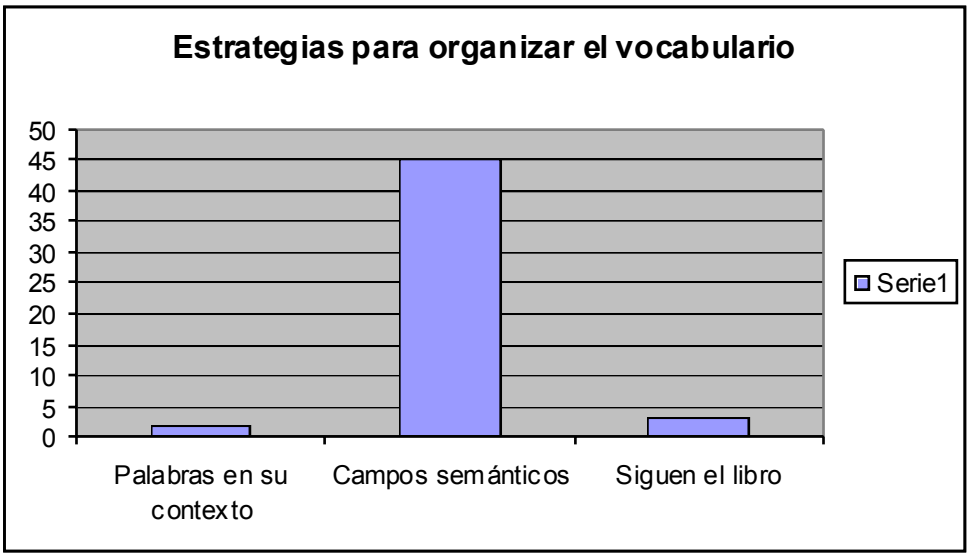


Fig.6

Como puede observarse, la mayoría prefiere agrupar el vocabulario por campos semánticos porque, en su opinión, así se facilita la fijación de las nuevas unidades léxicas por parte del alumno.

En cuanto a las estrategias que resultan más eficaces para la enseñanza/aprendizaje del vocabulario, hay mayor diversidad de opiniones, aunque el empleo de dibujos, gestos y sinónimos y antónimos son los recursos preferidos como muestra el gráfico siguiente:

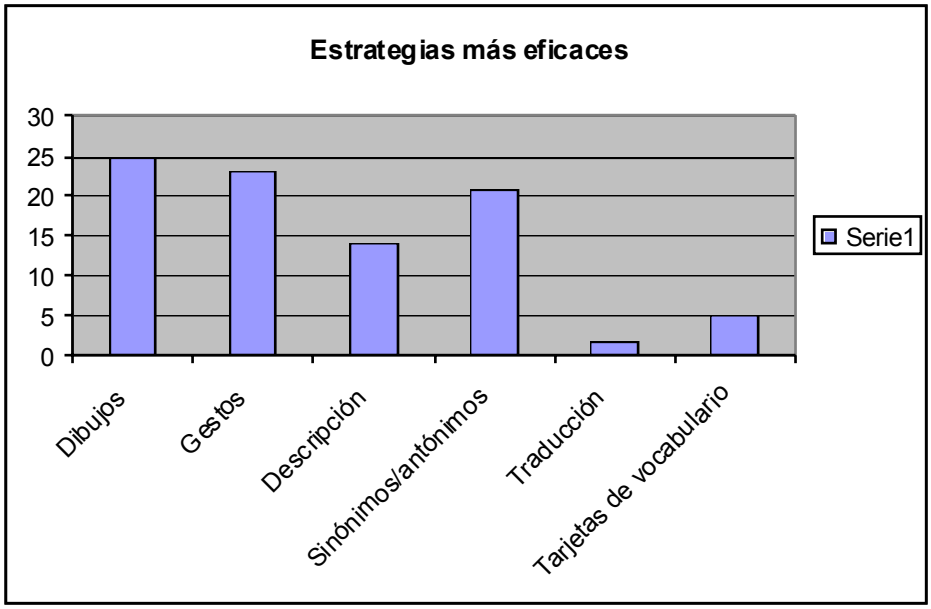


Fig.7

Es interesante recordar el hecho de que, entre los estudiantes del nivel elemental existía una preferencia por la estrategia de la traducción, una estrategia que, paradójicamente, no apoya casi ningún profesor (sólo 2 en nuestra muestra) por plantear muchos problemas (fundamentalmente el de encontrar un equivalente exacto entre la lengua matema y la lengua extranjera) y por resultar poco eficaz, como ya comentamos anteriormente.

Por otro lado, sólo 37 de los 50 profesores encuestados admiten trabajar específicamente el vocabulario en sus clases, mediante juegos, exposiciones orales, ejercicios específicos para ampliar el vocabulario o iniciando la clase con la explicación de 3 unidades léxicas nuevas que puedan resultar útiles y curiosas a los alumnos.

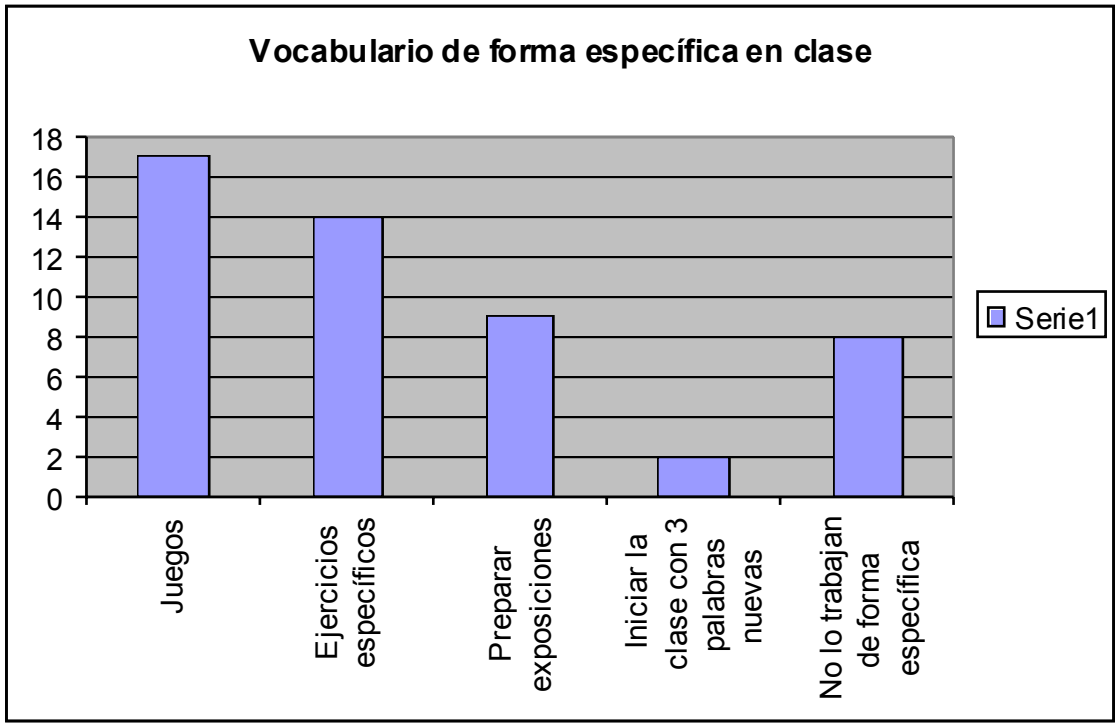


Fig.8

Otro aspecto importante que nos interesa estudiar es el de si los docentes de español como lengua extranjera relacionan la enseñanza del vocabulario con otros aspectos de la lengua. La respuesta que nos hemos encontrado ha sido gratamente sorprendente, puesto que 43 de los 50 profesores de nuestra muestra, afirman poner en relación el estudio del componente léxico con otros componentes de la lengua, principalmente con la morfología (mediante el trabajo con los procedimientos de formación de palabras) y la pronunciación (con tarjetas de vocabulario), aunque algunos también son partidarios de ponerlo en relación con la sintaxis (mediante la práctica conversacional). Los 7 profesores restantes afirman que, en su opinión, el vocabulario debe tratarse aisladamente para no provocar confusiones innecesarias en el alumno, pero lo cierto es que

relacionando diversos aspectos se ahorra mucho tiempo y la adquisición es más rápida y eficaz. Exponemos los resultados de esta pregunta de la encuesta en el siguiente gráfico:

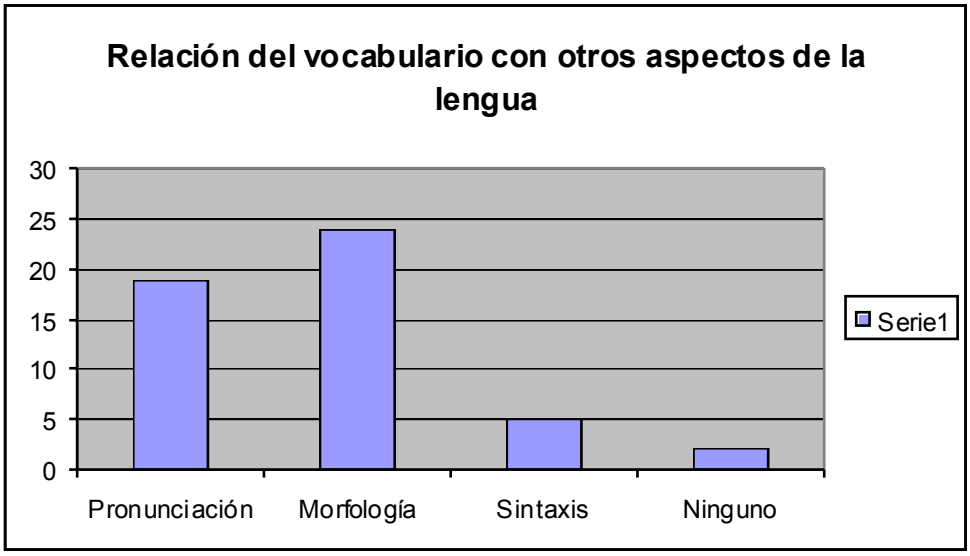


Fig.9

Como ocurría en el caso de los estudiantes, la mayoría de los profesores (48) está satisfecho con el tratamiento que los manuales de E/LE le dan al léxico, aunque ello no impide que 48 de ellos empleen material adicional para complementar su trabajo con el vocabulario, material que casi siempre se compone de fotocopias de otros manuales. A continuación presentamos en gráficos los datos obtenidos en las encuestas:

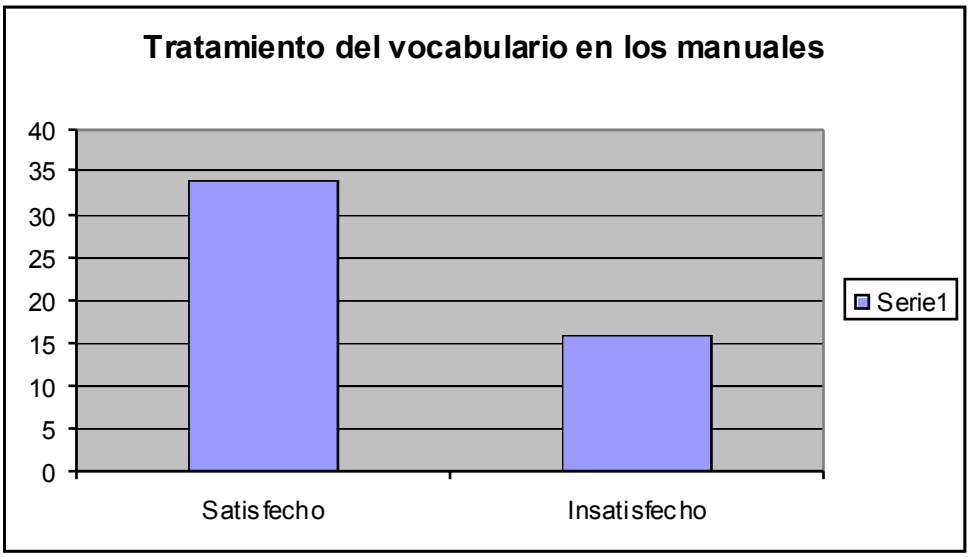


Fig.10

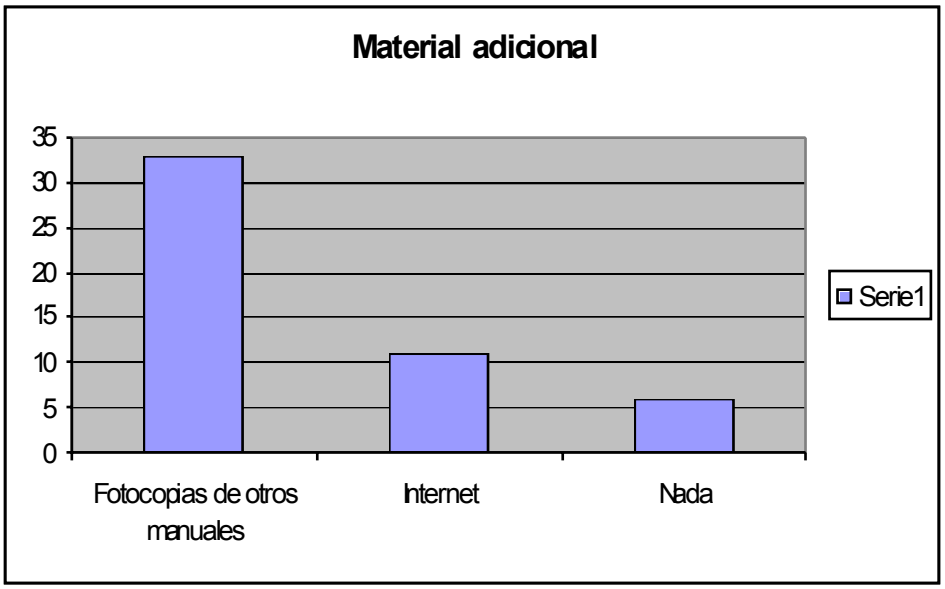


Fig.11

Finalmente, creemos necesario comentar algunos datos sobre los profesores de E/LE. Veamos primero un gráfico que resume estos datos y seguidamente los comentaremos.

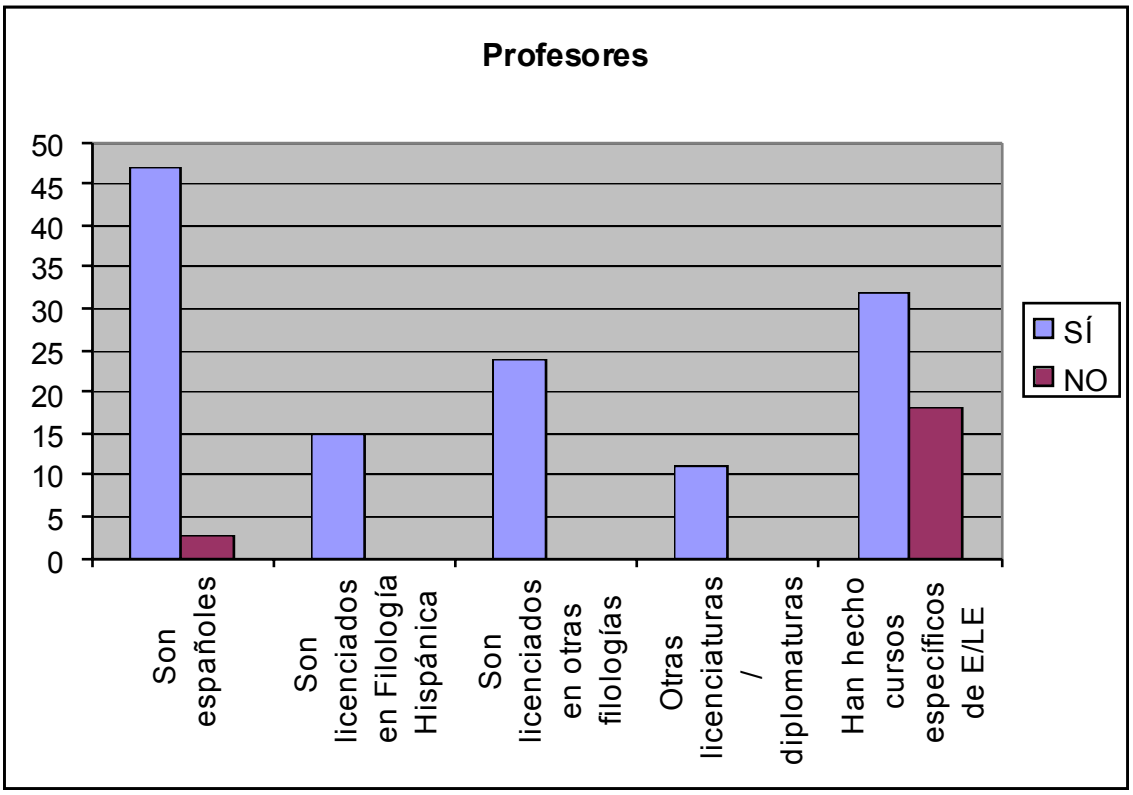


Fig.12

El gráfico nos muestra que de los 50 profesores, 47 son españoles, mientras que los 3 restantes son hispanoamericanos (2 argentinos y una mexicana), por lo que parece que hay una absoluta preferencia por profesores que sean hablantes nativos de la lengua que van a enseñar. Lo que ya no está tan claro es que tengan que tener una formación específica en Filología Hispánica (sólo 15 tienen esa titulación), ya que 24 son licenciados en otras filologías (inglesa, fundamentalmente) y 11 tienen otras licenciaturas relacionadas, eso sí, con el ámbito de las Humanidades (Historia, traducción e interpretación, Humanidades, etc.). Este dato suscita el debate, en el que no vamos a entrar aquí, de quiénes son los mejor preparados para dar clase de español como lengua extranjera: ¿basta ser hablante nativo o es necesario tener una licenciatura específica?. Queda planteada la cuestión. Además de todo esto, también es cierto que 32 profesores se han preocupado por ampliar sus

conocimientos y han realizado cursos específicos de E/LE, generalmente alguno de los organizados por el Instituto Cervantes, junto con otras instituciones.

III. EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LOS MANUALES DE E/LE

III.I ANÁLISIS DE LOS MANUALES

En este apartado abordaremos el análisis de 19 manuales de español para extranjeros en todos los niveles que dichos manuales presenten. Hemos seleccionado manuales destinados a un público general (jóvenes y adultos) que realizan cursos generales de lengua española, es decir, que hemos excluido todos aquellos manuales que son específicos (para niños, para la enseñanza de español de los negocios, etc.), los cuales trataremos en otra investigación posterior. Los manuales seleccionados son los siguientes:

- *Antena. Curso de español para extranjeros*, ed. SGEL
-*Método de español para extranjeros*, ed. Edinumen
-*Español 2000*, ed. SGEL
-*Ven. Español lengua extranjera*, ed. Edelsa
-*Método Everest de español para extranjeros*, ed. Everest
-*Gente*, ed. Difusión
-*Nuevo Ven*, ed. Edelsa
-*El Ventilador. Curso de español de nivel superior*, ed. Difusión
-*Planet@,* ed. Edelsa
-*Prisma*, ed. Edinumen
-*Sueña*, ed. Anaya
-*Avance*, ed. SGEL
-*Intercambio,* ed. Difusión

-*Es Español*, ed. Espasa-Calpe

-*Español sin fronteras*, ed. SGEL

-*Rápido, rápido*, ed. Difusión

-*Español para extranjeros*, ed. SM

-*Cumbre*, ed. SGEL

-*Eco. Curso modular de español lengua extranjera*, ed.Edelsa

El objetivo que perseguimos con este análisis, es el de analizar el tratamiento que en ellos se le ha dado al componente léxico para poder establecer así si éste recibe la atención que se merece por parte de los autores de materiales[12].

En primer lugar, comentaremos de manera detallada todos los manuales consultados y después ofreceremos una tabla-resumen donde se recogerán los principales datos de dichos manuales. Finalmente, propondremos una serie de gráficos para observar cómo va evolucionando el tratamiento del léxico en función de los diferentes niveles de enseñanza/aprendizaje (inicial, intermedio y superior), de manera que podamos ver si hay diferencias notables entre unos y otros o si dicho tratamiento del componente léxico no varía en los distintos niveles. Además, veremos qué tipo de ejercicios son los que más abundan en estos manuales.

●*Antena. Curso de español para extranjeros* (niveles 1,2 y 3), ed. SGEL

Antena es un manual en el que el léxico ocupa un lugar importante, a pesar de no tener un lugar específico en el índice de contenidos y de que sólo en

[12] Para hacer el mencionado análisis hemos elaborado una "Plantilla de evaluación de manuales" que se puede ver en el Anexo I.

Antena 2 aparece de forma sistemática al final de cada una de las unidades (en la sección "Has visto por primera vez", donde se hace una recopilación, por orden alfabético, de las "nuevas" unidades léxicas que han ido saliendo a lo largo de la unidad). No obstante, los ejercicios sobre vocabulario son bastante abundantes y variados en cuanto a su tipología, como veremos más adelante.

Además, se trata de un vocabulario "real", es decir, que se corresponde con los usos cotidianos del idioma, aunque está escasamente contextualizado, ya que lo normal es presentarlo mediante listados de unidades léxicas sobre las que luego se proponen ejercicios, o, como mucho, a través de oraciones para rellenar los huecos (sólo en *Antena 3* está un poco más contextualizado porque, en ocasiones, se trabaja con algunos textos). Una de las carencias de este manual, en relación con el léxico, es que no se trabaja con unidades fraseológicas, ni siquiera en el nivel superior, por lo que se queda sin cubrir una amplia parcela del idioma español.

A continuación detallamos la clase de ejercicios sobre vocabulario que podemos encontrar en cada uno de los niveles de este manual:

-*Antena 1*: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sopas de letras, agrupar unidades léxicas para formar campos semánticos, elección múltiple, relacionar unidades léxicas con dibujos, etc.

-*Antena 2*: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, derivación, encontrar el "intruso", formar campos semánticos, clasificar las unidades léxicas según su acento, etc.

-*Antena 3*: rellenar huecos, definir unidades léxicas, comentar con los compañeros el significado de determinadas unidades léxicas, traducir a la lengua materna, derivación, prefijación, contrastar las definiciones dadas

por los alumnos con las que aparecen en el diccionario, formar campos semánticos, etc.

Completa. 4

Desear	Deseo	Desearía
Querer	Quiero	Querría
Hacer	Hago	Haría

- ¿ ver algo, señora?
- Sí probarme un abrigo negro.
- ¿ el favor de decirme el precio?
- ¿Setenta mil pesetas? No lo tan caro.
- Sí podemos enseñarle otro.
- Sí, este otro. Pero es todavía más caro. ¿Lo rebajan?
- De acuerdo. Lo por usted.

¿Cómo se llaman las modelos? Escucha y anótalo. 5

A
B
C

Describe de forma similar la ropa de tus compañeros/as. 6

Ⓐ Ⓑ Ⓒ

¡A divertirse!

Sopa de letras

O	G	R	I	S	E
T	R	O	S	D	A
L	A	V	R	C	R
U	S	E	L	A	T
Z	V	R	O	J	O
A	I	D	E	A	S

Busca cuatro colores

▸ ¿Desean sol, playa...?
▹ No. ¡Solamente un país sin verbos irregulares!

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS BIBLIOTECA ALICANTE

63

Fig.13

●*Método de español para extranjeros* (niveles elemental, intermedio y superior), ed. Edinumen

En el *Método de español para extranjeros* de la editorial Edinumen el tratamiento del vocabulario es bastante deficiente, algo que se puede justificar por el hecho de que parece que estamos ante un método centrado, fundamentalmente, en la adquisición de estructuras gramaticales. Quizá por ello se explique la ausencia de contextualización del vocabulario con el que se trabaja, el cual se presenta mediante listas de unidades léxicas que, en

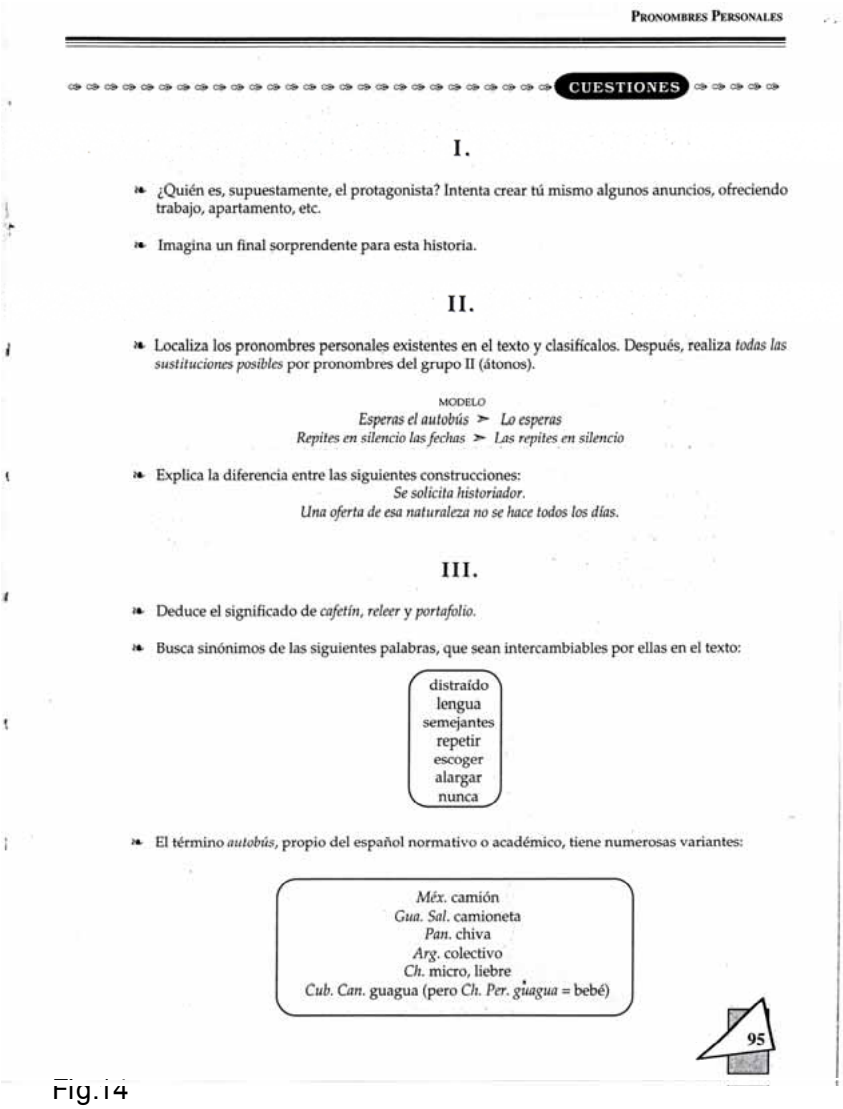
ocasiones, ni siquiera están agrupadas por algún criterio, puesto que los ejercicios de vocabulario propuestos simplemente sirven de "pretexto" para practicar los contenidos gramaticales vistos en la unidad. No obstante, aunque la falta de atención al componente léxico es evidente en los tres niveles que forman el *Método*, es cierto, que se observa una progresión en cuanto a la variedad de ejercicios sobre vocabulario, es decir, en el nivel superior se le presta más atención que en el nivel elemental.

Por otro lado, debemos decir que el vocabulario que aparece es un vocabulario "real", en el sentido que ya mencionamos anteriormente y que, desde el nivel elemental, aparecen unidades fraseológicas, así como numerosas referencias al español de América (sobre todo en los niveles intermedio y superior). Veamos ahora la tipología de ejercicios sobre el léxico que aparece en cada uno de los niveles que conforman el *Método de español para extranjeros* de la editorial Edinumen:

-Nivel elemental: en general, no aparecen ejercicios propiamente dichos, sino que el vocabulario se presenta mediante listas de unidades léxicas organizadas en función de campos semánticos, mediante dibujos y la denominación del objeto/persona que representan. Hay algunos ejercicios para que el alumno haga oraciones, pero son muy escasos (ni siquiera hay uno en cada unidad).

-Nivel intermedio: definir unidades léxicas, sinónimos, formar oraciones, elaborar campos semánticos, deducir el significado de algunos derivados, etc.

-Nivel superior: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, relacionar unidades léxicas con sus etimologías, homónimos, hallar el origen de unidades fraseológicas, poner ejemplos de unidades léxicas prefijadas a partir de una lista de prefijos, completar viñetas con una serie de unidades fraseológicas, etc.



PRONOMBRES PERSONALES

CUESTIONES

I.

- ¿Quién es, supuestamente, el protagonista? Intenta crear tú mismo algunos anuncios, ofreciendo trabajo, apartamento, etc.
- Imagina un final sorprendente para esta historia.

II.

- Localiza los pronombres personales existentes en el texto y clasifícalos. Después, realiza *todas las sustituciones posibles* por pronombres del grupo II (átonos).

MODELO
Esperas el autobús ➢ *Lo esperas*
Repites en silencio las fechas ➢ *Las repites en silencio*

- Explica la diferencia entre las siguientes construcciones:
Se solicita historiador.
Una oferta de esa naturaleza no se hace todos los días.

III.

- Deduce el significado de *cafetín*, *releer* y *portafolio*.
- Busca sinónimos de las siguientes palabras, que sean intercambiables por ellas en el texto:

distraído
lengua
semejantes
repetir
escoger
alargar
nunca

- El término *autobús*, propio del español normativo o académico, tiene numerosas variantes:

Méx. camión
Gua. Sal. camioneta
Pan. chiva
Arg. colectivo
Ch. micro, liebre
Cub. Can. guagua (pero *Ch. Per.* *guagua* = bebé)

95

Fig.14

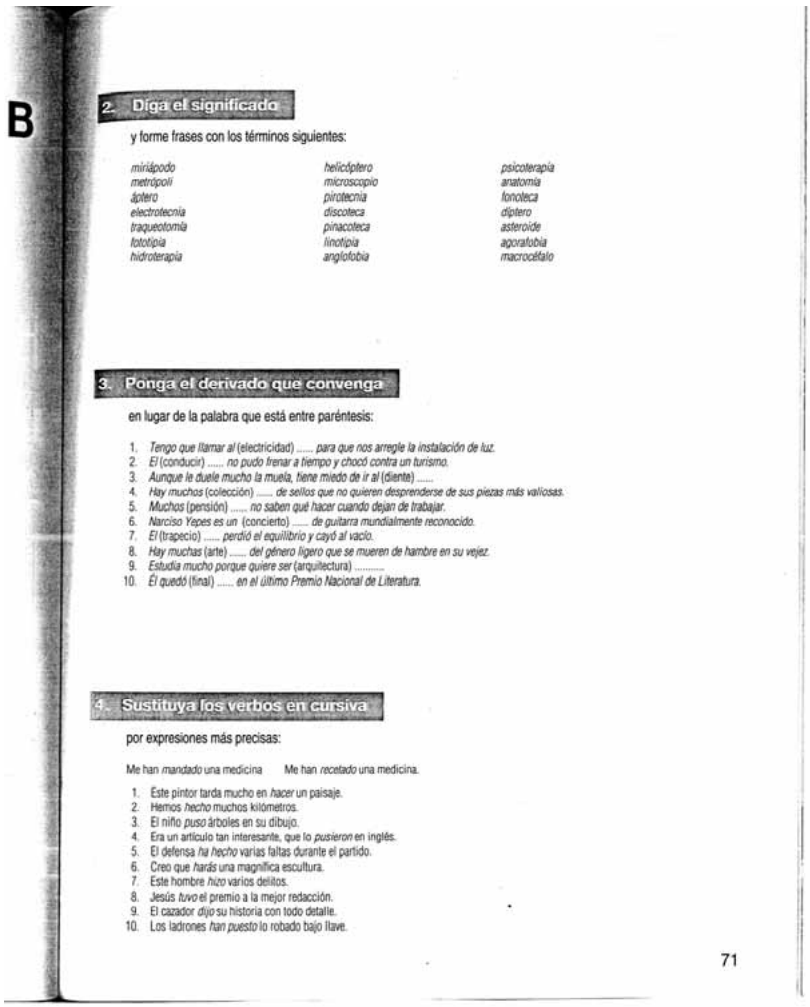
●*Español 2000* (niveles elemental, medio y superior), ed. SGEL

En el caso de este manual, encontramos grandes diferencias entre los dos primeros niveles, por un lado, y el superior, por otro. Si bien es cierto que en ninguno de los tres niveles el vocabulario que aparece está debidamente

contextualizado, ya que suele presentarse a través de listados de unidades léxicas, al menos en los niveles elemental y medio se trata de un vocabulario "real", no como en el caso del nivel superior donde, en muchas ocasiones, nos encontramos con unidades léxicas muy cultas o técnicas (como es el caso de *ataraxia*, *antediluviano*, *anticlímax* o *expectorar*, por ejemplo), las cuales, en general, son poco productivas en la conversación cotidiana.

Por otro lado, mientras que en los niveles elemental y medio los únicos ejercicios que aparecen para trabajar el vocabulario son los de rellenar huecos (y no en todas las unidades), en el nivel superior la tipología se amplía, ya que además de rellenar huecos, hay ejercicios que trabajan con la definición de unidades léxicas, la antonimia, la elección múltiple y la derivación.

Finalmente, en cuanto a la aparición de unidades fraseológicas, diremos que éstas están presentes en los niveles medio y superior, algo bastante comprensible si se tiene en cuenta que son unidades léxicas bastante complejas en tanto en cuanto poseen el rasgo de la idiomaticidad, lo que dificulta su enseñanza y adquisición.



B

2. Diga el significado

y forme frases con los términos siguientes:

miriápodo	*helicóptero*	*psicoterapia*
metrópoli	*microscopio*	*anatomía*
áptero	*pirotecnia*	*fonoteca*
electrotecnia	*discoteca*	*díptero*
traqueotomía	*pinacoteca*	*asteroide*
fototipia	*linotipia*	*agorafobia*
hidroterapia	*anglofobia*	*macrocéfalo*

3. Ponga el derivado que convenga

en lugar de la palabra que está entre paréntesis:

1. *Tengo que llamar al* (electricidad) ..... *para que nos arregle la instalación de luz.*
2. *El* (conducir) ..... *no pudo frenar a tiempo y chocó contra un turismo.*
3. *Aunque le duele mucho la muela, tiene miedo de ir al* (diente) .....
4. *Hay muchos* (colección) ..... *de sellos que no quieren desprenderse de sus piezas más valiosas.*
5. *Muchos* (pensión) ..... *no saben qué hacer cuando dejan de trabajar.*
6. *Narciso Yepes es un* (concierto) ..... *de guitarra mundialmente reconocido.*
7. *El* (trapecio) ..... *perdió el equilibrio y cayó al vacío.*
8. *Hay muchas* (arte) ..... *del género ligero que se mueren de hambre en su vejez.*
9. *Estudia mucho porque quiere ser* (arquitectura) .....
10. *Él quedó* (final) ..... *en el último Premio Nacional de Literatura.*

4. Sustituya los verbos en cursiva

por expresiones más precisas:

Me han *mandado* una medicina Me han *recetado* una medicina.

1. Este pintor tarda mucho en *hacer* un paisaje.
2. Hemos *hecho* muchos kilómetros.
3. El niño *puso* árboles en su dibujo.
4. Era un artículo tan interesante, que lo *pusieron* en inglés.
5. El defensa *ha hecho* varias faltas durante el partido.
6. Creo que *harás* una magnífica escultura.
7. Este hombre *hizo* varios delitos.
8. Jesús *tuvo* el premio a la mejor redacción.
9. El cazador *dijo* su historia con todo detalle.
10. Los ladrones *han puesto* lo robado bajo llave.

71

Fig.15

●*Ven. Español lengua extranjera* (niveles 1, 2 y 3), ed. Edelsa.

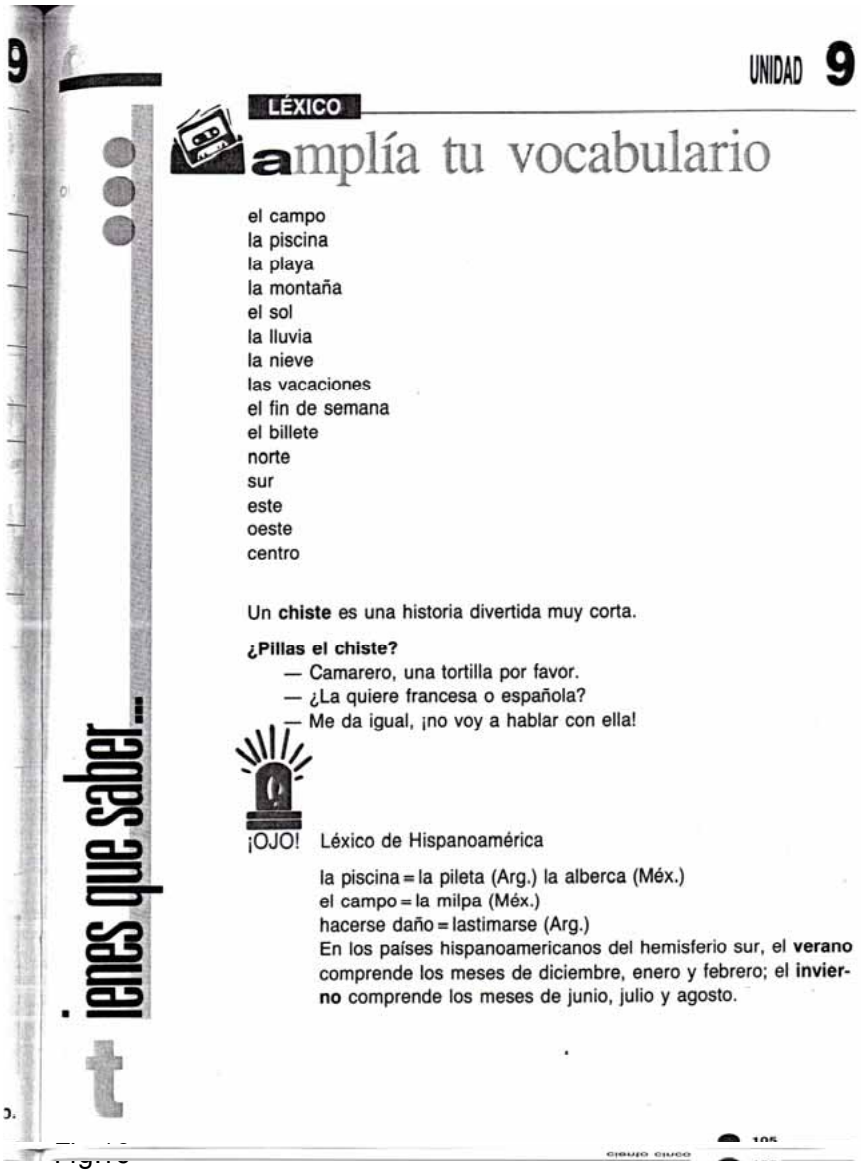
Si hiciéramos caso a lo que se nos dice en el prólogo de *Ven 1* ("variedad de actividades y ejercicios que cubren todos los aspectos de la enseñanza del español: funciones, gramática, vocabulario, pronunciación") y al hecho de que, teóricamente, en cada unidad hay un apartado exclusivo para el vocabulario, podríamos pensar que el léxico ocupa un lugar destacado en este manual; sin embargo, eso no es así, al menos en los niveles inicial e intermedio (*en Ven 3*, correspondiente al nivel superior, la cosa cambia y el componente léxico está más presente).

No obstante, es cierto que en los tres niveles se trabaja con un vocabulario que responde a los usos cotidianos del idioma, que está más o menos contextualizado (mediante textos, oraciones o agrupado por campos semánticos), que aparecen unidades fraseológicas y que se hacen alusiones al español de América. La diferencia está, como ocurría en el caso de *Español 2000*, en la tipología de ejercicios donde supuestamente se va a trabajar el vocabulario (pero también es cierto que, aunque en *Ven 3* haya mayor variación, ésta es muy inferior a la de otros manuales). Veamos dicha tipología en cada uno de los niveles:

-*Ven 1*: no hay actividades específicas sobre vocabulario; éste sólo puede trabajarse en algunos ejercicios de expresión oral y escrita, en los cuales se intenta integrar todo lo visto en la unidad, pero estas actividades sólo aparecen una o dos veces en cada unidad y casi siempre consisten en hacer descripciones.

-*Ven 2*: sigue el mismo procedimiento que *Ven 1.*

-*Ven 3*: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, derivación, formar campos semánticos, etc.



UNIDAD 9

LÉXICO

amplía tu vocabulario

el campo
la piscina
la playa
la montaña
el sol
la lluvia
la nieve
las vacaciones
el fin de semana
el billete
norte
sur
este
oeste
centro

Un **chiste** es una historia divertida muy corta.

¿Pillas el chiste?

— Camarero, una tortilla por favor.
— ¿La quiere francesa o española?
— Me da igual, ¡no voy a hablar con ella!

¡OJO! Léxico de Hispanoamérica

la piscina = la pileta (Arg.) la alberca (Méx.)
el campo = la milpa (Méx.)
hacerse daño = lastimarse (Arg.)
En los países hispanoamericanos del hemisferio sur, el **verano** comprende los meses de diciembre, enero y febrero; el **invierno** comprende los meses de junio, julio y agosto.

tienes que saber...

●*Método Everest de español para extranjeros* (niveles inicial, intermedio y superior), ed. Everest

Este manual, al contrario de lo que viene siendo habitual, es bastante homogéneo en el tratamiento que da al componente léxico, el cual aparece en distintas secciones a lo largo de una misma unidad para conseguir así una mayor fijación del vocabulario. Esto es lo que afirman los autores del manual en la introducción del mismo con respecto al léxico:

> Cada lección contiene material para, aproximadamente, tres o cuatro clases. En cada una de ellas insertamos un léxico nuevo y unas estructuras elementales [...] En la

> segunda parte de cada lección, se aporta un nuevo léxico en torno a otro breve y adecuado texto, que se comentará y sobre el que se practicará en el apartado hablemos del texto, acompañado de un buen número de ejercicios, que ayudarán a grabar el léxico y las estructuras estudiadas [...] Una última fase, *Recuerda,* recopila todo el vocabulario de la lección, ordenado y clasificado[13].

Por otro lado, debemos mencionar que el vocabulario que aparece en este manual se presenta bastante bien contextualizado a lo largo de los tres niveles, ya que casi siempre parte de textos más o menos breves que proporcionan a los estudiantes un contexto que les facilita la comprensión y el uso de las nuevas unidades léxicas. Además, se trata de un vocabulario que responde a las necesidades de la comunicación cotidiana y la aparición de las unidades fraseológicas (sobre todo en los niveles intermedio y superior) es constante.[14]

Veamos, por último, la tipología de ejercicios que nos aparece en este manual, la cual es bastante variada:

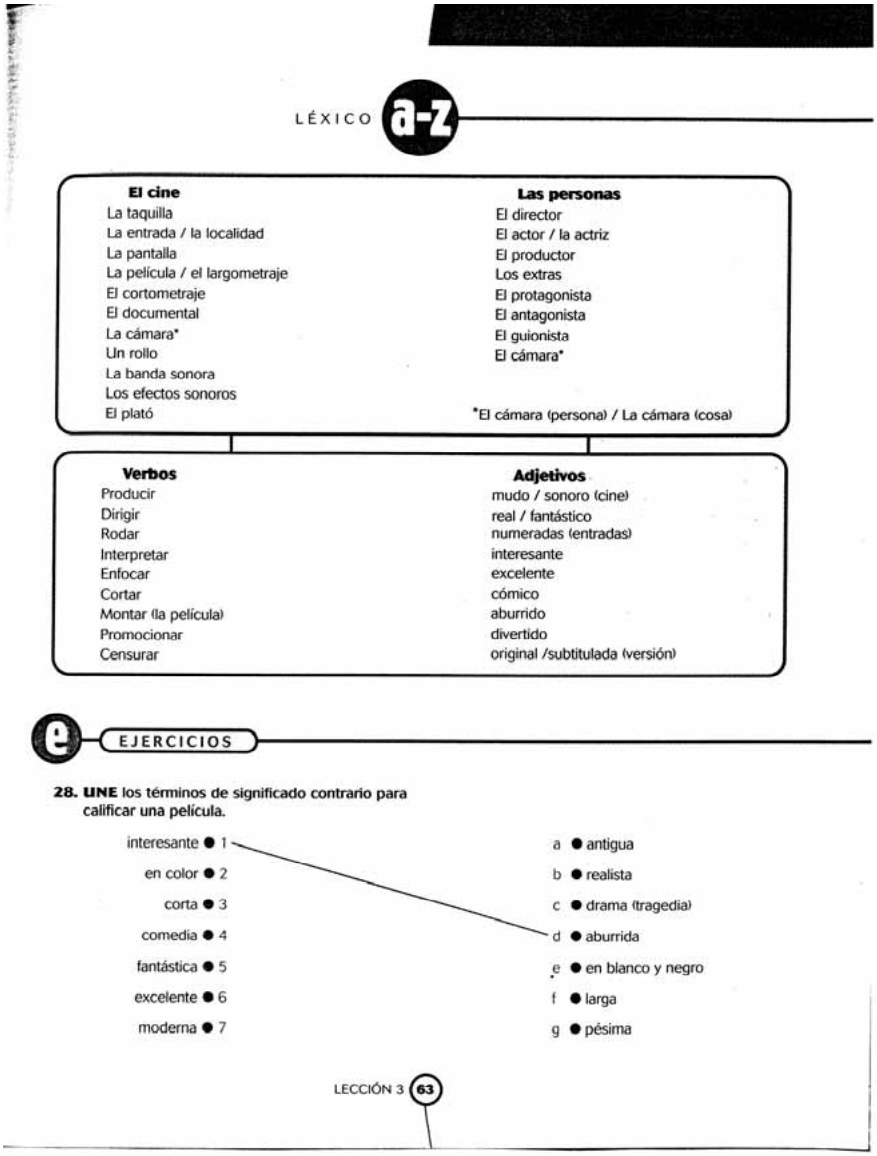
-Nivel inicial: rellenar huecos, unir con flechas, crucigramas, relacionar unidades léxicas con dibujos, formar campos semánticos, derivación, completar unidades léxicas incompletas, etc.

-Nivel intermedio: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, antónimos, diferenciar sinónimos aparentes, construir oraciones, formar campos semánticos, elección múltiple, acertijos, derivación, etc.

-Nivel superior: unir con flechas, sinónimos y antónimos, elección múltiple, explicar unidades léxicas y buscar un contexto para ellas, crucigrama, buscar el "intruso", derivación, etc.

[13] Este fragmento está extraído de la introducción al nivel inicial, pero en los prólogos de los otros dos niveles subyace la misma idea, aunque se expresa con distintas palabras.

[14] Se pretende que al final de los 3 niveles el alumno está familiarizado con unos 5000 lemas, lo que supone un rico caudal léxico que perfectamente puede equipararse al de un hablante culto.



LÉXICO a-z

El cine	Las personas
La taquilla	El director
La entrada / la localidad	El actor / la actriz
La pantalla	El productor
La película / el largometraje	Los extras
El cortometraje	El protagonista
El documental	El antagonista
La cámara*	El guionista
Un rollo	El cámara*
La banda sonora	
Los efectos sonoros	
El plató	

*El cámara (persona) / La cámara (cosa)

Verbos	Adjetivos
Producir	mudo / sonoro (cine)
Dirigir	real / fantástico
Rodar	numeradas (entradas)
Interpretar	interesante
Enfocar	excelente
Cortar	cómico
Montar (la película)	aburrido
Promocionar	divertido
Censurar	original /subtitulada (versión)

EJERCICIOS

28. UNE los términos de significado contrario para calificar una película.

interesante ● 1	a ● antigua
en color ● 2	b ● realista
corta ● 3	c ● drama (tragedia)
comedia ● 4	d ● aburrida
fantástica ● 5	e ● en blanco y negro
excelente ● 6	f ● larga
moderna ● 7	g ● pésima

LECCIÓN 3 63

Fig.17

●*Gente* (niveles 1, 2 y 3), ed. Difusión

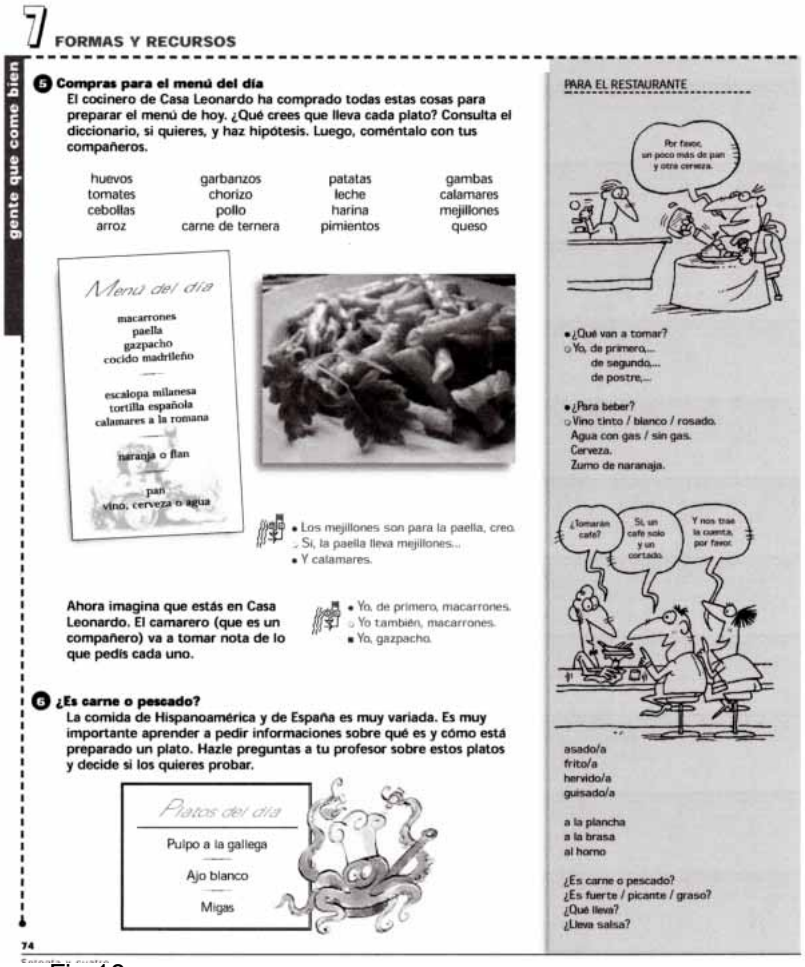
Podría pensarse que, en principio, este manual presenta un buen planteamiento para el tratamiento del léxico; en cada unidad tenemos la sección "formas y recursos" donde se trabaja un poco el vocabulario relacionado con el tema de la unidad. Además, se trata de un léxico "real", adecuado a las necesidades comunicativas de los estudiantes, aunque en algunas ocasiones las unidades léxicas que se proponen únicamente presentan el contexto de estar relacionadas con el tema sobre el que versa la unidad en cuestión.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el mayor "problema" que presenta este manual en cuanto al tratamiento del vocabulario se refiere, es el de la escasa tipología de actividades sobre léxico que presenta, como veremos a continuación. En definitiva, se trata de un manual con un buen planteamiento teórico, pero a la hora de llevarlo a la práctica tiene algunas carencias, al menos en lo que respecta a nuestro objeto de estudio, el vocabulario:

-*Gente 1*: rellenar huecos, unir con flechas, consultar el diccionario, crear oraciones, etc.

-*Gente 2*: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, formar campos semánticos,...

-*Gente 3*: rellenar huecos, unir con flechas, hacer oraciones, etc.


7 FORMAS Y RECURSOS

gente que come bien

5 Compras para el menú del día

El cocinero de Casa Leonardo ha comprado todas estas cosas para preparar el menú de hoy. ¿Qué crees que lleva cada plato? Consulta el diccionario, si quieres, y haz hipótesis. Luego, coméntalo con tus compañeros.

huevos, tomates, cebollas, arroz, garbanzos, chorizo, pollo, carne de ternera, patatas, leche, harina, pimientos, gambas, calamares, mejillones, queso

Menú del día

macarrones
paella
gazpacho
cocido madrileño

escalopa milanesa
tortilla española
calamares a la romana

naranja o flan

pan
vino, cerveza o agua

• Los mejillones son para la paella, creo.
○ Sí, la paella lleva mejillones...
• Y calamares.

Ahora imagina que estás en Casa Leonardo. El camarero (que es un compañero) va a tomar nota de lo que pedís cada uno.

• Yo, de primero, macarrones.
○ Yo también, macarrones.
• Yo, gazpacho.

6 ¿Es carne o pescado?

La comida de Hispanoamérica y de España es muy variada. Es muy importante aprender a pedir informaciones sobre qué es y cómo está preparado un plato. Hazle preguntas a tu profesor sobre estos platos y decide si los quieres probar.

Platos del día

Pulpo a la gallega

Ajo blanco

Migas

74

PARA EL RESTAURANTE

Por favor, un poco más de pan y otra cerveza.

• ¿Qué van a tomar?
○ Yo, de primero,...
de segundo,...
de postre,...

• ¿Para beber?
○ Vino tinto / blanco / rosado.
Agua con gas / sin gas.
Cerveza.
Zumo de naranja.

¿Tomarán café?

Sí, un café solo y un cortado.

Y nos trae la cuenta, por favor.

asado/a
frito/a
hervido/a
guisado/a

a la plancha
a la brasa
al horno

¿Es carne o pescado?
¿Es fuerte / picante / graso?
¿Qué lleva?
¿Lleva salsa?

Fig.18

●*Nuevo Ven* (niveles 1, 2 y 3), ed. Edelsa

En este manual ocurre más o menos lo mismo que ocurría en el caso de *Gente*, es decir, que los presupuestos teóricos sobre el tratamiento del léxico son bastante esperanzadores, pero a la hora de llevarlos a la práctica se queda un poco corto, en cuanto a la cantidad y a la variedad en la tipología de las actividades que presenta.

A pesar de las mencionadas carencias, es cierto que el léxico que aparece está bien contextualizado en la mayoría de los casos, gracias a la utilización de textos que sirven como pretexto para introducir nuevas unidades léxicas. Además, a partir del nivel intermedio se trabaja con unidades fraseológicas y podemos también afirmar que el léxico que se presenta responde a los usos cotidianos del idioma y puede ayudar a los alumnos a suplir sus necesidades comunicativas en español, siempre y cuando se propusiera una mayor práctica de dicho vocabulario para favorecer su adquisición por parte de los estudiantes. A continuación, como hemos hecho con los manuales comentados anteriormente, resumimos los tipos de ejercicios sobre vocabulario que se presentan en los tres niveles que componen este manual:

-*Nuevo Ven 1*: rellenar huecos, relacionar unidades léxicas con dibujos/fotos, definir unidades léxicas, etc.

-*Nuevo Ven 2*: rellenar huecos, definir unidades léxicas, relacionar unidades léxicas con dibujos y acciones, etc.

-*Nuevo Ven 3*: rellenar huecos, elección múltiple, definir unidades léxicas, sinónimos, etc.

UNIDAD 5

3 **RELACIONA las palabras con los dibujos.**

a. astronauta
b. cráter
c. divisas
d. meteorito
e. esposas (llevar esposado)

4 **ESCUCHA el diálogo y completa el resumen que hace Ana a su amiga de una de las noticias anteriores.**

Ana: No vas a creer lo que voy a contarte. El lunes estuve hablando con (1) ...Vicente..., ya sabes, el chico ese de León. Pues el caso es que lo llamé porque el (2) ...sábado... yo había visto en la tele una noticia sobre su pueblo.
Amiga: Ah, sí, algo de un (3) ...meteorito..., ¿no?
Ana: Sí, eso. Pues resulta que Vicente me dijo (4) ...que... él lo (5) .....vio..... todo, porque estaba conduciendo en ese momento. Me dijo que (6) .....fue..... él quien llamó a la Guardia Civil.
Amiga: ¿Te dijo Vicente (7) ...que... él (8) .....salió..... en la tele regional?
Ana: Sí, el mismo sábado por la tarde. ¿Lo viste?
Amiga: No, no llegué a tiempo. ¿Sabes si (9) .....grabó..... la entrevista?
Ana: Sí, la ha grabado, pero no la he visto todavía. Me comentó que me la (10) .....daría..... su padre cuando viniera a la ciudad, pero creo que no vendrá hasta mañana.

5 **En su explicación, Ana ha cometido dos errores. CORRÍGELOS.**

Errores:
1: ..fue en un pueblo de Burgos, no de León..
2: ..fue el viernes cuando se produjo la noticia..

6 **Primera plana. PRACTICA en grupos grandes. Eres periodista y tienes que encontrar, junto con tus compañeros, noticias y formar una primera plana de un periódico. Cada "periodista" se hace cargo de una sección y redacta una noticia breve, entregándola a la "redacción". Por último se "crea" la portada del periódico y se expone para el resto de la clase.**

Si dispone de ordenadores se pueden crear "periódicos digitales" con gran variedad de materiales, unos originales inventados, y otros "bajados" de la Red. Si no se dispone de ordenadores, se puede crear un periódico mural para exponerlo en la pared de la clase. Redacción de las noticias: aunque sea conveniente que los alumnos "redacten" al menos parte de las noticias o materiales creados, es buena idea que consulten periódicos de habla española en Internet o en papel, para recoger ideas y vocabulario.

63 • sesenta y tres

Fig.19

●*El Ventilador. Curso de español de nivel superior*, ed. Difusión

Este manual se estructura de una forma bastante peculiar puesto que no estamos ante unidades propiamente dichas, sino que se articula en 6 grandes ámbitos, uno de los cuales está exclusivamente dedicado al vocabulario*: saber hablar, saber hacer, saber cultura*, *saber entender*, *saber palabras* y *saber gramática*.

Uno de los aspectos más trabajados en lo que al léxico se refiere es el de los procedimientos de formación de palabras, sobre todo el mecanismo de la derivación. Se trata de un vocabulario contextualizado en la mayoría de los casos, ya que se parte de textos a partir de los cuales se plantean los ejercicios (si bien es cierto que a veces se prescinde de dichos textos y las unidades léxicas se presentan sin ningún contexto, pero esto se da en pocas ocasiones). Además, es un vocabulario que responde a los usos reales y cotidianos del idioma, con la presencia de numerosas unidades fraseológicas.

En cuanto a la tipología de los ejercicios, que es bastante amplia, podemos resumirla en los siguientes tipos de actividades: rellenar huecos, definir unidades léxicas, sinónimos, derivación, buscar el "intruso", formar campos semánticos, juegos por equipo que permiten poner en practica lo aprendido, etc.

Sensaciones SESIÓN 5.3

1. Con los cinco sentidos

a En pequeños grupos y sin diccionario. En 7 minutos, buscad algo (un objeto, una acción, un lugar...) que pueda ser descrito con cada uno de estos adjetivos. Luego, por turnos, cada grupo dará sus respuestas para tres adjetivos, comenzando por los que considere más fáciles. Al final, quedarán los más difíciles. ¿Estáis de acuerdo con las propuestas de los otros grupos?

un café demasiado amargo

amargo	polvoriento	agudo	penetrante
denso	rugoso	rancio	empalagoso
grasiento	intenso	pálido	pestilente
glacial	espumoso	flexible	crujiente
llamativo	vibrante	áspero	estridente
hediondo	podrido	peludo	viscoso
rígido	insípido	fosforescente	tenue
fragante	chillón	pegajoso	cálido
transparente	resbaladizo	espeso	cristalino
suave	húmedo	humeante	blando
brillante	luminoso	tembloroso	puntiagudo
templado	sabroso	fugaz	punzante
ardiente	aromático	ardiente	jugoso

b ¿Qué adjetivos han quedado al final? Ahora, en el diccionario, mirad cuál es su significado e intentad buscar cosas que se puedan describir con ellos.

c Las siguientes series de palabras también están relacionadas con los cinco sentidos: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. Señala qué palabra no conviene en cada serie y explica por qué.

susurro / murmullo / zumbido / crujido / hedor / latido
aspereza / peste / hedor / tufo / tersidez / tufarada
ácido / agridulce / blando / dulce / picante / seco
suave / rugoso / duro / pegajoso / áspero / chillón
rancio / agudo / sabroso / empalagoso / ajado / dulzón
marino / celeste / granate / canario / turquesa / transparente

d Lleva a clase algunos objetos sin que nadie los vea (puede ser algo que se coma o que se beba, algo que tenga un tacto especial o que haga ruido, etc.). Los vamos a juntar todos en una bolsa. Después, por turnos, cada uno de vosotros sacará uno con los ojos vendados: podrá tocarlo, olerlo, o probarlo. Debe describir sus sensaciones a los demás y, al final, adivinar qué objeto es.

153

Fig.20

●*Planet@* (niveles 1, 2, 3 y 4), ed. Edelsa

En *Planet@* nos encontramos con un nuevo caso de escasa atención al léxico pero, en esta ocasión, ni siquiera se hace mención del vocabulario en la presentación del manual, ni aparece de forma sistemática en todas las unidades que lo forman.

Además, debemos añadir que el vocabulario que aparece está poco contextualizado, puesto que el único criterio que se sigue es el de presentar aisladamente unidades léxicas que estén relacionadas con el tema general de la unidad. A pesar de ello se trata de un vocabulario "real", como viene siendo habitual en los manuales de español lengua extranjera y donde las unidades fraseológicas sólo aparecen en el nivel 4 y de manera muy sucinta.

Veamos ahora la tipología de ejercicios que se presenta en cada uno de los niveles, aunque como ya hemos mencionado es bastante escasa:

-*Planet@ 1*: unir con flechas, sopas de letras, relacionar unidades léxicas con dibujos, etc.

-*Planet@ 2*: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, relacionar unidades léxicas con dibujos, etc.

-*Planet@ 3*: formar campos léxicos al final de cada unidad con relación a las palabras trabajadas en la correspondiente unidad.

-*Planet@ 4*: elaborar campos semánticos (igual que en *Planet@ 3*).

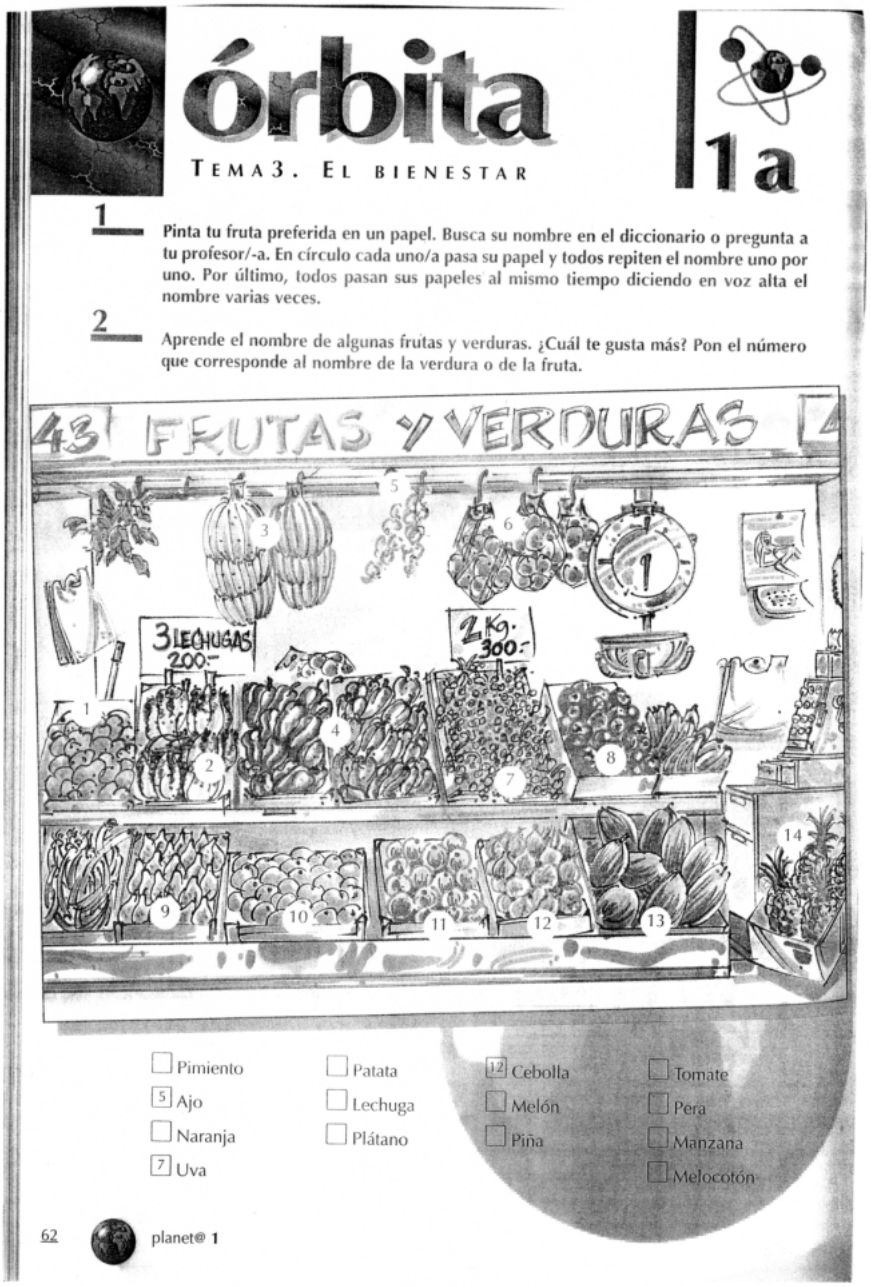


Fig.21

●*Prisma* (niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2[15]), ed. Edinumen

Prisma es un manual en el que el léxico aparece muy bien tratado, no sólo porque ya en el índice de cada unidad hay un epígrafe llamado *contenidos*

[15] Este volumen aún no está en el mercado y por eso no lo comentamos.

léxicos, sino porque aparece perfectamente contextualizado en casi todos los casos mediante dibujos, textos, oraciones, etc. Además, se trata de un vocabulario que responde a las necesidades comunicativas de los alumnos y se presenta de una manera atractiva y mediante una amplia tipología de ejercicios, como veremos más adelante.

Las unidades fraseológicas se trabajan a partir del nivel A2, algo bastante comprensible si tenemos en cuenta que son unas estructuras de difícil comprensión para los estudiantes de nivel A1, debido a su carácter idiomático.

A continuación exponemos los tipos de ejercicios que se presentan para cada uno de los niveles, ejercicios que, como ya dijimos, son bastante variados:

-*Prisma. Comienza* (A1): unir con flechas, definir unidades léxicas, antónimos, relacionar unidades léxicas con objetos reales, añadir unidades léxicas a un campo semántico dado, clasificar por columnas, etc.

-*Prisma. Continúa* (A2): unir con flechas, definir unidades léxicas, antónimos, elección múltiple, jeroglíficos, formar campos semánticos, etc.

-*Prisma. Progresa* (B1): rellenar huecos, unir con flechas, sinónimos, definir unidades léxicas, relacionar unidades léxicas con dibujos, formar campos semánticos, etc.

-*Prisma. Avanza* (B2): unir con flechas, definir unidades léxicas, rellenar huecos, sinónimos y antónimos, formar campos semánticos, etc.

-*Prisma. Consolida* (C1): unir con flechas, definir unidades léxicas, afijos, rellenar huecos, escribir oraciones con un contexto adecuado, etc.

Usamos **tú** con amigos y familia. Es informal.

Usamos **usted / ustedes** con gente que no conocemos, o en el trabajo, con superiores. Es formal.

3.2. Escucha los diálogos y clasifícalos en formal e informal:

	formal	informal
diálogo 1	☐	☐
diálogo 2	☐	☐
diálogo 3	☐	☐
diálogo 4	☐	☐

El **género** y el **número** 4

4.1. Busca estas palabras en el diccionario y di si son masculinas o femeninas:

	Masc.	Fem.		Masc.	Fem.		Masc.	Fem.
1. cartel			6. día			11. bolígrafo		
2. mapa			7. madre			12. problema		
3. carpeta			8. libro			13. calle		
4. garaje			9. cuaderno			14. tema		
5. pizarra			10. mano			15. lección		

4.2. Relaciona las palabras de las columnas:

Un libro •	• roja
Una carpeta •	• morados
Unos cuadernos •	• rojo
Unas pizarras •	• negras

4.3. Lee:

El mar es **azul**. Los árboles son **verdes**. Las nubes son blancas. Los tomates son **rojos**.

Los plátanos son amarillos. La noche es **negra**. El humo es **gris**.

NIVEL A1. **COMIENZA** [veintisiete] ■ 27

Fig.22

●*Sueña* (niveles 1, 2, 3 y 4), ed. Anaya

En este manual, el léxico también ocupa un lugar destacado, tanto desde la perspectiva teórica (que queda plasmada a través de las introducciones a cada uno de los niveles) como práctica (debido a la tipología de actividades que se presentan para trabajar el vocabulario). En cada unidad hay una sección específica dedicada al componente léxico y, además, al final del manual hay un

Glosario que recoge el léxico estudiado en cada unidad, traducido a 5 idiomas, lo que pretende ayudar tanto a profesores como a alumnos.

En los 4 niveles que presenta este manual el vocabulario aparece contextualizado mediante textos, o bien las unidades léxicas se agrupan a partir del tema sobre el que verse la unidad en cuestión. Se trata de un vocabulario "real", que responde a las necesidades comunicativas de los alumnos. En cuanto a las unidades fraseológicas, éstas sólo se trabajan en los dos últimos niveles (3 y 4), criterio adoptado también por otros manuales, como ya hemos podido comprobar.

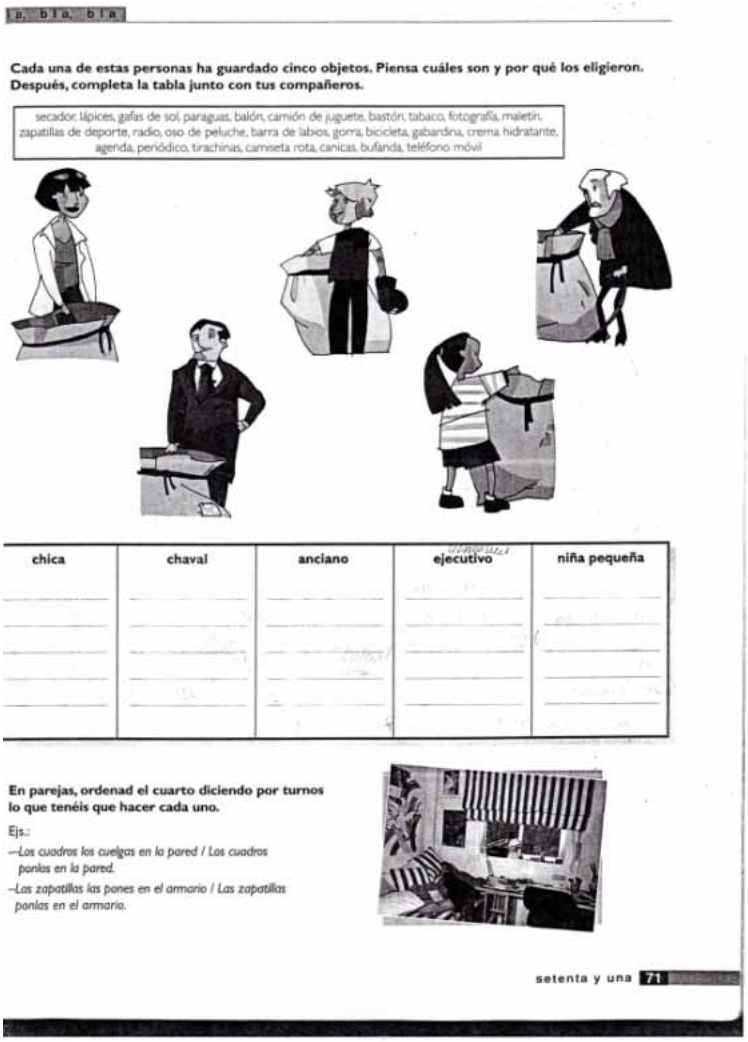
La tipología de los ejercicios que se nos presentan en cada uno de los niveles, que es bastante amplia, la presentamos a continuación de forma resumida:

-*Sueña 1*: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sopas de letras, formar campos semánticos, etc.

-*Sueña 2*: rellenar huecos, unir con flechas, formar campos semánticos, construir oraciones, etc.

-*Sueña 3*: definir unidades léxicas, sinónimos y antónimos, sopas de letras, relacionar unidades léxicas con dibujos, encontrar el "intruso", formar campos semánticos, etc.

-*Sueña 4*: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, hacer oraciones, derivación, sufijación, sopa de letras, formar campos semánticos, adivinar el significado de raíces greco-latinas, encontrar el "intruso", etc.



la, bla, bla

Cada una de estas personas ha guardado cinco objetos. Piensa cuáles son y por qué los eligieron. Después, completa la tabla junto con tus compañeros.

secador, lápices, gafas de sol, paraguas, balón, camión de juguete, bastón, tabaco, fotografía, maletín, zapatillas de deporte, radio, oso de peluche, barra de labios, gorra, bicicleta, gabardina, crema hidratante, agenda, periódico, tirachinas, camiseta rota, canicas, bufanda, teléfono móvil

chica	chaval	anciano	ejecutivo	niña pequeña

En parejas, ordenad el cuarto diciendo por turnos lo que tenéis que hacer cada uno.

Ejs.:

—Los cuadros los cuelgas en la pared / Los cuadros ponlos en la pared.

—Las zapatillas las pones en el armario / Las zapatillas ponlas en el armario.

setenta y una 71

Fig.23

●*Avance* (nivel elemental, nivel básico-intermedio, nivel intermedio-avanzado), ed. SGEL

El manual *Avance* también concibe el aprendizaje del vocabulario como algo esencial, y así lo deja ver en su introducción. Aunque la tipología de actividades sobre el vocabulario que presenta no es tan variada como la de otros manuales como *Prisma* o *Sueña*, también presenta bastantes opciones como veremos más adelante.

Podemos decir que se trata de un vocabulario que se adecua a las necesidades comunicativas de los alumnos, aunque la forma de presentarlo

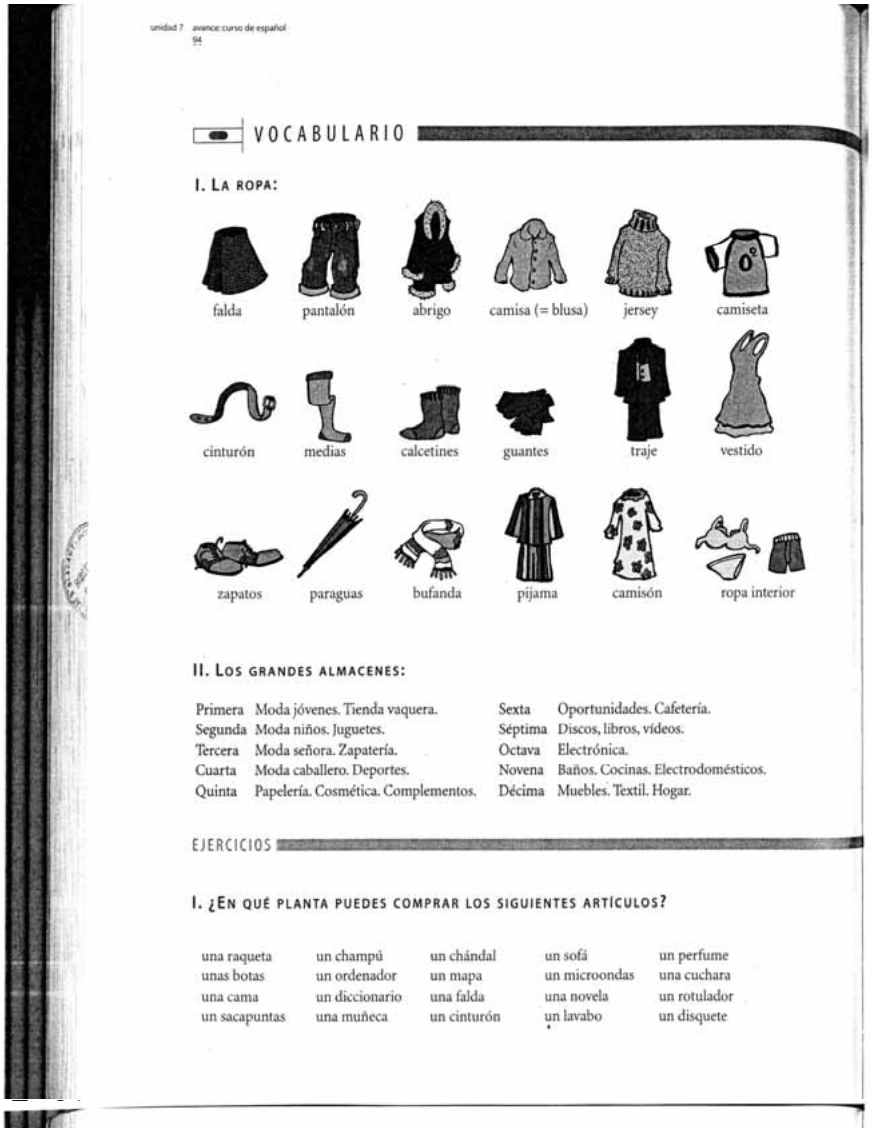
podría mejorarse, puesto que aparece mediante listas de unidades léxicas (que giran en torno al tema general de la unidad en que se esté trabajando) y después se plantean actividades sobre dichas unidades. Por otro lado, las unidades fraseológicas sólo aparecen en el nivel intermedio-avanzado y no lo hacen de forma muy abundante.

Finalmente, como viene siendo habitual, adjuntamos un extracto de las principales actividades relacionadas con el léxico que aparecen en los diferentes niveles de este manual:

-Nivel elemental: rellenar huecos, unir con flechas, relacionar unidades léxicas con dibujos, hacer descripciones a partir de fotos/dibujos, formar campos semánticos, etc.

-Nivel básico-intermedio: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, relacionar unidades léxicas con dibujos, formar campos semánticos, elección múltiple, etc.

-Nivel intermedio-avanzado: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, formar campos semánticos, encontrar el “intruso”, etc.



unidad 7 avance: curso de español
94

VOCABULARIO

I. La ropa:

falda, pantalón, abrigo, camisa (= blusa), jersey, camiseta

cinturón, medias, calcetines, guantes, traje, vestido

zapatos, paraguas, bufanda, pijama, camisón, ropa interior

II. Los grandes almacenes:

Primera	Moda jóvenes. Tienda vaquera.	Sexta	Oportunidades. Cafetería.
Segunda	Moda niños. Juguetes.	Séptima	Discos, libros, vídeos.
Tercera	Moda señora. Zapatería.	Octava	Electrónica.
Cuarta	Moda caballero. Deportes.	Novena	Baños. Cocinas. Electrodomésticos.
Quinta	Papelería. Cosmética. Complementos.	Décima	Muebles. Textil. Hogar.

EJERCICIOS

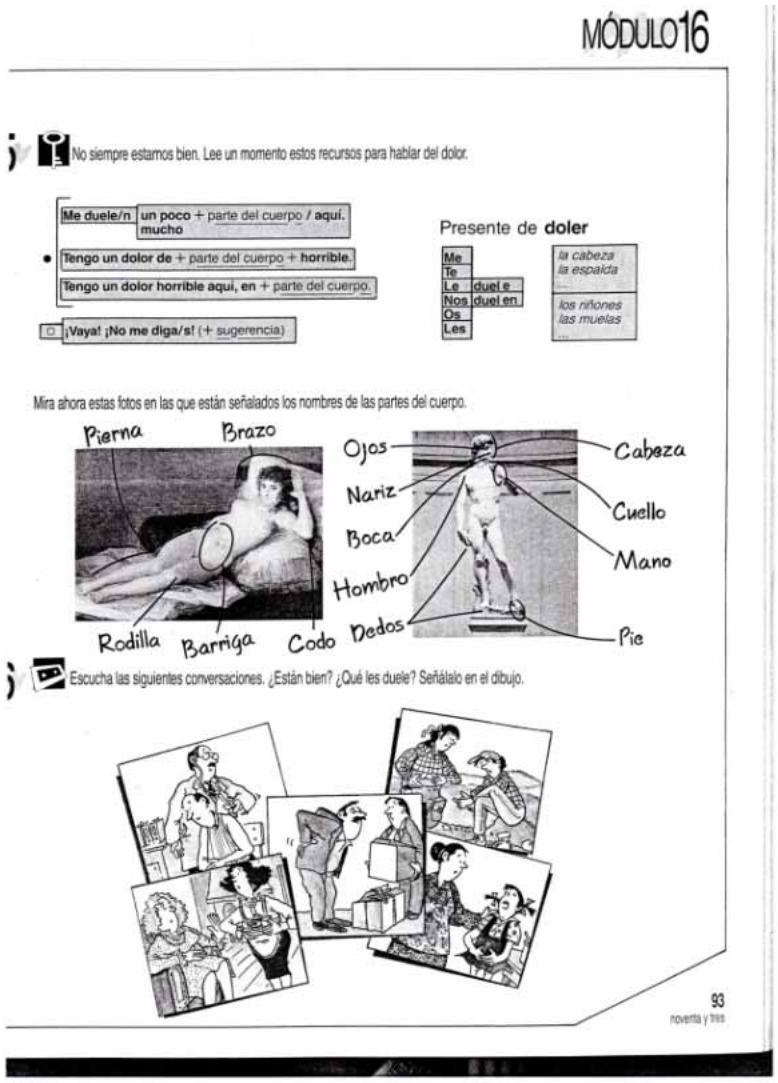
I. ¿En qué planta puedes comprar los siguientes artículos?

una raqueta	un champú	un chándal	un sofá	un perfume
unas botas	un ordenador	un mapa	un microondas	una cuchara
una cama	un diccionario	una falda	una novela	un rotulador
un sacapuntas	una muñeca	un cinturón	un lavabo	un disquete

●*Intercambio* (niveles 1 y 2), ed. Difusión

Lo más destacado de este manual es que carece de ejercicios de vocabulario propiamente dichos. Se presentan listas de unidades léxicas, no muy amplias, de, por ejemplo, profesiones, nacionalidades, etc., que permiten tener recogido el vocabulario para después hacer una práctica oral del tipo "habla con tu compañero de su profesión o de a lo que se dediquen las personas de las fotos". Esto dificulta mucho la tarea de enseñanza/aprendizaje del vocabulario, puesto que se carece de todo tipo de contextualización y se está

proponiendo una práctica oral de la que forman parte demasiadas unidades léxicas que el alumno desconoce, por muy cotidiano que sea el vocabulario que se presenta. De este modo, tendrá que ser el profesor o, incluso el propio alumno, el que se encargue de suplir esas carencias para poder llevar a cabo la actividad de expresión oral. Además, aunque se suplan dichas carencias, como la práctica es tan escasa, la fijación de los contenidos léxicos por parte del alumno será casi imposible.


MÓDULO 16

No siempre estamos bien. Lee un momento estos recursos para hablar del dolor.

Me duele/n un poco + parte del cuerpo / aquí. mucho

Tengo un dolor de + parte del cuerpo + horrible.

Tengo un dolor horrible aquí, en + parte del cuerpo.

¡Vaya! ¡No me diga/s! (+ sugerencia)

Presente de **doler**

Me	duel e	la cabeza la espalda ...
Te		
Le	duel en	los riñones las muelas ...
Nos		
Os		
Les		

Mira ahora estas fotos en las que están señalados los nombres de las partes del cuerpo.

Pierna Brazo Rodilla Barriga Codo

Ojos Nariz Boca Hombro Dedos Cabeza Cuello Mano Pie

Escucha las siguientes conversaciones. ¿Están bien? ¿Qué les duele? Señálalo en el dibujo.

93
noventa y tres

Fig.25

●*Es Español* (niveles 1, 2 y 3), ed. Espasa-Calpe

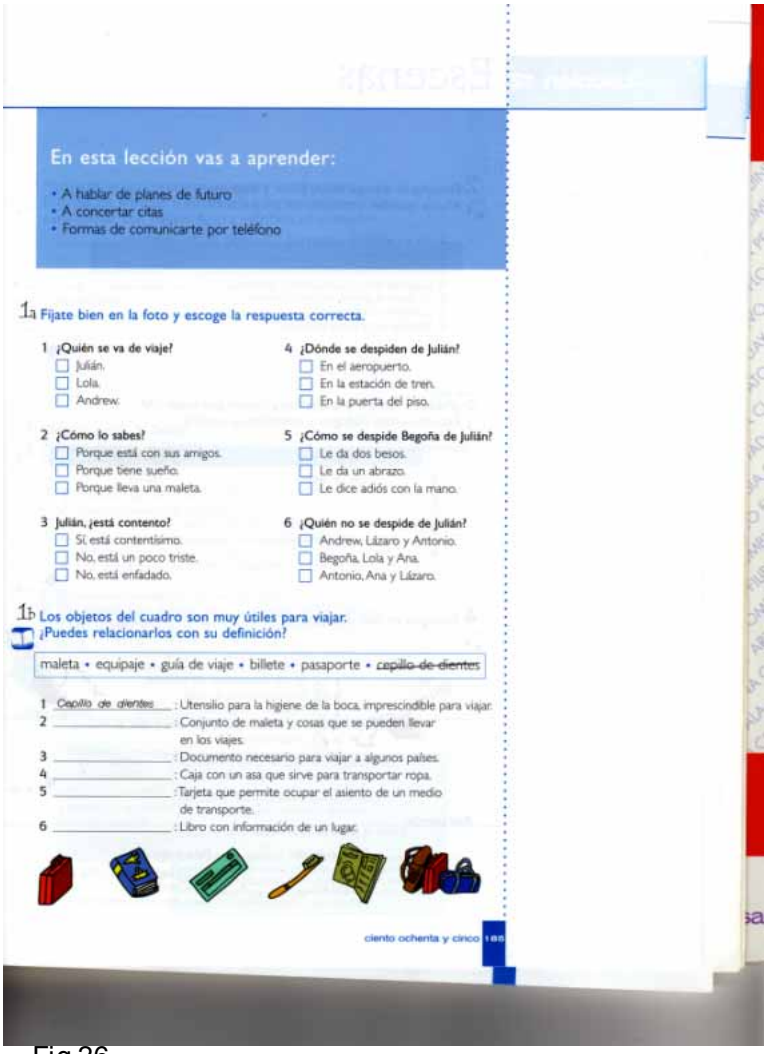
El manual *Es Español* es un ejemplo de tratamiento moderado del componente léxico, es decir, que presenta un léxico acorde con las necesidades comunicativas del alumno, lo presenta más o menos contextualizado, mediante dibujos, textos u oraciones y trabaja (sin mucha profundidad) las unidades fraseológicas en los niveles intermedio y avanzado. Pero, por el contrario, el mencionado componente léxico no aparece de forma sistemática en todas las unidades y la tipología de actividades que presenta en relación con el vocabulario no es demasiado amplia, como veremos a continuación. Por esta razón pensamos que, aunque el léxico aparece en este manual, requeriría una mayor atención y debería ocupar un lugar más destacado.

Veamos ahora la tipología de actividades en cada uno de los 3 niveles del manual:

-*Es Español* 1: rellenar huecos (así son la mayoría de ejercicios sobre vocabulario de este nivel), formar campos semánticos, relacionar unidades léxicas con dibujos, unir con flechas, etc.

-*Es Español* 2: rellenar huecos, unir con flechas, crucigramas, formar campos semánticos, etc.

-*Es Español* 3: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, etc.



En esta lección vas a aprender:

- A hablar de planes de futuro
- A concertar citas
- Formas de comunicarte por teléfono

1a Fíjate bien en la foto y escoge la respuesta correcta.

1 ¿Quién se va de viaje?
- ☐ Julián.
- ☐ Lola.
- ☐ Andrew.

2 ¿Cómo lo sabes?
- ☐ Porque está con sus amigos.
- ☐ Porque tiene sueño.
- ☐ Porque lleva una maleta.

3 Julián, ¿está contento?
- ☐ Sí, está contentísimo.
- ☐ No, está un poco triste.
- ☐ No, está enfadado.

4 ¿Dónde se despiden de Julián?
- ☐ En el aeropuerto.
- ☐ En la estación de tren.
- ☐ En la puerta del piso.

5 ¿Cómo se despide Begoña de Julián?
- ☐ Le da dos besos.
- ☐ Le da un abrazo.
- ☐ Le dice adiós con la mano.

6 ¿Quién no se despide de Julián?
- ☐ Andrew, Lázaro y Antonio.
- ☐ Begoña, Lola y Ana.
- ☐ Antonio, Ana y Lázaro.

1b Los objetos del cuadro son muy útiles para viajar. ¿Puedes relacionarlos con su definición?

maleta • equipaje • guía de viaje • billete • pasaporte • ~~cepillo de dientes~~

1 Cepillo de dientes: Utensilio para la higiene de la boca, imprescindible para viajar.
2 _____: Conjunto de maleta y cosas que se pueden llevar en los viajes.
3 _____: Documento necesario para viajar a algunos países.
4 _____: Caja con un asa que sirve para transportar ropa.
5 _____: Tarjeta que permite ocupar el asiento de un medio de transporte.
6 _____: Libro con información de un lugar.

ciento ochenta y cinco 185

Fig.26

●*Español sin fronteras* (niveles 1, 2 y 3), ed. SGEL

En este caso nos encontramos nuevamente con un manual en el que la atención dedicada a las actividades específicas de vocabulario es escasa. Cuando aparece un texto o diálogo al lado hay una lista de palabras sacadas de ese texto o diálogo acompañadas por su significado. Se trata por tanto de un vocabulario "real" en el sentido con el que estamos usando este término a lo largo del presente análisis y las unidades fraseológicas aparecen en escasas ocasiones.

En cuanto a la tipología de actividades, que ya hemos comentado que era escasa, no cambia a lo largo de los tres niveles de este manual y se compone de los siguientes ejercicios: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas y relacionar unidades léxicas con dibujos/fotos. Estamos, por tanto, ante un manual que debería revisar la atención prestada al componente léxico, puesto que éste no está tratado con la profundidad que se merece.

1. Vamos a fijarnos en algunas de las impresiones de Nancy durante el tiempo que pasó en España.

A veces se ponen rojos sin motivo, o se ponen pálidos.

El chico se puso colorado... ¿Por qué se puso colorado?

... encuentro a las mujeres bonitas e inteligentes, aunque un poco... afeminadas.

ponerse + adjetivo de color, aspecto, estado de ánimo o salud.

2. Con la ayuda de tu diccionario trata de esclarecer el significado de los adjetivos que utilizamos para describir el aspecto físico de las personas.

ESTATURA Y ASPECTO GENERAL
• alto(a)
• bajo(a)
• de estatura media
• de complexión fuerte
• de complexión delgada

COLOR DE PELO
• negro
• rubio
• castaño
• pelirrojo
• teñido

TIPO DE PELO
• largo
• corto
• media melena
• liso
• rizado
• ondulado

CARA
• delgada
• ancha
• alargada
• redonda
• expresiva

NARIZ
• pequeña
• grande
• alargada
• recta
• chata
• aguileña

LABIOS
• delgados • carnosos
• gruesos • rosados
• blanquecinos

CEJAS
• gruesas • arqueadas
• delgadas • juntas
• rectas • separadas

PESTAÑAS
• largas • lisas
• cortas • oscuras
• rizadas • claras

FRENTE
• ancha
• estrecha
• lisa
• arrugada

MARCAS EN LA CARA
• granos
• ojeras
• arrugas
• lunares
• manchas
• pecas
• cicatrices

MANOS
• grandes
• pequeñas
• finas
• gruesas
• de piel blanca
• de piel rugosa

PIERNAS
• largas
• cortas
• delgadas
• anchas

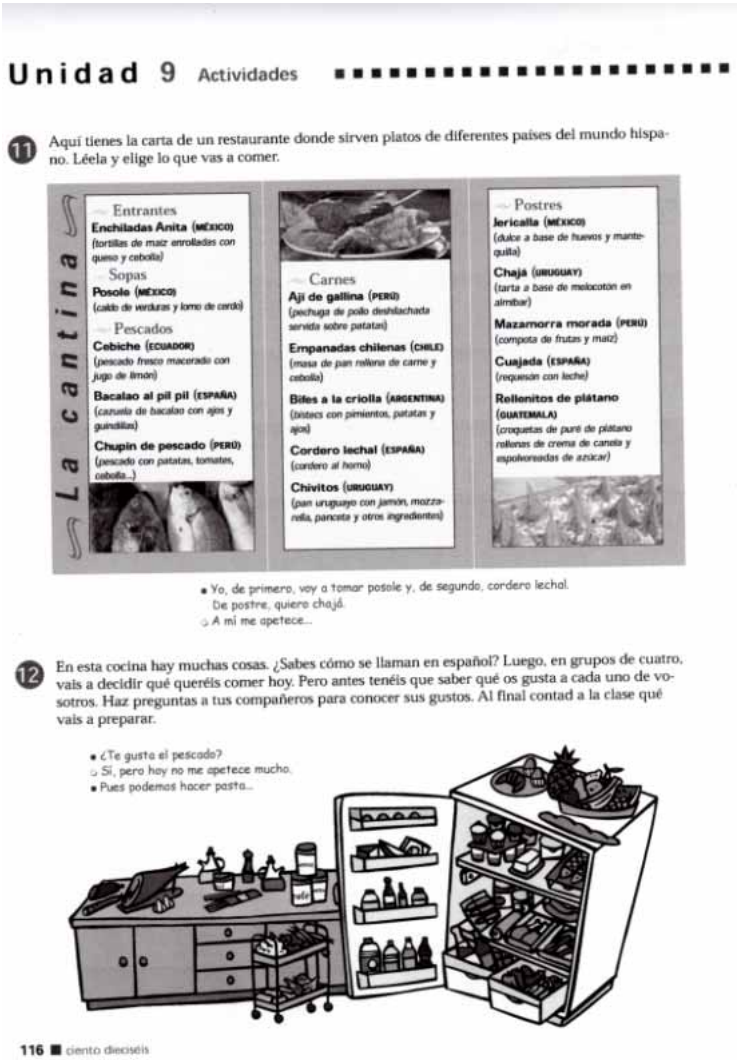
65

●*Rápido, rápido*, ed. Difusión

Este manual se caracteriza por garantizar una progresión en la competencia comunicativa de los estudiantes de español con un solo volumen, es decir, que no se articula en niveles como ocurría con los manuales que

hemos estado comentando hasta el momento. Para conseguir este objetivo debe estar muy bien estructurado y, al menos en lo que respecta al léxico, esto no ocurre. El vocabulario no aparece de forma sistemática en las diferentes unidades, si bien es verdad que cuando lo hace está bien contextualizado y responde a las necesidades comunicativas de los alumnos, puesto que presenta un vocabulario "real".

Como contrapartida, debemos decir que no se trabajan unidades fraseológicas y que la tipología de actividades sobre vocabulario es muy limitada, ya que se trata de formar listas de unidades léxicas que cumplan un requisito determinado; formar oraciones a partir de una lista dada de unidades léxicas; hablar con los compañeros de un tema empleando una lista dada de unidades léxicas, etc. Es por esto por lo que podemos decir que, aunque las actividades que plantea están bien formuladas y pueden resultar bastante atractivas para los alumnos, es necesario una revisión del papel que el léxico ocupa en este manual.



Unidad 9 Actividades

11 Aquí tienes la carta de un restaurante donde sirven platos de diferentes países del mundo hispano. Léela y elige lo que vas a comer.

La cantina

— Entrantes

Enchiladas Anita (MÉXICO)
(tortillas de maíz enrolladas con queso y cebolla)

— Sopas

Posole (MÉXICO)
(caldo de verduras y lomo de cerdo)

— Pescados

Cebiche (ECUADOR)
(pescado fresco macerado con jugo de limón)

Bacalao al pil pil (ESPAÑA)
(cazuela de bacalao con ajos y guindillas)

Chupin de pescado (PERÚ)
(pescado con patatas, tomates, cebolla...)

— Carnes

Aji de gallina (PERÚ)
(pechuga de pollo deshilachada servida sobre patatas)

Empanadas chilenas (CHILE)
(masa de pan rellena de carne y cebolla)

Bifes a la criolla (ARGENTINA)
(bistecs con pimientos, patatas y ajos)

Cordero lechal (ESPAÑA)
(cordero al horno)

Chivitos (URUGUAY)
(pan uruguayo con jamón, mozzarella, panceta y otros ingredientes)

— Postres

Jericalla (MÉXICO)
(dulce a base de huevos y mantequilla)

Chajá (URUGUAY)
(tarta a base de melocotón en almíbar)

Mazamorra morada (PERÚ)
(compota de frutas y maíz)

Cuajada (ESPAÑA)
(requesón con leche)

Rellenitos de plátano (GUATEMALA)
(croquetas de puré de plátano rellenas de crema de canela y espolvoreadas de azúcar)

• Yo, de primero, voy a tomar posole y, de segundo, cordero lechal. De postre, quiero chajá.
○ A mí me apetece...

12 En esta cocina hay muchas cosas. ¿Sabes cómo se llaman en español? Luego, en grupos de cuatro, vais a decidir qué queréis comer hoy. Pero antes tenéis que saber qué os gusta a cada uno de vosotros. Haz preguntas a tus compañeros para conocer sus gustos. Al final contad a la clase qué vais a preparar.

• ¿Te gusta el pescado?
○ Sí, pero hoy no me apetece mucho.
• Pues podemos hacer pasta...

Fig.28

●*Español para extranjeros* (niveles 1, 2 y 3), ed. SM

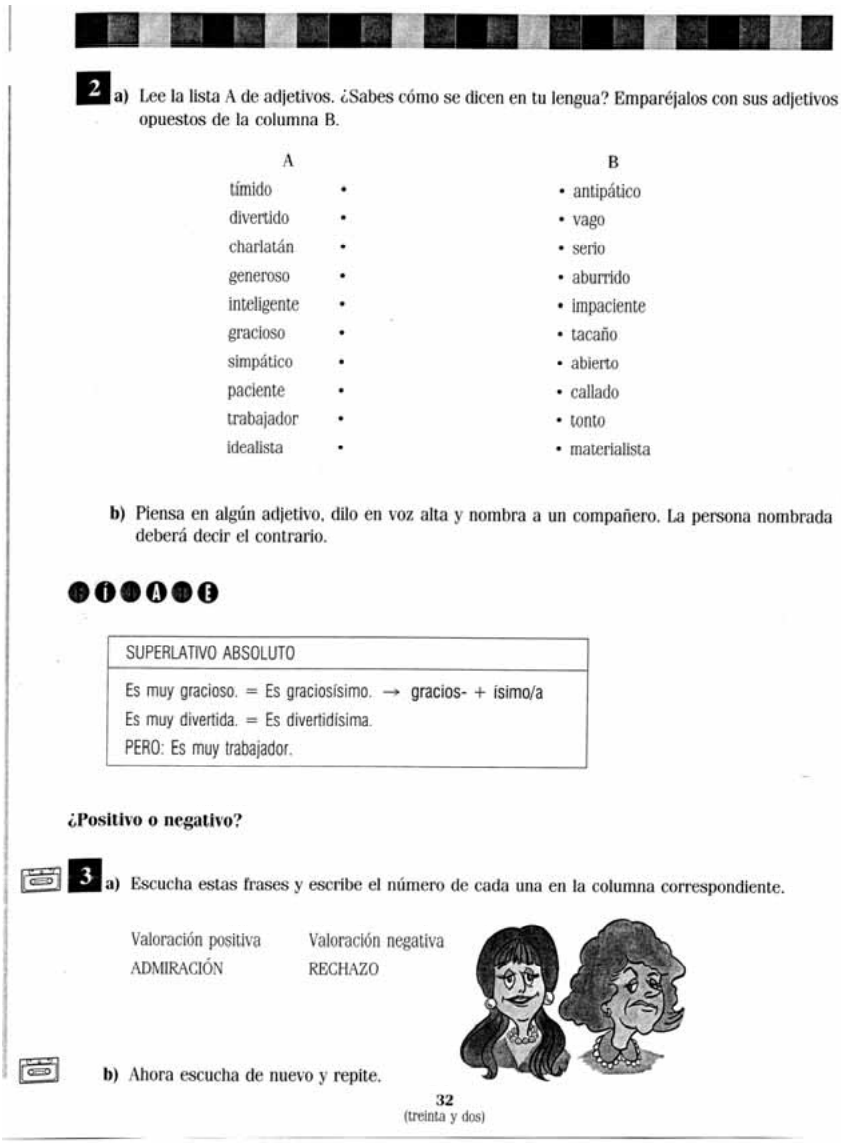
El manual *ELE* es otra de las muestras del tratamiento deficiente que recibe el componente léxico en muchos manuales de español como lengua extranjera. El tratamiento específico de vocabulario a través de actividades específicas es escasísimo y ni siquiera se realiza de forma sistemática. Si bien es cierto que el vocabulario aparece más o menos contextualizado (se sigue el criterio de los campos semánticos para su presentación) y que se trata de un vocabulario "real", la falta de sistematicidad y de posibilidades para practicarlo hace que este manual no sea adecuado para trabajar el léxico. Adjuntamos a

continuación la clase de ejercicios sobre vocabulario que aparecen en cada uno de los tres niveles que componen este manual:

-*ELE 1*: rellenar huecos, unir con flechas, etc.

-*ELE 2*: unir con flechas, antónimos, relacionar unidades léxicas con fotos, etc.

-*ELE 3*: unir con flechas, sinónimos y antónimos, relacionar unidades léxicas con dibujos/fotos, etc.



2 **a)** Lee la lista A de adjetivos. ¿Sabes cómo se dicen en tu lengua? Emparéjalos con sus adjetivos opuestos de la columna B.

A		B
tímido	•	• antipático
divertido	•	• vago
charlatán	•	• serio
generoso	•	• aburrido
inteligente	•	• impaciente
gracioso	•	• tacaño
simpático	•	• abierto
paciente	•	• callado
trabajador	•	• tonto
idealista	•	• materialista

b) Piensa en algún adjetivo, dilo en voz alta y nombra a un compañero. La persona nombrada deberá decir el contrario.

SUPERLATIVO ABSOLUTO
Es muy gracioso. = Es graciosísimo. → gracios- + ísimo/a
Es muy divertida. = Es divertidísima.
PERO: Es muy trabajador.

¿Positivo o negativo?

3 **a)** Escucha estas frases y escribe el número de cada una en la columna correspondiente.

Valoración positiva	Valoración negativa
ADMIRACIÓN	RECHAZO

b) Ahora escucha de nuevo y repite.

32
(treinta y dos)

Fig.29

●*Cumbre* (niveles elemental, intermedio y superior), ed. SGEL

Este manual presenta el contenido léxico ya desde la portada de cada una de las unidades. En ella aparece especificado el vocabulario que se va a tratar en dicha unidad. Además, al final de cada una de las lecciones está la sección "¿Quieres saber más?", donde hay una lista de unidades léxicas relacionadas con el tema de la unidad por si el alumno quiere ampliar sus conocimientos.

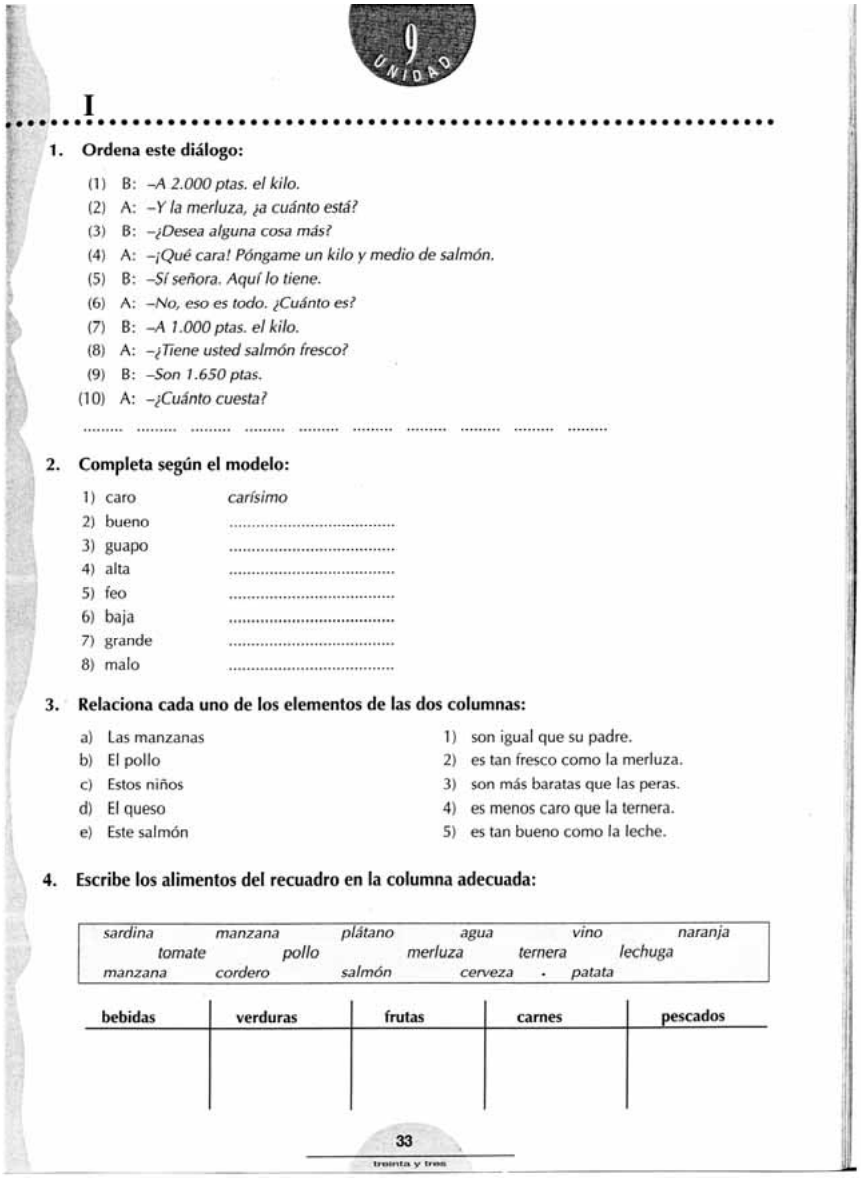
En cuanto al tratamiento del vocabulario presentado debemos decir que, como viene siendo habitual, se trata de un vocabulario "real", generalmente bien contextualizado y con una tipología de actividades bastante amplia (aunque no tanto como en otros manuales vistos anteriormente como *Prisma* o *Sueña*). Además, se caracteriza también por basarse en un corpus lingüístico elaborado por SGEL, el cual ha permitido aportar una base experimental a los componentes léxicos.

Veamos ahora la tipología de las actividades de cada uno de los niveles de este manual:

-Nivel elemental: unir con flechas, definir unidades léxicas, relacionar unidades léxicas con dibujos, formar oraciones, etc.

-Nivel intermedio: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, formar campos semánticos, etc.

-Nivel superior: rellenar huecos, definir unidades léxicas, unir con flechas, formar oraciones, sinónimos, etc.



UNIDAD 9

I

1. **Ordena este diálogo:**

(1) B: *–A 2.000 ptas. el kilo.*
(2) A: *–Y la merluza, ¿a cuánto está?*
(3) B: *–¿Desea alguna cosa más?*
(4) A: *–¡Qué cara! Póngame un kilo y medio de salmón.*
(5) B: *–Sí señora. Aquí lo tiene.*
(6) A: *–No, eso es todo. ¿Cuánto es?*
(7) B: *–A 1.000 ptas. el kilo.*
(8) A: *–¿Tiene usted salmón fresco?*
(9) B: *–Son 1.650 ptas.*
(10) A: *–¿Cuánto cuesta?*

....

2. **Completa según el modelo:**

1) caro *carísimo*
2) bueno .....
3) guapo .....
4) alta .....
5) feo .....
6) baja .....
7) grande .....
8) malo .....

3. **Relaciona cada uno de los elementos de las dos columnas:**

a) Las manzanas
b) El pollo
c) Estos niños
d) El queso
e) Este salmón

1) son igual que su padre.
2) es tan fresco como la merluza.
3) son más baratas que las peras.
4) es menos caro que la ternera.
5) es tan bueno como la leche.

4. **Escribe los alimentos del recuadro en la columna adecuada:**

sardina manzana plátano agua vino naranja tomate pollo merluza ternera lechuga manzana cordero salmón cerveza patata

bebidas	verduras	frutas	carnes	pescados

33
treinta y tres

Fig.30

●*Eco. Curso modular de español lengua extranjera* (niveles A1, A2, B1 y B2), ed. Edelsa

Este manual presenta un apartado específico en cada unidad para proponer una serie de actividades que permitan trabajar con el léxico y, además, generalmente se trata de actividades que optan por integrar varias destrezas, como podremos comprobar más adelante cuando expongamos su tipología.

También debemos mencionar que el vocabulario aparece bien contextualizado, responde a las necesidades comunicativas de los alumnos y se

trata de forma más o menos sistemática en todas las unidades. En cuanto al tratamiento de las unidades fraseológicas, éstas sólo aparecen en el nivel B2, como viene siendo habitual.

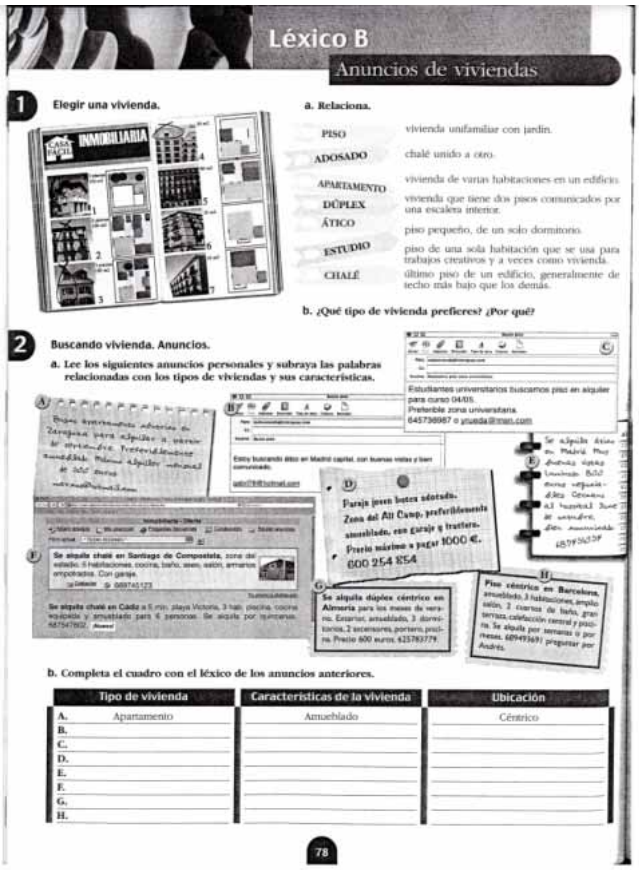
Por último, adjuntamos la tipología de ejercicios sobre vocabulario de cada uno de los niveles de este manual:

-Nivel A1: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, etc.

-Nivel A2: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, formar campos semánticos, etc.

-Nivel B1: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, formar campos semánticos, relacionar unidades léxicas con dibujos, etc.

-Nivel B2: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, formar campos semánticos, etc.


Léxico B

Anuncios de viviendas

1 Elegir una vivienda.

a. Relaciona.

PISO	vivienda unifamiliar con jardín.
ADOSADO	chalé unido a otro.
APARTAMENTO	vivienda de varias habitaciones en un edificio.
DÚPLEX	vivienda que tiene dos pisos comunicados por una escalera interior.
ÁTICO	piso pequeño, de un solo dormitorio.
ESTUDIO	piso de una sola habitación que se usa para trabajos creativos y a veces como vivienda.
CHALÉ	último piso de un edificio, generalmente de techo más bajo que los demás.

b. ¿Qué tipo de vivienda prefieres? ¿Por qué?

2 Buscando vivienda. Anuncios.

a. Lee los siguientes anuncios personales y subraya las palabras relacionadas con los tipos de viviendas y sus características.

b. Completa el cuadro con el léxico de los anuncios anteriores.

Tipo de vivienda	Características de la vivienda	Ubicación
A. Apartamento	Amueblado	Céntrico
B.		
C.		
D.		
E.		
F.		
G.		
H.		

78

Fig.31

III.II GRÁFICOS QUE RECOGEN LOS DATOS ESTUDIADOS

A continuación exponemos una serie de gráficos que nos permitirán extraer las conclusiones más relevantes sobre el tratamiento del léxico en los principales manuales de español como lengua extranjera:

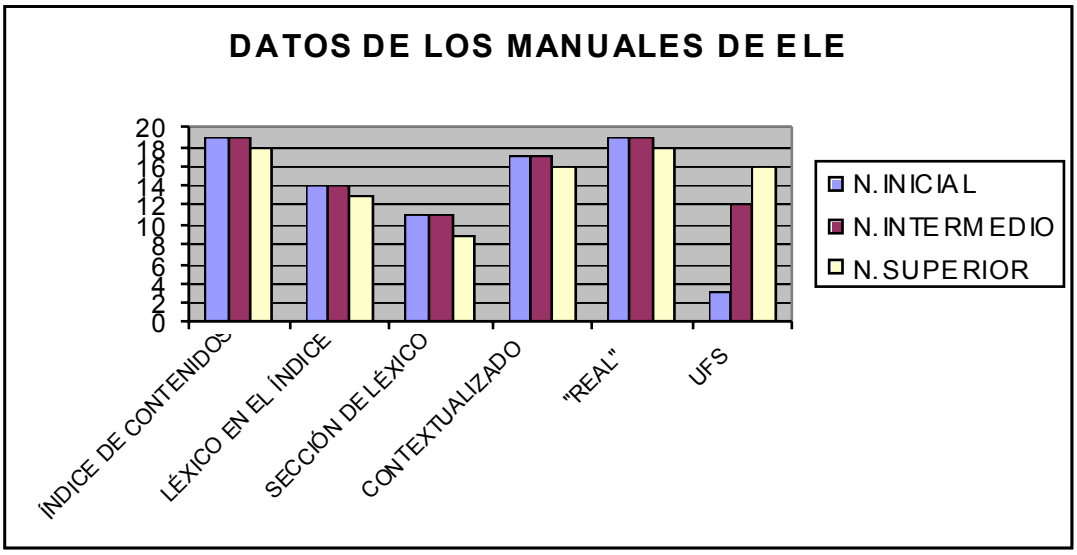


Fig.32

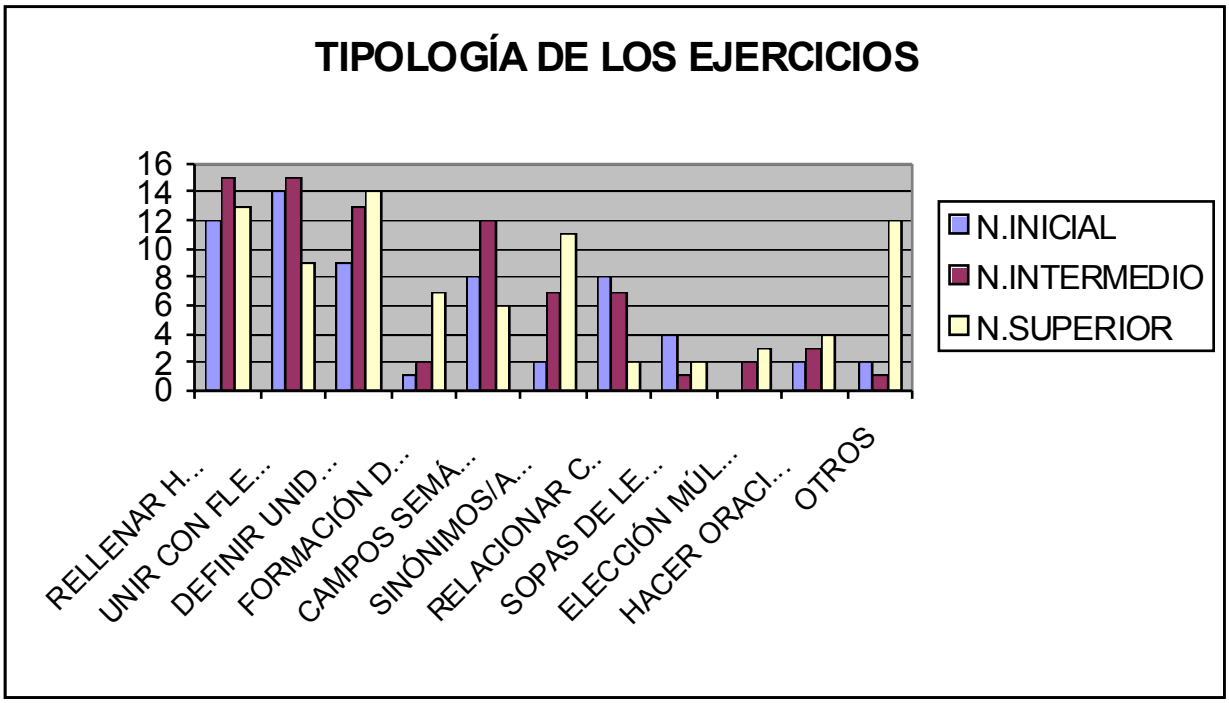


Fig.33

1) Aunque el componente léxico aparece explícitamente en el índice de contenidos de muchos de los manuales, en algunos de ellos no hay una sección específica en cada unidad para trabajar el vocabulario.

2) Si bien es cierto que la mayoría de los manuales presentan el vocabulario de forma contextualizada, también es verdad que dicha contextualización podría mejorarse mediante el empleo de más textos que ayuden al alumno a la hora de determinar los ámbitos de uso de una unidad léxica.

3) Casi todos los manuales (a excepción de *Español 2000. Nivel superior*) presentan un léxico "real", es decir, adecuado a las necesidades comunicativas de los alumnos.

4) Rellenar huecos y unir con flechas son las actividades más abundantes en los niveles inicial e intermedio de los manuales, mientras que en el nivel superior, junto con completar huecos, se prefieren mayoritariamente ejercicios de definición de unidades léxicas.

5) Mientras que las actividades de relacionar unidades léxicas con fotos/dibujos son muy abundantes en los niveles inicial e intermedio y escasean en el nivel superior, con las actividades de formación de palabras y de sinónimos y antónimos ocurre lo contrario (son más abundantes en el nivel superior y escasean en los niveles inicial e intermedio). Ello puede explicarse porque éstas últimas son actividades más complejas que requieren un mayor dominio de le lengua.

6) Las unidades fraseológicas, generalmente, se trabajan a partir del nivel intermedio, puesto que, como ya vimos que señalaba Leonor Ruiz

(2000:263) las unidades fraseológicas responden a patrones culturales que los alumnos del nivel inicial aún no tienen adquiridos.

7) El nivel superior es el que presenta una tipología más variada de actividades para trabajar el vocabulario.

IV.CONCLUSIONES

●La teoría lingüística ofrece una amplia variedad de métodos para conseguir que los alumnos que estudian una lengua extranjera alcancen una competencia comunicativa plena en esa lengua. En función de nuestras convicciones y de las necesidades de nuestros alumnos deberemos seleccionar aquellos aspectos de cada método que nos ayuden a conseguir el éxito.

●El lexicón mental es un sistema dinámico y superpuesto en el que las unidades léxicas tienen una doble entrada: una da información sobre la forma y otra sobre el contenido.

●La subcompetencia léxica es una parte integrante de la competencia comunicativa y, como tal, está estrechamente relacionada con el resto de subcompetencias (gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica).

● Es necesario hacer más hincapié en las diferentes variedades diatópicas de la lengua española, muy especialmente en el español de América, para evitar así una visión reduccionista de nuestra lengua y mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

●Tanto los profesores como los autores de manuales deben seleccionar el vocabulario que llevan a sus clases en función de una serie de criterios previos que permitan que dicho vocabulario sea útil para los estudiantes es su comunicación cotidiana en español.

●El error léxico forma parte de una tipología de errores. Éstos son parte fundamental y necesaria en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y así deben ser entendidos por profesores y alumnos.

●El vocabulario es un componente más de la lengua y, como tal, su proceso de adquisición será más eficaz si lo ponemos en relación con otros componentes del sistema, tales como la fonética, la morfología, la sintaxis, etc. Esta concepción global del aprendizaje permitirá al alumno fijar más fácilmente los nuevos contenidos.

●Los alumnos y profesores son conscientes de la importancia de la enseñanza del vocabulario en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, pero a veces la atención que se le dedica a este aspecto no es suficiente.

●La mayoría de los manuales de E/LE tratan el componente léxico sin mucha sistematicidad y con una tipología bastante reducida de actividades, aunque hay excepciones como ya pudimos comprobar.

●En nuestra opinión, el manual que mejor trata el aspecto léxico es *Prisma*, ya que, como dijimos en su momento, lo presenta muy bien contextualizado y con una amplia tipología de actividades que permiten la asimilación de las nuevas unidades léxicas y la revisión de las ya conocidas.

●Nuestro principal objetivo en el futuro es continuar las líneas de investigación aquí esbozadas, en relación con el estudio del componente léxico, para llegar a formular una propuesta didáctica que permita integrar dicho componente de una manera efectiva en los procesos de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

●No obstante, somos conscientes de la dificultad que supone proponer una sistematización del léxico, debido a la gran cantidad de elementos que lo integran y a la multitud de factores que deben tenerse en cuenta (nivel de los alumnos, relación con otras disciplinas, prácticas útiles y atractivas, etc.).

V.) BIBLIOGRAFÍA

AITCHISON, Jean (1992*), Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*, Oxford, Blackwell Publishers

ALONSO RAYA, Rosario (2003), "Algunas aplicaciones del enfoque léxico", *Mosaico*, nº 11, pp. 9- 13

ALVAR EZQUERRA, Manuel (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros

BARALO OTTONELLO, Marta (2005), "Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula", *Actas de FIAPE I Congreso internacional: el español, lengua del futuro,*Toledo del 20 al 23 de marzo de 2005, <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape.shtml>

BLÁZQUEZ FABIÁN, Mariano *et alii* (1986), *Experiencias sobre la enseñanza del vocabulario*, Aula abierta-Monografías, nº 7, Oviedo, Universidad de Oviedo - ICE

CARTER, Ronald y Michael MCCARTHY (1989), *Vocabulary and language teaching*, London, Longman

CASSANY, Daniel *et alii* (1998), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó

CERVERO, Mª Jesús y Francisca PICHARDO (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (traducción a cargo del Instituto Cervantes), MECD, Anaya

DEL POZO DÍEZ, Mercedes (1998), "Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot...", en Jiménez Juliá, Tomás, Mª Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998), Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 699-717

FERNÁNDEZ SILVA, Claudia (1998), "La creación léxica en la interlengua de español", en Celis, A y Heredia, J.R (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (Almagro 1996), Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, pp.213-219

FRANCO, Manuel (2001), "Preferencia de norma: a propósito d ela derivación en el aprendizaje del vocabulario", en Martín, M.A et alii (eds.) *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a*

extranjeros, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, septiembre de 2000), Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp.327-338

FRENCH ALLEN, Virginia (1983), *Techniques in teaching vocabulary*, Oxford, Oxford University Press

GAIRNS, Ruth y Stuart REDMAN (1995*), Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press

GIOVANNINI, Arno *et alii* (1999), *Profesor en acción* 2, Madrid, Edelsa

GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2000), "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE", en Coperías Aguilar, Mª José, J. Redondo y J. Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, *Quaderns de filologia de la Universitat de València*, V, València, Universitat de València, pp.111-134

GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004), "La subcompetencia léxico-semántica", en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.491-508

GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004b), "Los contenidos léxico-semánticos", en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.789-810

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Mª Isabel (2006), *Creación de un marco para la enseñanza del léxico en español como lengua extranjera: bases lingüísticas, psicológicas y didácticas*, Redele nº5 <http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/MaribelRodriguez.shtml>

HIGUERAS, Marta (1996), "Aprender y enseñar léxico", en SANS, Neus y Lourdes MIQUEL (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos del tiempo libre, 3, Col. Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, pp.111-126

HYMES, Dell (1971), "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram, New York: Academic Press, pp.3-23

INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave de E/LE* <http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/>

JIMÉNEZ HURTADO, Catalina (2001), *Léxico y pragmática*, Frankfurt, Peter Lang

LEWIS, Michael (1993), *The lexical approach. The State of ELT and a way forward*, Londres, Language Teaching Publications

MARCONI, Diego (2000), *La competencia léxica*, Madrid, Antonio Machado Libros

MCCARTHY, Michael (1992), *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press

PADILLA GARCÍA, Xose Antonio (2006), "El lugar de la pronunciación en la clase de ELE", *Actas del Congreso Internacional de ASELE*, Logroño, pp.65-72

PASTOR CESTEROS, Susana (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Universidad de Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante

PASTORA HERRERO, José Francisco (1990), *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla

PÉREZ, Carmen (1999), "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica", en Salaberri Ramiro, María (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, col. Manuales, nº8, Almería, Publicaciones d ela Universidad de Almería

RIBAS MOLINÉ Rosa (2004), *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid, Edelsa

RICHARDS, Jack Y Theodore RODGERS (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press

RUIZ GURILLO, Leonor (2000), "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros", en Coperías Aguilar, Mª José, J. Redondo y J. Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, *Quaderns de filologia de la Universitat de València*, V, València, Universitat de València, pp.259-275

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1997), *Los métodos de enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL

SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia (2005), *Aprendizaje de léxico en español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos*, Redele nº 3 <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/san_mateo.shtml>

SANTAMARÍA PÉREZ, Mª Isabel (2006), *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante

SANTOS GARGALLO, Isabel (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros

SCHMITT, Norbert y Michael MCCARTHY (1997), *Vocabulary. Description, acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press

THORNBURY, Scott (2002), *How to teach vocabulary*, London, Longman

VÁZQUEZ, Graciela (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa

ANEXO 1: Plantilla de evaluación de manuales

Título	Editorial	Año	Nivel	Índic	Léx en el índice	Sección de léx en udads	¿Cómo?	Contextualizado	Léx "real"	UFS	Ejercicios
Antena 1	SGEL	1990	Inicial	Sí	No	No		Sí	Sí	No	rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sopas de letras, clasificar unidades léxicas en columnas,...
Antena 2	SGEL	1991	Interm.	Sí	No	Sí	Al final de la unidad, a modo de recopilatorio	Sí	Sí	No	rellenar huecos, unir con flechas, procedimientos de formación de palabras, definir unidades léxicas, agrupar en columnas, etc.
Antena 3	SGEL	1989	Sup.	Sí	No	No		Sí	Sí	No	rellenar huecos, definir unidades léxicas, traducir a la lengua materna, derivación, prefijos, colocar en columnas, ...

Título	Editorial	Año	Nivel	Índic	Léx en el índice	Sección de léx en udads	¿Cómo?	Contextualizado	Léx "real"	UFS	Ejercicios
Avance. Nivel básico-intermedio	SGEL	2002	Interm.	Sí	Sí	Sí	En el apartado llamado "vocabulario"	Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, elección múltiple, formar campos semánticos, relacionar unidades léxicas con dibujos
Avance. Nivel elemental	SGEL	2001	Inicial	Sí	Sí	Sí	En el apartado llamado "vocabulario"	Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, relacionar unidades léxicas con dibujos, clasificar unidades léxicas según campos semánticos, hacer descripciones,...
Avance. Nivel intermedio-avanzado	SGEL	2003	Sup.	Sí	Sí	Sí	En el apartado llamado "vocabulario"	Sí	Sí	Sí	Unir con flechas, rellenar huecos, definir unidades léxicas, formar campos semánticos, seleccionar el "intruso", etc.

Cumbre. Nivel elemental	SGEL	1995	Inicial	Sí	Sí	Sí	Al inicio de la lección está el léxico que va a salir y, al final, la sección "¿Quieres saber más?"	Sí	Sí	No	Unir con flechas, definir unidades léxicas, relacionar unidades léxicas con dibujos/fotos, formar oraciones, etc.
Cumbre. Nivel intermedio	SGEL	1995	Interm.	Sí	Sí	Sí	Al inicio de la lección está el léxico que va a salir y, al final, la sección "¿Quieres saber más?"	Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, formar campos semánticos,...
Cumbre. Nivel superior	SGEL	1996	Sup.	Sí	Sí	Sí	Al inicio de la lección está el léxico que va a salir y, al final, la sección "¿Quieres saber más?"	Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, definir unidades léxicas, unir con flechas, formar oraciones, sinónimos, etc.
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Eco A1	Edelsa	2003	A1	Sí	Sí	Sí	En un apartado específico sobre el vocabulario de la unidad, con ejercicios	Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas,...
Eco A2	Edelsa	2003	A2	Sí	Sí	Sí	En un apartado específico sobre el vocabulario de la unidad, con ejercicios	Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, formar campos semánticos, etc.
Eco B1	Edelsa	2004	B1	Sí	Sí	Sí	En un apartado específico sobre el vocabulario de la unidad, con ejercicios	Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, relacionar unidades léxicas con dibujos, formar campos semánticos, etc.
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Eco B2	Edelsa	2004	B2	Sí	Sí	Sí	En un apartado específico sobre el vocabulario de la unidad, con ejercicios	Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, formar campos semánticos, etc.
El Ventilador. Curso de español de nivel superior	Difusión	2006	Sup.	Sí	No	No		Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, definir unidades léxicas, sinónimos, derivación, buscar el "intruso", formar campos semánticos, juegos para practicar el vocabulario,...
ELE 1	SM	1994	Inicial	Sí	No	No		Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, etc.
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

ELE 2	SM	1993	Interm.	Sí	No	No		Sí	Sí	No	Unir con flechas, antónimos, relacionar unidades léxicas con fotos,...
ELE 3	SM	1992	Sup.	Sí	No	No		Sí	Sí	Sí	Unir con flechas, sinónimos y antónimos, relacionar unidades léxicas con fotos,...
Es Español 1	Espasa-Calpe	2001	Inicial	Sí	Sí	No		Sí	Sí	No	Rellenar huecos, clasificar unidades léxicas por campos semánticos, unir con flechas, relacionar unidades léxicas con dibujos,...
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Título	Editorial	Año	Nivel	Índic	Léx en el índice	Sección de léx en udads	¿Cómo?	Contextualizado	Léx "real"	UFS	Ejercicios
Es Español 2	Espasa-Calpe	2001	Interm.	Sí	Sí	No		Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, formar campos semánticos, crucigramas, etc.
Es Español 3	Espasa-Calpe	2001	Sup.	Sí	Sí	No		Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos,...
Español 2000. Nivel elemental	SGEL	1992	Inicial	Sí	No	No		Sí	Sí	No	Rellenar huecos

Español 2000. Nivel medio	SGEL	1991	Interm.	Sí	Sí	No		Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos
Español 2000. Nivel superior	SGEL	1994	Sup.	Sí	Sí	Sí	Después de los textos literarios hay listas de unidades léxicas y algunos ejercicios	Sí	No	Sí	Rellenar huecos, definir unidades léxicas, antónimos, derivación, elegir la unidad léxica correcta entre dos opciones, etc.
Español sin fronteras 1	SGEL	2000	Inicial	Sí	Sí	No		Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, relacionar unidades léxicas con dibujos, etc.
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Español sin fronteras 2	SGEL	2001	Interm.	Sí	Sí	No		Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, relacionar unidades léxicas con fotos/dibujos,...
Español sin fronteras 3	SGEL	1999	Sup.	Sí	Sí	No		Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, definir unidades léxicas, etc.
Gente 1	Difusión	2004	Inicial	Sí	Sí	Sí	En "Formas y recursos" se trabaja un poco el vocabulario relacionado con el tema de la unidad	Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, formar oraciones, definir unidades léxicas, etc.
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Gente 2	Difusión	2004	Interm.	Sí	Sí	Sí	En la sección "Formas y recursos"	Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, definir unidades léxicas, unir con flechas, agrupar por campos semánticos,...
Gente 3	Difusión	2003	Sup.	Sí	Sí	Sí	En el apartado "Formas y recursos"	Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, definir unidades léxicas, unir con flechas, hacer oraciones, etc.
Intercambio 1	Difusión	1989	Inicial	Sí	No	No		No	Sí	No	No hay ejercicios. Se trata de listas de unidades léxicas, no muy amplias, para tener recogido el vocabulario que luego permite la práctica oral
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Intercambio 2	Difusión	1990	Interm.	Sí	No	No		No	Sí	No	No hay ejercicios. Se trata de listas de unidades léxicas, no muy amplias, para tener recogido el vocabulario que luego permite la práctica oral
Método de español para extranjeros. Nivel elemental	Edinumen	1996	Inicial	Sí	Sí	Sí	Hay una sección llamada "léxico" donde aparecen listas de unidades léx	No	Sí	Sí	No son ejercicios, sino que el léxico se presenta mediante listas de unidades léxicas organizadas por campos semánticos
Método de español para extranjeros. Nivel intermedio	Edinumen	1996	Interm.	Sí	No	No		No	Sí	Sí	Definir unidades léxicas, sinónimos, formar oraciones, elaborar campos semánticos a partir de una unidad léxica, etc.
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Método de español para extranjeros. Nivel superior	Edinumen	1996	Sup.	Sí	Sí	No		No	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, homónimos, buscar el origen y significado de UFS, hacer frases,...
Método Everest de español para extranjeros. Nivel inicial	Everest	2001	Inicial	Sí	Sí	Sí	En la 2ª parte de cada lección aparece vocabulario nuevo relacionado con un texto	Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, crucigramas, agrupar por campos léxicos, derivación, relacionar unidades léxicas y dibujos,...
Método Everest de español para extranjeros. Nivel Intermedio	Everest	2000	Interm.	Sí	Sí	Sí	Al final de cada lección aparece un epígrafe léxico	Sí	Sí	Sí	Unir con flechas, derivación, acertijos, elección múltiple, hacer frases, definir unidades léxicas, rellenar huecos, antónimos, formar campos semánticos
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Método Everest de español para extranjeros. Nivel superior	Everest	2001	Sup.	Sí	Sí	Sí	En el epígrafe "Léxico" se ofrecen nuevos términos	Sí	Sí	Sí	Unir con flechas, sinónimos y antónimos, explicar UFS, derivación, elección múltiple, buscar contextos para UFS, crucigramas, buscar el intruso,...
Nuevo Ven 1	Edelsa	2003	Inicial	Sí	Sí	No		Sí	Sí	No	Rellenar huecos, relacionar unidades léxicas con dibujos/fotos, definir unidades léxicas,...
Nuevo Ven 2	Edelsa	2004	Interm.	Sí	Sí	No		Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, relacionar dibujos y acciones, etc.
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Título	Editorial	Año	Nivel	Índic	Léx en el índice	Sección de léx en udads	¿Cómo?	Contextualizado	Léx "real"	UFS	Ejercicios
Nuevo Ven 3	Edelsa	2005	Sup.	Sí	Sí	No		Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, elección múltiple, sinónimos, definir unidades léxicas,...
Planet@ 1	Edelsa	2003	Inicial	Sí	No	No		Sí	Sí	No	Unir con flechas, sopas de letras, relacionar unidades léxicas con dibujos/fotos,...
Planet@ 2	Edelsa	2002	Interm.	Sí	No	No		Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, sopas de letras, etc.

Planet@ 3	Edelsa	2002	Sup.	Sí	No	No		Sí	Sí	No	Formar campos léxicos al final de la unidad (sección "Recuerda") en relación con las unidades léxicas trabajadas en la lección
Planet@ 4	Edelsa	2003	Sup.	Sí	No	No		Sí	Sí	Sí	Elaborar campos semánticos
Prisma. Avanza	Edinumen	2004	B2	Sí	Sí	Sí	En la portada de cada unidad indica el léxico que se va a trabajar	Sí	Sí	Sí	Unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos y antónimos, rellenar huecos, formar campos semánticos, etc.
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Prisma. Comienza	Edinumen	2002	A1	Sí	Sí	Sí	En la portada de cada unidad indica el léxico que se va a trabajar	Sí	Sí	No	Unir con flechas, definir unidades léxicas, antónimos, relacionar unidades léxicas con objetos reales, colocar unidades léxicas en columnas
Prisma. Consolida	Edinumen	2004	C1	Sí	Sí	Sí	En la portada de cada unidad indica el léxico que se va a trabajar	Sí	Sí	Sí	Unir con flechas, definir unidades léxicas, afijos, escribir oraciones con un contexto adecuado, rellenar huecos, etc.
Prisma. Continúa	Edinumen	2004	A2	Sí	Sí	Sí	En la portada de cada unidad indica el léxico que se va a trabajar	Sí	Sí	Sí	Unir con flechas, definir unidades léxicas, antónimos, formar campos semánticos, jeroglíficos,...
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Prisma. Progresa	Edinumen	2004	B1	Sí	Sí	Sí	En la portada de cada unidad indica el léxico que se va a trabajar	Sí	Sí	Sí	Sinónimos, rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, hacer campos léxicos, relacionar unidades léxicas con dibujos,...
Rápido, rápido	Difusión	2002		Sí	Sí	No		Sí	Sí	No	Hacer listas de unidades léxicas que cumplan un requisito, hablar con los compañeros usando una lista de unidades léxicas dadas, etc.
Sueña 1	Anaya	2001	Inicial	Sí	Sí	Sí	Al principio de la unidad, en una sección llamada "Palabras, palabras"	Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sopas de letras, formar campos semánticos,...
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Sueña 2	Anaya	2001	Interm.	Sí	Sí	Sí	Al principio de la unidad, en una sección llamada "Palabras, palabras"	Sí	Sí	No	Rellenar huecos, unir con flechas, formar campos semánticos, hacer oraciones, etc.
Sueña 3	Anaya	2001	Avanz.	Sí	Sí	Sí	Al principio de la unidad, en una sección llamada "Palabras, palabras"	Sí	Sí	Sí	Definir unidades léxicas, sinónimos y antónimos, sopas de letras, relacionar unidades léxicas con dibujos, formar campos semánticos, etc.
Sueña 4	Anaya	2001	Sup.	Sí	Sí	Sí	Al principio de la unidad, en una sección llamada "Palabras, palabras"	Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, adivinar el significado de raíces greco-latinas, afijos, "intruso"...
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

Ven 1	Edelsa	1995	Inicial	Sí	Sí	Sí	En "amplía tu vocabulario" hay un listado de unidades léxicas	Sí	Sí	Sí	No hay ejercicios de vocabulario. Las tareas de expresión oral y escrita integran todo lo visto en la lección y permiten usar las nuevas unidades léxicas
Ven 2	Edelsa	1994	Interm.	Sí	Sí	Sí	"Tienes que saber..." induye una sección en el que están las unidades léxicas de la lección	Sí	Sí	Sí	Ocurre lo mismo que en *Ven 1*
Ven 3	Edelsa	1995	Sup.	Sí	Sí	Sí	Al principio, en relación con el texto que abre la unidad	Sí	Sí	Sí	Rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, sinónimos, derivación, hacer listas de unidades léxicas, etc.
Título	**Editorial**	**Año**	**Nivel**	**Índic**	**Léx en el índice**	**Sección de léx en udads**	**¿Cómo?**	**Contextualizado**	**Léx "real"**	**UFS**	**Ejercicios**

ANEXO 2: Cuestionarios

CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES

►Nombre y apellidos:

►Sexo:

►Edad:

►Nacionalidad:

►Lengua materna:

►Otros idiomas:

►Titulación académica:

►Lugar de trabajo:

►Años de experiencia como profesor/a de E/LE:

►¿Ha realizado algún curso específico de formación en E/LE? Sí □ No □

⇒En caso afirmativo, ¿cuál/es?_____

►¿Ha trabajado como profesor/a de E/LE en el extranjero? Sí □ No □

⇒En caso afirmativo, ¿dónde?_____ ¿Durante cuánto tiempo?_____

►¿Qué manual emplea en sus clases?_____

►¿Por qué eligió ese manual?_____

►¿Utiliza material adicional? Sí □ No □

⇒En caso afirmativo, ¿cuál/es?_____

►¿Trabaja el vocabulario de manera específica en sus clases? Sí □ No □

⇒En caso afirmativo, ¿de qué manera?_____

►¿Cómo organiza el vocabulario que va a enseñar (qué palabras enseña primero, si las clasifica por campos semánticos, etc.)_____

►¿Enseña todos los contextos-usos? Sí □ No □

►¿Cree que es necesario que el alumno conozca todas las acepciones de una unidad léxica? Sí □ No □ ¿Por qué?_____

►¿Relaciona las unidades léxicas que enseña con otros aspectos de la lengua (pronunciación, morfología, etc.)? Sí □ No □ ¿Cómo lo hace?_____

►¿Cree que los manuales tratan suficientemente el aspecto del vocabulario? Sí □ No □

⇒¿Lo hacen correctamente? Sí □ No □

⇓En caso negativo, ¿cómo piensa que deberían abordar esa cuestión?-

_____

►En su opinión, ¿qué estrategia resulta más eficaz para la adquisición de vocabulario (descripción, dibujos, traducción, mímica, sinónimos/antónimos, etc.)?_____

►¿Muestran sus alumnos interés por el aprendizaje de vocabulario? Sí □ No □

►¿Sabe si sus alumnos suelen emplear alguna estrategia a nivel individual para trabajar el vocabulario? Sí □ No □

⇒En caso afirmativo, ¿cuál/es? _____

►¿Piensa que la lengua materna de sus estudiantes influye en la mayor o menor rapidez para adquirir vocabulario? Sí □ No □ ¿Por qué?_____

CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES DE E/LE

►Nombre y apellido:

►Sexo:

►Edad:

►Nacionalidad:

►Estudios/ trabajo:

►Tiempo en España:

►Tiempo estudiando español:

►Nivel:

►Lengua materna:

►Otros idiomas:

►Manual que emplea:

►¿Le parece importante la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario? Sí □ No □ ¿Por qué?_____

►¿Qué hace para adquirir vocabulario en español de manera individual?_____

►¿Cree que en su clase de español se trabaja suficientemente el vocabulario? Sí □ No □

⇒En caso afirmativo, ¿cómo se hace?_____

⇓¿Piensa que es una buena técnica? Sí □No □ ¿Por qué?_____-

_____

►¿Opina que su manual de español trata suficientemente el aspecto del vocabulario? Sí □ No □ ¿Por qué?_____

⇒¿Le gusta cómo lo hace? Sí □ No □ ¿Por qué?_____

►¿Qué estrategias piensa que son las más eficaces para adquirir vocabulario (dibujar el objeto, compararlo con otro, explicar cómo se usa o para qué sirve, hacer gestos, proponer sinónimos o antónimos, etc.)?_____

⇒¿Por qué?_____

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MANUALES

►Nombre:

►Editorial:

►Año de publicación:

►Nivel:

►¿Presenta un índice de contenidos para cada unidad? Sí □ No □

►¿Hay en el índice de contenidos de cada unidad un lugar específico para el vocabulario? Sí □ No □

►¿Aparece el vocabulario de forma explícita en alguna parte de la unidad? Sí □ No □

⇒En caso afirmativo, ¿de qué manera?_____

►¿Está contextualizado? Sí □ No□

►¿Puede decirse que se trata de un vocabulario "real"? Sí □ No □

►¿Se trabajan unidades fraseológicas? Sí □ No □

►¿Hay alguna alusión explícita al vocabulario en el prólogo o introducción? Sí □ No □

►¿Con qué tipo de ejercicios se practica vocabulario?

Rellenar huecos □

Unir con flechas □

Definición de unidades léxicas □

Sinónimos / Antónimos □

Otros (especificar) _____