

El enfoque léxico en la didáctica de ELE: la puesta en práctica

MÁSTER OFICIAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE 2009 – 2011

Universidad de Barcelona

Mercè Vidiella Andreu

Asesora: Carmen López Ferrero

Resumen

Este trabajo consiste en analizar en qué grado y cómo se aplica el enfoque léxico en la enseñanza de ELE. Para ello, revisamos las últimas aportaciones del enfoque léxico a la didáctica del vocabulario ELE. Fijamos el objetivo de examinar una selección de manuales para comprobar el grado de aplicación del enfoque léxico y la manera como se hace, es decir, examinamos la puesta en práctica de dicho enfoque. Para cumplir nuestro objetivo, analizamos: la variedad de unidades léxicas trabajadas, la relación entre el léxico y la gramática, la tipología de actividades de léxico propuestas, la relación entre vocabulario y destrezas, las estrategias de aprendizaje para aprender léxico y, por último, la variedad de recursos didácticos sugeridos. Este análisis nos permitió comprobar la importancia que los cinco manuales otorgan al componente léxico para que los aprendientes logren la competencia comunicativa. Por otro lado, el análisis puso de relieve algunas divergencias, como la manera de tratar las colocaciones o las estrategias de aprendizaje empleadas. Por último, a partir de una de las carencias observadas, el uso del diccionario de aprendizaje para mejorar las producciones, diseñamos una secuencia didáctica que mostrara un modelo de presentación y trabajo de léxico con el soporte del diccionario de aprendizaje.

Palabras clave: enfoque léxico; didáctica de vocabulario; ELE, manuales de ELE; unidades léxicas; secuencia didáctica; diccionario de aprendizaje

Abstract

This paper will analyze how and to what extent the lexical approach is applied to teaching Spanish as a Foreign Language (SFL). To do so, we will examine the latest contributions to the SFL vocabulary teaching in the lexical approach field. Our goal was to understand the role the lexical component plays by analyzing five books from different publishers. To do this we focused on: the variety of lexical units, the relationship between vocabulary and grammar, the typology of vocabulary activities, the relationship between vocabulary and skills, the vocabulary learning strategies and the variety of teaching resources. This analysis enabled us to realize the importance given to the lexical component so that learners achieve communicative competence. The analysis also highlighted some differences amongst the books, such as varied approaches to dealing with collocations or the variety of learning strategies. Finally, we encountered a general lack of use of learner's dictionaries to improve learners' output. Due to this, we designed a teaching sequence which introduces and shows the learners a way of using some lexical units with the support of a learner's dictionary.

Key words: lexical approach; SFL; vocabulary teaching; SFL books; lexical component; lexical units; teaching sequence; learner's dictionary

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento

a Patrick Burke, cuyas aportaciones en las clases de inglés originaron el tema central de la memoria, y por sus opiniones siempre tan acertadas en los momentos de duda;

a mis estudiantes, por prestarse a trabajar con el *enfoque léxico* aun sin saber qué significaba;

a mis compañeros de trabajo, por ofrecerme su desinteresada colaboración y aportar nuevas ideas;

a Laura Esclusa, por su generosidad;

a mis compañeras, y ante todo amigas, del máster, por haber compartido el proceso de creación de la memoria y haber estado ahí en los momentos críticos;

a mis amigos y familiares, por su apoyo, comprensión y mensajes de ánimo a lo largo de estos últimos meses;

a Carmen López, mi tutora, por sus valiosas sugerencias y su constante revisión a lo largo de todo el proceso.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	2
2.1 El enfoque léxico: origen y características principales.....	2
2.2 Estrategias y aprendizaje del léxico.....	7
2.3 La adquisición y el aprendizaje del léxico.....	8
2.4 Aplicaciones en la enseñanza de vocabulario.....	10
2.5 Taxonomía del léxico.....	14
2.6 La didáctica de las colocaciones.....	14
2.7 Recursos útiles para la didáctica de ELE.....	16
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS	19
4. CORPUS Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS	21
4.1 Corpus de análisis	21
4.2 Metodología de análisis	22
5. ANÁLISIS DE MATERIALES: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	25
5.1 Enfoque didáctico	26
5.2 Enfoque léxico	27
5.3 Presentación del léxico	29
5.4 Trabajo sobre el léxico.....	32
5.5 Estrategias de aprendizaje.....	35
5.6 Recursos didácticos.....	37
5.7 Conclusiones.....	41
6. PROPUESTA DIDÁCTICA	44
7. CONCLUSIONES	53
8. BIBLIOGRAFÍA.....	56

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo se centra en analizar la didáctica del léxico en las aulas de español como lengua extranjera, en adelante ELE, y proponer una secuencia didáctica que ejemplifique una manera de explotar al máximo algunas herramientas útiles para que los aprendientes logren mejorar sus producciones. En primer lugar, pretendemos conocer cómo se aborda y se trabaja el léxico en algunos de los manuales de ELE que se han publicado recientemente. Para ello, hemos seleccionado dos manuales del nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia, en adelante MCER (Consejo de Europa 2001), dos manuales del nivel B2 del MCER y, por último, un manual orientado únicamente al autoaprendizaje de léxico. En segundo lugar, después de discutir los resultados del análisis de la selección de manuales, hemos diseñado una secuencia didáctica que sintetiza los aspectos discutidos a lo largo de la presente memoria.

El motivo principal que nos ha llevado a realizar este análisis de la puesta en práctica del *enfoque léxico* es la percepción de que al componente léxico se le otorga menor importancia que a otros aspectos de la lengua, como la gramática o las funciones del lenguaje. Por eso, hemos dedicado parte de esta memoria a conocer los estudios más recientes sobre adquisición del léxico y su aplicación práctica en la didáctica de ELE. Estos estudios nos han permitido comprender mejor los elementos que abarca el término *didáctica de vocabulario* y, desde esta nueva óptica, hemos podido examinar la aplicación práctica en los manuales seleccionados.

En primer lugar, trataremos de resumir las aportaciones más recientes a la didáctica de vocabulario, desde el *enfoque léxico*, propuesto principalmente para enseñar inglés como lengua extranjera, hasta los estudios más recientes centrados en la didáctica de ELE. Posteriormente, expondremos los objetivos y las hipótesis que van a guiar nuestro análisis. A continuación, presentaremos la metodología de análisis que nos servirá para recoger los datos del estudio. Seguidamente, discutiremos los resultados del análisis y compararemos las diferencias que presentan los manuales seleccionados. Terminaremos con nuestra propia propuesta didáctica, que sintetiza los aspectos discutidos en el marco teórico e incluye aquellos que no han sido recogidos en los manuales seleccionados para el análisis. Por último, finalizaremos la memoria con un apartado destinado a las conclusiones.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se tratan las principales aportaciones del denominado *enfoque léxico* y la *adquisición del léxico* en lenguas extranjeras para sentar unas bases teóricas sobre las cuales podemos realizar un análisis de manuales didácticos y presentar nuestra propia propuesta. Asimismo, para facilitar el análisis de manuales que llevamos a cabo posteriormente, en este apartado teórico se sugieren principios metodológicos para desarrollar el *enfoque léxico* en el aula de ELE.

Este apartado teórico está dividido en diferentes secciones. Empezamos con un resumen del *enfoque léxico* y, a continuación, desarrollamos las estrategias y el aprendizaje del vocabulario derivado de dicho enfoque. Acto seguido, revisamos las aportaciones más recientes en el ámbito de la adquisición del vocabulario para poder describir, a continuación, las aplicaciones prácticas de estos estudios en el aula ELE, haciendo especial hincapié en la enseñanza de las colocaciones. Por último, presentamos algunos recursos para la didáctica del léxico; en concreto, nos centramos en el uso del diccionario de aprendizaje.

2.1 El enfoque léxico: origen y características principales

El enfoque léxico surge como una evolución de los enfoques didácticos que dotan a los aprendientes de las herramientas lingüísticas para lograr una competencia comunicativa. Los enfoques a los que nos referimos son el *enfoque comunicativo*, por un lado; y el *enfoque por tareas*, por el otro. La principal diferencia entre ambos es el programa de un curso: en el *enfoque comunicativo* el programa se estructura a partir de las nociones y funciones lingüísticas para un determinado fin comunicativo; en cambio, en el *enfoque por tareas* el programa se define por todo el lenguaje necesario para la preparación y realización de una determinada tarea.

En ambos casos el componente léxico de una secuencia o unidad didáctica se planifica a partir de la enseñanza de los objetivos gramaticales y funcionales, pero no es el eje central del enfoque. Sin embargo, varios lingüistas se han cuestionado el papel que debería jugar el componente léxico en las clases de lengua extranjera. Por ejemplo, el lingüista británico David Wilkins (1972) puso de manifiesto que «without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed». Krashen (1987) llegó a una conclusión parecida al darse cuenta de que «when students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries». Ambas citas ponen de relieve, pues, que para transmitir un mensaje el léxico es fundamental. De hecho, el grado de

comprensibilidad de un enunciado depende más del acierto en las unidades léxicas empleadas que en la corrección gramatical. Por tanto, la necesidad de un aprendiente de una lengua extranjera está en conocer unidades léxicas que le permitan designar la realidad que le rodea porque le van a permitir comunicarse en diferentes situaciones.

Bajo estas premisas, diversos lingüistas estudian la manera más eficaz de enseñar más léxico en las aulas de lengua extranjera, sin abandonar la finalidad última de los enfoques didácticos más recientes, esto es, la competencia comunicativa. Michael Lewis, conocido lingüista británico, fue quien impulsó ese cambio de paradigma y empezó a otorgarle mayor importancia a la enseñanza del léxico que a la gramática o a las funciones.

Con su *enfoque léxico* (1993), Lewis defiende la importancia de una visión léxica del lenguaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. El *enfoque léxico* fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*). La idea principal es lograr la fluidez y la naturalidad en la comunicación gracias a la adquisición de segmentos léxicos, pues son enunciados lingüísticos empleados por nativos. Así, Lewis (1993, 1997) propone enseñar estos segmentos léxicos desde niveles iniciales para que a medida que los aprendientes avancen en el conocimiento de la lengua extranjera sean capaces de separar dichos segmentos léxicos, reconocerlos y usarlos para otros segmentos.

Gracias al aprendizaje de esos segmentos léxicos, el enfoque léxico se convierte en una manera de enseñar la gramática. Como hemos mencionado anteriormente, al principio será un aprendizaje más bien indirecto que le permitirá al aprendiente comunicarse y, a medida que el aprendiente sepa reconocer las unidades compuestas en cada segmento léxico, tomará una mayor conciencia tanto del léxico como de la gramática de la lengua que aprende. Por tanto, el eje principal del enfoque léxico es que la gramática puede explicarse desde el mismo léxico, pues según Lewis «language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar» (1993: 51). Lewis abre un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues concibe la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales en vez de concebir la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas.

Por tanto, Lewis sugiere que haya una mayor atención en la presentación del léxico en las clases de lengua extranjera y, por supuesto, un trabajo explícito de léxico proporcionando siempre un contexto (situación extralingüística) y un co-texto (entorno lingüístico). De ese modo, los aprendientes no sólo deben conocer el significado de las

palabras, sino también el uso y las restricciones de cada unidad léxica. Puesto que el fin es la competencia comunicativa y esta se logra, según Lewis, gracias a la adquisición de diferentes segmentos léxicos, es conveniente dirigir la atención de los aprendientes a la adquisición de unidades léxicas complejas (colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas), más que a las palabras simples. Así los aprendientes anotan juntas las palabras que normalmente coaparecen en una frase (colocaciones o expresiones idiomáticas) o las que se asocian a un contexto determinado (expresiones institucionalizadas). En definitiva, una de las bases del *enfoque léxico* es apostar por un aprendizaje de unidades léxicas ordenado sistemáticamente.

Lewis (1997) confecciona una guía para desarrollar el *enfoque léxico* en el aula, en concreto, para la didáctica del inglés como lengua extranjera. Las tareas que propone fomentan la toma de conciencia de las estructuras del lenguaje por parte de los aprendientes. Por tanto, Lewis aboga por una enseñanza centrada en el aprendiente. En cuanto a la toma de conciencia de la gramática, Lewis distingue entre la gramática de las palabras (centrada en el aprendizaje de colocaciones y cognados) y la gramática del texto (centrada en las características suprasegmentales). De entre las tareas que Lewis considera útiles en el aula por basarse en un foco léxico específico destacan:

- Ejercicios rellena-huecos en un texto ('open cloze')
- Rellena-huecos al principio o al final de una oración
- Rompecabezas o puzzles
- Transformaciones de frases (proporcionando un contexto y un co-texto)

Aplicar el enfoque léxico en el aula no solo supone añadir diferentes tareas como las listadas anteriormente, sino que también implica un cambio de actitud por parte del profesor a la hora de explicar el léxico que aparece en una comprensión escrita, audiovisual u oral, o al reparar errores de léxico en las expresiones escritas y orales.

Por ejemplo, Lewis (1997) desaconseja la pregunta típica de muchos profesores de lengua extranjera: «¿qué palabra no entendéis?». Y es que detrás de esta pregunta inocente se esconde la concepción de que el léxico está formado por palabras simples. Lewis propone, en cambio, llamar la atención de los aprendientes de un número determinado de expresiones y colocaciones en el texto con el fin de aprenderlas en un contexto situacional y en un co-texto.

En cambio, en el caso de reparar un error de colocación verbo-nombre, por ejemplo, Lewis (1997) propone escribir el nombre en la pizarra y, a partir de ahí, los

aprendientes tienen que pensar en diferentes verbos que podemos emplear con ese nombre. De este modo, no solo se corrige el error cometido sino que se recuerdan otras colocaciones y se amplía la red de palabras en el lexicón mental de los aprendientes. En este caso, se trata de enseñar léxico de manera incidental, pues este aprendizaje deriva de la necesidad de algunos aprendientes a la hora de comunicarse. Y es que Lewis (1997) insiste en la importancia de enseñar léxico tanto de manera incidental como de manera explicativa, como refleja la síntesis del enfoque léxico que realiza la profesora e investigadora Marta Higuera (2006: 10) al resumir que en el *enfoque léxico*

se percibe un cambio en la forma de enfocar tanto la importancia concedida al léxico –ocupa un lugar central– como en la metodología que se debe emplear para mejorar la competencia léxica [...], ya que el enfoque léxico defiende que tiene que haber siempre *oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto*.

Vemos pues que en el *enfoque léxico* prima el aprendizaje de léxico para que los aprendientes consigan una mayor naturalidad y fluidez cuando se comunican. Por tanto, se considera un paso adelante en el enfoque comunicativo y en el enfoque por tareas, puesto que aporta una mayor atención al componente léxico sin abandonar su finalidad última. Para concluir este apartado, englobamos las principales teorías del enfoque léxico en cuatro principios:

- Primacía de la enseñanza del léxico
- Atención al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos
- Importancia de la organización sintagmática (contexto y co-texto)
- Énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), desarrollado por el Consejo de Europa (2001), recoge algunas de las ideas propuestas en el *enfoque léxico*, en especial al describir las características que los aprendientes poseen en cada nivel para alcanzar una *competencia léxica*. El MCER (2001: 108) define la *competencia léxica* como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales». Por tanto, no se contempla una escisión entre el componente léxico y el gramatical, sino que la competencia léxica implica una competencia gramatical.

El MCER (2001: 109) describe la competencia léxica para los diferentes niveles de referencia según la *riqueza* y el *dominio* del vocabulario. A continuación, reproducimos la tabla de descriptores para los dos niveles de referencia que nos

interesan a la hora de llevar a cabo el posterior análisis de manuales en la presente memoria, los niveles C1 y B2.

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite recuperar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las definiciones léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.

Tabla 1. *Riqueza y dominio del vocabulario*

(Consejo de Europa. 2001: 109)

Asimismo, conviene revisar los descriptores para la competencia lingüística general (donde se incluye, por tanto, el concepto de *competencia léxica*) para los niveles de referencia que nos interesan.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.

Tabla 2. *Competencia lingüística general*

(Consejo de Europa. 2001: 108)

La visión del léxico propuesta por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2002: 305-311) también está en consonancia con lo postulado por el *enfoque léxico*. Por ejemplo, el tradicional término ‘vocabulario’ se denomina ‘noción’, pues permite englobar diversas categorías de unidades didácticas. El Plan Curricular se basa tanto en el *enfoque nocional* como en las últimas líneas de investigación, como por ejemplo, el *enfoque léxico*. Parte de que «un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar». Por tanto, el Plan Curricular recoge unidades de carácter semántico-gramatical «que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas».

Las *nociones* del Plan Curricular (2002: 306) se subdividen en dos categorías:

- **Nociones generales:** las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación
- **Nociones específicas:** las que tienen que ver con detalles más concretos y [...] se relacionan con temas determinados

Otro ejemplo de la primacía del léxico del Plan Curricular, tal como aboga el *enfoque léxico*, es el hecho de que las unidades léxicas vengán acompañadas generalmente con un ejemplo que ilustra posibles combinatorias de palabras (co-texto). Por falta de espacio, los autores renuncian a presentar además un contexto situacional de las unidades léxicas, que favorecería su comprensión y ejemplificarían su uso. Asimismo, el Plan Curricular (2002: 307) es consciente de que tampoco puede ofrecer un listado cerrado con aquellas unidades léxicas que se deberían aprender en cada nivel, sino que su propuesta se debe concebir como «un primer acercamiento que deberá contemplarse después según cada entorno y cada situación particular».

2.2 Estrategias y aprendizaje del léxico

Los trabajos de Lewis (1993, 1997) han permitido profundizar en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera. Por ejemplo, Nation (2001: 336) destaca la ventaja de ciertos aprendientes de haber memorizado diferentes segmentos lingüísticos para poder deducir más fácilmente reglas gramaticales:

The memorization of unanalyzed chunks is an important learning strategy, especially for a learner who wants to quickly gain a degree of fluency in limited areas. It has other learning benefits as well, particularly in that it quickly provides a fund of familiar items that can be later analyzed to help support the development of rules.

En el ámbito del español como lengua extranjera, también se ha investigado sobre las premisas de Lewis. Para el presente trabajo, nos hemos basado en especial en los trabajos de las siguientes profesoras e investigadoras: Marta Baralo (1997, 1999, 2001, 2005, 2009); Marta Higuera (1996, 2004, 2006, 2009); Cecilia Ainciburu (2008, 2009), y Sheila Estaire (2009).

Sus trabajos de investigación ponen de manifiesto la importancia de aprender léxico en las clases de ELE tanto de manera explícita como implícita. Además, han participado en numerosos talleres para profesores de español como lengua extranjera en los cuales han presentado diferentes propuestas didácticas para implementar la base teórica que defienden, el enfoque léxico.

Por último, sus investigaciones se centran en diferentes aspectos de la adquisición de una lengua extranjera, en concreto, del español. A continuación, revisamos estas nociones fundamentales que apoyan la base teórica de nuestro trabajo.

2.3 La adquisición y el aprendizaje del léxico

Entendemos por *lexicón mental* «el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario», Martín Perís *et al.* (2008). Los estudios de adquisición parten de la hipótesis de que la organización del lexicón mental de una lengua materna y de una lengua extranjera es similar en cuanto a organización y funcionamiento. Asimismo, diferentes estudios y análisis han permitido a Baralo (2005: 4) constatar que cuando un aprendiente de una lengua extranjera

almacena una palabra en su lexicón, la etiqueta con la categoría correspondiente [+verbo], [+ nombre], etc. Esta categorización le permitirá procesar y tratar la pieza léxica sometiéndola a todas las reglas de flexión propias de la clase a la que pertenece.

Baralo (2009), añade que además de etiquetar las unidades léxicas en el lexicón también realiza las siguientes tareas:

- **Etiquetar:** poner una etiqueta a un concepto
- **Empaquetar:** categorizar las etiquetas agrupadas
- **Construir una red:** realizar las conexiones de diferentes niveles entre ellas

Vemos pues que el *enfoque léxico* respeta el proceso innato que siguen los aprendientes de una lengua extranjera. Es más, no solo lo respeta sino que se esfuerza por facilitar al aprendiente una serie de herramientas para reforzar y consolidar el proceso mental del etiquetado, el empaquetado y la construcción de una red. Así,

cuando un aprendiente aprende nuevas unidades léxicas reorganiza la red de palabras en su lexicón mental y, además, añade información de las palabras que antes ya conocía. Tal como sintetiza Higuera (2006: 13):

aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas [...] y para asociarla con las que ya se dominan.

Por ejemplo, cuando explicamos *caliente* y *frío*, el aprendiente probablemente las define por oposición. Ahora bien, cuando el aprendiente incorpora *templado* tendrá que reorganizar la estructura mental para poder explicar las tres unidades léxicas.

Por otro lado, tanto los estudios de adquisición como la teoría sobre el *enfoque léxico* ponen de manifiesto que aprender una unidad léxica no significa únicamente conocer su significado, sino que también implica saber todos aquellos rasgos que nos permiten reconocerla en diferentes contextos (situacionales y lingüísticos) y usarla adecuadamente. A continuación reproducimos una tabla propuesta por el lingüista Paul Nation (2001: 27) en la que lista aquello que implica saber una unidad léxica:

Forma	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
Significado	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
Uso	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P	¿Con qué palabras debemos usarla?
	Restricciones	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar

	(registro, frecuencia...)		encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Tabla 3. *¿Qué implica saber una palabra?* (Nation, 2001: 27)

R= conocimiento receptivo y P= conocimiento productivo

Nation (2001) distingue entre conocimiento receptivo y conocimiento productivo. En el caso del léxico almacenado en el lexicón mental también existe una diferencia similar:

- **Léxico receptivo:** aquel que los aprendientes son capaces de interpretar
- **Léxico productivo:** aquel que los aprendientes son capaces de producir
- **Léxico potencial:** aquel léxico disponible

Esta clasificación no está contrapuesta con la organización del lexicón mental. Precisamente Baralo (2001: 8) pone de manifiesto que

la organización del lexicón permite proceder tanto del significado a la forma, en el proceso de codificación, al hablar y al escribir; como de la forma al significado, en el caso de la interpretación, al escuchar o leer.

Estas conclusiones de Marta Baralo están en consonancia con lo que señala el MCER (2001: 13) cuando se refiere que la *competencia léxica* no solo se mide con el alcance y la calidad de los conocimientos, «sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos».

Todos estos conceptos teóricos que hemos revisado nos permiten llegar a unas conclusiones prácticas para poder desarrollar el *enfoque léxico* en la didáctica del vocabulario en ELE.

2.4 Aplicaciones en la enseñanza de vocabulario

La tabla 3 muestra que en el aula ELE se debe proporcionar al aprendiente toda la información que contiene una unidad léxica para que sea capaz de usarla en tantos contextos como sea adecuado. Por tanto, es imprescindible trabajar explícitamente la forma, el significado y el uso de las unidades léxicas. Esta manera de trabajar el léxico en clase está en consonancia pues con el *enfoque léxico*.

La organización y clasificación del léxico indican que hay que conseguir que el léxico presentado en el aula pase gradualmente de formar parte del léxico receptivo a formar parte del léxico productivo de los aprendientes. Para ello, es esencial que las unidades léxicas se incluyan dentro de un contexto situacional y lingüístico.

Estaire *et al.* (2009: 6) describe el aprendizaje del léxico como «un proceso constructivo [...] que pasa de una fase receptiva a una productiva». Ainciburu (2008: 8) también expresa claramente que «presentar y reconocer una palabra no nos pone en condiciones de conocerla». Por tanto, hay que trabajar explícitamente el vocabulario en el aula de ELE, tanto en destrezas receptivas como en destrezas productivas, para que los aprendientes completen el proceso de aprendizaje de léxico de aquellas unidades léxicas que presentamos en el aula. Estaire *et al.* (2009: 6) enumera los principales componentes cognitivos que se incluyen en dicho proceso:

- Identificación / reconocimiento
- Comprensión / representación mental
- Utilización (R y P)
- Retención (memoria a corto plazo)
- Fijación (memoria a largo plazo)
- Recuperación para su reutilización (R y P)

El tratamiento didáctico del léxico pues tendrá que promover el proceso de aprendizaje del léxico y hacerlo de una manera cíclica, pues son necesarios más de un encuentro con una unidad léxica para que esta sea usada normalmente por un aprendiente. Así, Estaire *et al.* (2009: 6) propone que los profesores de ELE se aseguren de que

los textos que leen o escuchan los alumnos y los textos orales o escritos que producen ofrezcan numerosas oportunidades de reencontrarse, receptiva o productivamente, con el léxico que han ido adquiriendo a lo largo del curso con el fin de ayudar a su fijación y a la ampliación de sus redes asociativas.

Por tanto, es fundamental combinar ambas destrezas, receptivas y productivas, a la hora de planificar tareas para trabajar con el vocabulario presentado, porque de esta forma los aprendientes realizan dos tipos de actividades con el léxico, como señala Baralo (2009: 35):

- Actividad de interpretación: escuchar y leer → reconocimiento léxico
- Actividad de codificación: hablar y escribir → recuperación léxica

El MCER también se hace eco de estas conclusiones en el terreno de la adquisición del léxico, pues el componente del vocabulario tiene un papel destacado en cada destreza, receptiva y productiva. A continuación, recogemos unos ejemplos para una destreza receptiva, la comprensión de lectura en general, y una destreza productiva, la interacción oral en general. En esos ejemplos se refleja que para realizar satisfactoriamente ambas destrezas el léxico juega un papel importante.

COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

Tabla 4. *Comprensión de lectura en general* (Consejo de Europa. 2001: 71)

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.

Tabla 5. *Interacción oral en general* (Consejo de Europa. 2001: 75)

Hemos señalado en negrita aquellos aspectos que nos resultan más interesantes para integrar la competencia léxica con el trabajo de destrezas. Por un lado, un aprendiente de nivel C1 precisa un alto nivel de vocabulario para comprender todo tipo de textos escritos, incluso aquellos que distan de su especialidad. En un nivel B2 también se requiere un «alto nivel de vocabulario activo», aunque algunos «modismos poco frecuentes» pueden presentar dificultad a los aprendientes, es decir, determinados aspectos léxicos. Por otro lado, los aprendientes del nivel C1 deben dominar «un amplio repertorio léxico» que les permita expresarse con fluidez y espontaneidad. Los aprendientes de un nivel B2 también deben mostrar «fluidez, precisión y eficacia sobre

una amplia serie de temas», es decir, poseer una buena competencia léxica para comunicarse cómodamente.

En cuanto a la planificación y secuenciación de la enseñanza del léxico en el aula, la profesora Woodward (2001) propone seguir las siguientes fases:

- Exposición a la lengua
- Percepción de la forma y el significado
- Memoria o almacenamiento mental
- Uso y mejora

Esta secuenciación, propia de un aprendizaje explícito del léxico, concuerda con los principios del *enfoque léxico*. Por un lado, permite a los aprendientes reconocer el léxico en contexto y en co-texto, pues la exposición a la lengua será a partir de textos orales y escritos. Por otro lado, incluye una fase de atención explícita al léxico contemplando las características que propone Nation (2001) (véase tabla 3). Además, la tercera fase contribuye a que los aprendientes sigan el proceso de adquisición innato descrito por Baralo (2005, 2009). Finalmente, la última fase propone una práctica del léxico para que el léxico aprendido pase gradualmente de léxico receptivo a léxico productivo.

Además de una secuenciación destinada a la didáctica de unas unidades léxicas determinadas, conviene revisar de vez en cuando todo el léxico aprendido para que los estudiantes tengan el mayor número de encuentros posibles con las unidades léxicas presentadas. Estaire *et al.* (2009) denomina estas actividades de revisión *reciclaje focalizado*. Este *reciclaje* se puede llevar a cabo en distintas formas, como se desprende de la siguiente tabla:

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrado en tareas de comprensión, de expresión o interacción oral o escrita: <ul style="list-style-type: none"> - En la fase de pre-tarea, principalmente para activar unidades léxicas conocidas que se van a poner en juego en la tarea, un campo semántico del cual aparecerá léxico nuevo en la tarea, asociaciones de ideas alrededor del tema que se va a trabajar; - En la fase de post-tarea principalmente para consolidar, integrar lo nuevo con lo conocido, ampliar la red de asociaciones, relacionar el léxico visto con las vivencias de los alumnos, reutilizarlo. ▪ De forma independiente en los momentos que se consideren convenientes, a través de tareas de léxico con identidad propia no precisamente vinculadas a otras tareas.
--

Tabla 6. *Maneras de llevar a cabo el reciclaje focalizado*. (Estaire *et al.* 2009: 7)

2.5 Taxonomía del léxico

Hasta ahora hemos empleado el término *unidad léxica* para dejar constancia de que cuando empleamos el término *léxico* no nos referimos a una *palabra simple*. Sin embargo, conviene matizar qué *unidades léxicas* se trabajan en el *enfoque léxico*. Para ello, nos basamos en la taxonomía propuesta por Lewis (1997):

- Palabras simples o compuestas
- Colocaciones
- Expresiones fijas
- Expresiones semi-fijas

Con *palabras simples* englobamos la mayor parte del léxico español, formado principalmente por sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios. Las *palabras compuestas* son una combinación de lexemas que pueden considerarse como palabras individuales.

En cuanto a *colocación*, adoptamos la definición que propone Higuera (2006: 21) a partir de los trabajos de Lewis (1993, 1997):

unidades estables, que presentan una fijación mayor que la de las combinaciones libres y menor que la de las expresiones idiomáticas y, además, que están habitualizadas, es decir, que son la forma más frecuente que emplearía un nativo para combinar dos lexemas

El *enfoque léxico* divide las expresiones en dos grupos. Por un lado, encontramos las *expresiones fijas* que pueden contener aquellas expresiones institucionalizadas, como los saludos, frases de agradecimiento o refranes. Lewis fomenta el aprendizaje de estas expresiones como un conjunto, al igual que cuando los aprendientes aprenden una palabra simple.

Por otro lado, Lewis denomina *expresiones semi-fijas* a fragmentos de expresiones que pueden completarse de diferentes maneras o que aceptan una mínima variación. En este grupo se incluyen las peticiones, ‘¿me puedes pasar....., por favor?’; las frases introductorias de un trabajo académico, ‘en este trabajo pretendemos...’.

2.6 La didáctica de las colocaciones

Las investigaciones más recientes en el ámbito de la didáctica del léxico se centran en la enseñanza de colocaciones en ELE, sobre todo gracias a las aportaciones de Marta Higuera (2006). Somos conscientes de que es posible que los manuales que analizamos a continuación todavía no hayan incorporado estas últimas aportaciones. Sin

embargo, nos parece oportuno resumir esta última línea de investigación para poder realizar nuestra propuesta didáctica.

Por un lado, Higuera (2006: 29-30) defiende la enseñanza explícita de las colocaciones «precisamente porque son transparentes y suelen estar integradas por palabras conocidas, pasan desapercibidas para el alumno». Además, Higuera (2006: 15) argumenta la ventaja llevar a cabo una enseñanza explícita de las colocaciones, pues

llamar la atención sobre la posibilidad o imposibilidad de combinar ciertas palabras ayudará al alumno a relacionar correctamente unas unidades con otras en su lexicón y, en consecuencia, mejorará su retención a largo plazo y evitará errores de transferencia de la lengua materna.

Higuera (2006: 32-34) propone los siguientes principios metodológicos:

- Enseñar explícitamente el concepto de colocación y realizar actividades de toma de conciencia de este fenómeno y de práctica controlada para ayudar a memorizarlas
- Trabajar en campos semánticos o bien trabajar las colocaciones que sirvan para una función comunicativa o una macrofunción
- Aceptar cualquier tipo de actividad que ayude a los alumnos a memorizar y repasar las colocaciones
- Encontrar actividades que destaquen y practiquen este aspecto lingüístico en todas las actividades comunicativas de la lengua
- Garantizar que las colocaciones se inscriban en un conjunto de contenidos ya secuenciados e integrados previamente
- Las colocaciones precisan de una secuencia didáctica para que el alumno consiga dominarlas e interiorice ese conocimiento

Finalmente, Higuera (2006: 36) resume la tipología de actividades útiles para enseñar colocaciones.

Actividades para el aula	
	1. Percepción de las colocaciones: a) Enseñanza del concepto de colocación b) Actividades para la percepción y presentación de colocaciones c) Actividades para reflexionar sobre la forma y el significado de las colocaciones d) Actividades para anotar las colocaciones y mejorar su retención
	2. Memorización y práctica de colocaciones
	3. Uso de las colocaciones

Sugerencias para el profesor	
	4. Planificación de la enseñanza de colocaciones.
	5. Técnicas para corregir errores colocacionales.
	6. Técnicas para evaluar la competencia colocacional.

Tabla 7. *Tipología de actividades para la enseñanza de las colocaciones*. Higuera (2006: 36)

Vemos pues que es preciso trabajar las colocaciones explícitamente y, por tanto, conviene planificar la enseñanza de colocaciones de forma cíclica, realizar actividades tanto para la memorización como la práctica y el uso, y repasarlas para garantizar que pasen a formar parte del léxico activo de los estudiantes. Estas fases son muy parecidas a las propuestas por la profesora Woodward (2001).

2.7 Recursos útiles para la didáctica de ELE

Puesto que el *enfoque léxico* defiende el aprendizaje del léxico en contexto y en co-texto, los materiales más adecuados para ampliar el léxico receptivo son los textos, orales y escritos, que se trabajan en la clase de ELE. Las destrezas receptivas pueden ser extensivas, cuyo objetivo es la gratificación, o pueden ser intensivas, cuya finalidad es obtener información pertinente. Lewis (1993, 1997) resalta los beneficios de que el aprendiente se someta a una gran cantidad de *input* para mejorar la adquisición de léxico. Por tanto, conviene llevar al aula una gran cantidad de textos de diferentes tipologías para trabajar los dos tipos de comprensión. En el caso de la comprensión extensiva, se recomienda el visionado de una serie o película y las lecturas graduadas.

Otro recurso que fomenta el aprendizaje del léxico es el uso del diccionario. Lewis (1997: 132) afirma que

within the lexical approach, an important element in all courses involves teaching students how to use the dictionary to investigate Word grammar, collocational range, separability of phrasal verbs, and many other features.

Parece evidente pues que Lewis entiende el uso del diccionario no solo como un recurso que facilita la comprensión del léxico que aparece en el *input*, sino como un elemento que favorece la calidad de las producciones. Para poder aplicar el *enfoque léxico* en el aula se requiere un diccionario que no solo proporcione una definición de las palabras, sino que además complete la entrada con información útil para que el aprendiente pueda usar correctamente la unidad léxica en el contexto adecuado.

Dentro de los diccionarios de aprendizaje, destaca el dirigido por Ignacio Bosque, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid y miembro de la Real Academia Española, el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (2006), desarrollado a partir del *REDES: Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (2004). Bosque (2004) describe que la característica principal de este tipo de diccionario es que «especifica en cada entrada las restricciones semánticas que las palabras se imponen unas a otras». Por tanto, proporciona al usuario información esencial para el conocimiento del idioma.

Bosque (2004) añade además que esta obra representa «el puente que une la lexicografía con la gramática; el análisis de las palabras y el estudio de las formas en que se combinan». Por tanto, esta obra se convierte en un excelente recurso para poder poner en práctica el *enfoque léxico*, pues como realiza Bosque, el uso de la obra contribuye a:

- Usar el idioma con corrección y naturalidad
- No repetir siempre las mismas palabras al hablar o escribir
- Ampliar el vocabulario sin esfuerzo
- Entender mejor el idioma y disfrutar de su riqueza y variedad

Además de la información gramatical explícita sobre el uso de las unidades léxicas, los diccionarios de aprendizaje incorporan una definición sin recurrir a la palabra de la serie etimológica a la que pertenezca la voz definida, con lo cual facilita la comprensión de las definiciones. Por último, los diccionarios de aprendizaje incorporan numerosos ejemplos para ilustrar el uso de las unidades léxicas, las combinaciones con otras palabras y el uso pragmático de algunas expresiones. Estos ejemplos se extraen de diferentes corpus.

El grupo INFOLEX, que pertenece al Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra, está redactando un diccionario de aprendizaje para el español como lengua extranjera, el DAELE. Es un diccionario «dirigido a estudiantes de nivel avanzado, pensado principalmente para la producción», como afirman desde el Centro Internacional de Estudios Superiores de Español, en adelante CIESE (2011), centro que subvenciona parcialmente el proyecto de elaboración del DAELE. Cada entrada contiene información semántica, información sintáctica y datos combinatorios. Además, los ejemplos de uso, extraídos de corpus con diversos tipos de discurso, son un modelo para que los aprendientes se familiaricen con las unidades léxicas que consultan y puedan usarlas. A continuación, reproducimos una entrada:

almorzar (verbo)

☐ COMER AL MEDIODÍA

- **transitivo** Alguien almuerza un alimento cuando lo toma como la comida del mediodía:

- *Almorzamos unas pizzas caseras.* (web)
- *El sábado almorzó un asado que hizo en su honor el anfitrión.* (web)
- [absoluto] *Había invitado a su hija a almorzar.* (SWC)
- [absoluto] *Aquel día almorcé en el restaurante con esa señora.* (SWC)
- [absoluto, se impersonal] *El esfuerzo físico explica el buen apetito con el que se almuerza en una excursión.* (SWC)

nota Es sinónimo de *comer* ('tomar la comida del mediodía') en algunos países, como Argentina, España, Guatemala y México; en el resto solo se emplea *almorzar*.

FAMILIA almuerzo (sust.)

CONJUGACIÓN Se conjuga como *forzar*.

Figura 1. Ejemplo de entrada en el DAELE. Grupo INFOLEX, Conferencia inédita (2001)

En línea: www.iula.upf.edu/rec/daele

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS

El objetivo de la presente memoria es observar y analizar el tratamiento que recibe el léxico en la didáctica de ELE para poder determinar en qué grado y cómo se presenta la didáctica del léxico conforme al *enfoque léxico* descrito anteriormente. Puesto que en los últimos años ha habido un auge en la investigación orientada a la didáctica del léxico en ELE, cuyas últimas aportaciones hemos revisado en el apartado anterior, el análisis constituye una herramienta para constatar si las editoriales consideradas en el presente estudio las han incorporado.

Con el análisis, perseguimos cumplir los siguientes objetivos más específicos:

En relación con el enfoque didáctico empleado y concretamente para definir la visión del aprendizaje de léxico conforme a los criterios descritos en el apartado anterior, pretendemos:

- Definir la visión del aprendizaje de la lengua en dichos manuales
- Determinar la relevancia que se otorga al componente léxico en la selección de manuales
- Describir el enfoque metodológico que recibe la didáctica del léxico
- Determinar la relación entre el componente léxico y el componente gramatical
- Determinar la relación entre el componente léxico y el trabajo de las destrezas

En relación con la didáctica del léxico en concreto, perseguimos los siguientes objetivos:

- Analizar el tipo de unidades léxicas que se trabajan y comprobar si existe un trabajo específico sobre las colocaciones
- Examinar cómo se presentan y se trabajan las nuevas unidades léxicas
- Averiguar qué actividades se proponen para consolidar el léxico nuevo
- Definir la información (forma, uso, significado) que los materiales seleccionados aportan para cada unidad léxica

En relación con la manera como los aprendientes van a interiorizar el léxico presentado, pretendemos:

- Estudiar qué estrategias de aprendizaje se especifican en la selección de manuales
- Averiguar qué recursos (lecturas graduadas, visionado de una película, uso del diccionario de aprendizaje) se contemplan para la realización de determinadas actividades

En relación con una revisión periódica del léxico aprendido, nos proponemos:

- Determinar qué actividades sirven para revisar y reactivar el léxico adquirido
- Averiguar si se proponen actividades de *reciclaje focalizado* del léxico

Los objetivos descritos nos van a permitir conocer la mejor manera de materializar en forma de manual didáctico la aplicación del *enfoque léxico* y conocer las carencias presentes en la muestra seleccionada de manuales de ELE. Asimismo, el resultado del análisis va a suponer un punto de partida para la futura creación de materiales didácticos de ELE que, además de perseguir la competencia comunicativa, persiga el desarrollo de la competencia léxica de forma específica.

Finalmente, con este trabajo nos proponemos diseñar una secuencia didáctica que sirva para ilustrar la aplicación didáctica del *enfoque léxico*. De este modo, nuestra propuesta supondrá una síntesis de todos aquellos aspectos que hemos revisado en el apartado anterior. Por ejemplo, con nuestra propuesta didáctica pretendemos fomentar el uso del diccionario de aprendizaje en el aula, sobre todo para la realización de tareas productivas.

La idea previa de la cual partimos para la realización del análisis de manuales es que los planteamientos formulados en el *enfoque léxico* de Michael Lewis (1993, 1997) todavía no tienen una aplicación práctica en los manuales de ELE, sobre todo a la hora de ofrecer una tipología variada de actividades para fomentar la retención del léxico. Pensamos que en los manuales de nivel avanzado de ELE no se ofrecen suficientes encuentros con una serie de unidades léxicas para que el léxico pase de ser léxico receptivo a ser léxico productivo. Por último, creemos que los manuales no contemplan el uso del diccionario de aprendizaje como recurso útil para adquirir léxico.

Partimos pues de la base de que, a pesar de que el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes sí que contemplan el aspecto léxico como un fundamento en la didáctica de ELE, los manuales hacen todavía más hincapié en la gramática y en las funciones que en el componente léxico.

4. CORPUS Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

4.1 Corpus de análisis

Para este trabajo, seleccionamos cuatro manuales de ELE y un cuaderno centrado específicamente en la didáctica del vocabulario. Cada manual analizado lo ha publicado una editorial diferente, para que haya la posibilidad de encontrar elementos diversos tanto en el enfoque didáctico empleado como en la tipología de actividades para trabajar el léxico. Como hemos mencionado, el análisis nos sirve para constatar si las editoriales seleccionadas han incorporado las últimas aportaciones en la investigación de la didáctica del léxico en ELE.

La selección de manuales para efectuar el análisis de materiales viene impuesta por la fecha de publicación. Puesto que el objetivo del análisis es comprobar si se incorporan las últimas investigaciones en el campo de la enseñanza de léxico en los manuales analizados, consideramos coherente analizar materiales publicados a partir de 2008. Asimismo, consideramos oportuno analizar manuales de un nivel avanzado. Por un lado, porque en esos niveles se trabaja el léxico explícitamente y se hace un mayor hincapié en unidades léxicas compuestas. Por otro lado, porque estos niveles permiten trabajar con un diccionario de aprendizaje para la realización de tareas tanto de comprensión como de producción y de presentación de léxico.

Nos ha supuesto una dificultad encontrar manuales de diferentes editoriales que reunieran estas características. Por ejemplo, hemos tenido que desestimar la viabilidad de analizar únicamente manuales del nivel C1 del MCER. Por tanto, nuestro corpus consta de dos manuales del nivel C1 del MCER y dos manuales del nivel B2 del MCER. Somos conscientes de que ambos niveles tienen unos objetivos de enseñanza distintos y, por supuesto, estos se ven reflejados en la selección de unidades léxicas. No obstante, creemos que esta variedad de niveles no va a afectar el resultado del análisis, puesto que nuestro objetivo es conocer el enfoque didáctico empleado para trabajar el léxico.

Los manuales analizados del nivel C1 son:

- *Español lengua viva 4*
Autores: N. Vaquero *et al.*
Nivel: C1 del MCER
Editorial: Santillana
Fecha de publicación: 2008
- *Prisma C1 Consolida.*

Autores: M. Arroyo *et al.*

Nivel: C1 del MCER

Editorial: Edinumen

Fecha de la última reedición: 2009

Los manuales analizados del nivel B2 son:

- *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*

Autor: M. Tano

Nivel: B2 del MCER

Editorial: Difusión

Fecha de publicación: 2010

- *Pasaporte*

Autores: M. Cerrolaza *et al.*

Nivel: B2 del MCER

Editorial: Edelsa, S.A.

Fecha de publicación: 2010

Uno de los manuales de nuestro corpus está orientado al español para fines específicos. Nos parece interesante contar con un manual centrado en temas de especialización para ampliar el abanico de unidades léxicas seleccionadas por cada editorial.

Asimismo, nos parece conveniente comparar la manera de trabajar el léxico en un manual de didáctica de ELE con la manera de trabajar el léxico que ofrece un manual destinado únicamente a ampliar la competencia léxica en un nivel determinado. Desafortunadamente, no contamos con un manual de vocabulario del nivel B2 ni C1. A pesar de ello, creemos que conviene contrastar la tipología de actividades propuestas. En concreto analizamos el siguiente manual:

- *En vocabulario*

Autoras: M. Baralo *et al.*

Nivel: B1 del MCER

Editorial: Anaya – ELE

Fecha de publicación: 2009

4.2 Metodología de análisis

Para cumplir con nuestros objetivos de análisis debemos examinar tanto el enfoque didáctico empleado como la tipología de actividades propuestas tanto para la presentación de léxico como para la práctica. Es necesario, pues, observar el trabajo del

léxico unidad tras unidad, para detectar si existen actividades para revisar el léxico aprendido en unidades anteriores. Para cada manual contamos con el libro del alumno y el cuaderno de ejercicios. Asimismo, también hemos consultado el libro del profesor, pues lo consideramos una fuente de información útil para averiguar por qué tipo de enseñanza se aboga en cada manual.

La siguiente tabla permite recoger los datos más relevantes de cada manual y resumirlos para exponer los resultados del análisis (véase apartado 5).

INFORMACIÓN BÁSICA	Título:	
	Autores:	
	Editorial:	
	Publicación:	
1. ¿Qué enfoque didáctico emplea el manual?		
2. ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?		
3. ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?		
4. ¿Qué clase de unidades léxicas se trabajan? ¿Existe un trabajo centrado en las colocaciones?		
5. ¿Con qué destrezas se acompaña la práctica del léxico?		
6. ¿En qué momento de la unidad didáctica se presenta el nuevo léxico? ¿Con qué finalidad?		
7. ¿Qué información explícita (de forma, uso, significado) aporta el manual cuando presenta unidades léxicas?		
8. ¿El léxico se presenta y se trabaja en contexto situacional y contexto lingüístico?		
9. ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico? (Por ejemplo:		

mapas conceptuales, asociaciones y relaciones entre unidades léxicas)	
10. ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y el léxico productivo a lo largo de la unidad didáctica? ¿Qué actividades sirven para cada tipo de léxico?	
11. ¿Qué ejercicios se proponen para revisar el léxico aprendido al finalizar una o varias unidades?	
12. ¿Hay actividades para reactivar el léxico aprendido en unidades anteriores?	
13. ¿Se trabajan estrategias de aprendizaje destinadas a consolidar léxico? ¿Qué estrategias se emplean?	
14. ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico receptivo y del productivo?	

Tabla 8. *Tabla con las preguntas para realizar el análisis de los manuales*

Estas preguntas permiten conocer la puesta en práctica del *enfoque léxico* y recogen todos los aspectos descritos en el marco teórico. En el siguiente apartado discutimos el resultado del análisis de la selección de manuales.

5. ANÁLISIS DE MATERIALES: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado comentamos los resultados obtenidos tras realizar el análisis de los materiales seleccionados. Debido a la extensión de las tablas, hemos considerado oportuno adjuntarlas al final de la presente memoria, bajo la forma de 5 anexos. Cada anexo se subdivide a la vez en dos apartados: en primer lugar, presentamos una copia del índice del manual objeto de análisis; en segundo lugar, la tabla con el resultado del análisis de ese manual, cuyas explicaciones se comprenden mejor teniendo el índice delante. Asimismo, consideramos que los índices ayudan a comprender mejor la distribución de las unidades didácticas en los diferentes manuales analizados y, en definitiva, permiten al lector un mayor acercamiento a cada manual.

Para facilitar la lectura de este apartado, incluimos a continuación una tabla que resume las principales características que hemos tomado en consideración. Esta tabla está formada por seis apartados, cada uno de los cuales responde a una o diversas preguntas (véase tabla 8) que giran alrededor de un mismo tema. En primer lugar, tratamos el tema del enfoque didáctico empleado por el manual extraído (pregunta 1). En segundo lugar, abordamos el tema de la aplicación práctica de las principales bases teóricas del *enfoque léxico* (preguntas 2, 3, 4 y 5). En tercer lugar, nos centramos en la presentación del léxico (preguntas 6, 7 y 8). En cuarto lugar, tratamos el trabajo sobre el léxico tras su presentación (preguntas 9, 10, 11 y 12). En quinto lugar, abordamos el tema de las estrategias de aprendizaje (pregunta 13). Por último, discutimos sobre los diferentes recursos didácticos que el manual propone para complementar el trabajo del léxico (pregunta 14).

Hemos listado los manuales según el orden de aparición en el resultado del análisis. En primer lugar, los dos manuales del nivel C1 del MCER ordenados por orden alfabético y, en segundo lugar, los dos manuales del nivel B2 del MCER, también ordenados por orden alfabético. Por último, consideramos el manual *En Vocabulario* destinado únicamente a ampliar el léxico.

	<i>Español lengua viva 4</i>	<i>Prisma</i>	<i>Expertos</i>	<i>Pasaporte</i>	<i>En Vocabulario</i>
1	Comunicativo	Comunicativo	Por tareas	Por competencias	Comunicativo

2	Se aplica	No se aplica del todo	Se aplica	No se aplica del todo	No se aplica del todo
3.	Se aplica	No se aplica del todo (falta de contexto e información)	Se aplica	No se aplica del todo (falta de contexto e información)	Se aplica
4.	Se aplica (se encuentran los 4 tipos de actividades)	Faltan más actividades de consolidación y revisión	Faltan actividades de revisión de varias unidades	Se aplica (se encuentran los 4 tipos de actividades)	Faltan actividades ligadas a las destrezas y de revisión
5.	Explícitas para la adquisición del léxico y su relación con las destrezas	Explícitas solo para la adquisición del léxico	Explícitas para la adquisición del léxico y su relación con las destrezas	No se explicitan	No se explicitan
6.	Se contemplan todo tipo de recursos	Se trabaja con el diccionario de aprendizaje	Se contemplan todo tipo de recursos	Se contemplan varios recursos excepto el diccionario	No se incluyen otros recursos

Tabla 9. Resumen de los resultados

Vemos que el análisis pone de manifiesto algunas maneras diferentes de abordar la enseñanza del léxico en la didáctica de ELE. Somos conscientes de que nuestro corpus de análisis consta de una breve muestra de manuales publicados recientemente y, por tanto, sería necesario un análisis más profundo para poder llegar a una conclusión más definitiva, como sería conocer qué editorial aborda la enseñanza del léxico de acuerdo con los estudios más recientes en materia de enseñanza de vocabulario en ELE.

No obstante, las convergencias y divergencias encontradas sí que son orientativas para cumplir nuestros objetivos: determinar en qué grado se aplica el *enfoque léxico* y cómo se presenta el componente léxico en la selección de manuales. En el apartado de metodología (véase apartado 3), ya justificamos que uno de los motivos principales de nuestra elección del corpus de análisis fue la fecha de publicación y su relevancia para el presente análisis.

5.1 Enfoque didáctico

Los manuales *Español lengua viva 4* (véase anexo 1.2), *Prisma* (véase anexo 2.2) y *Pasaporte* (véase anexo 4.2) ponen en práctica el llamado *enfoque comunicativo*

mientras que el manual *Expertos* (véase anexo 3.2) basa su manual en el *enfoque por tareas*. En definitiva, los cuatro manuales analizados persiguen la competencia comunicativa. Para lograrlo, tres de los manuales incluyen una tarea final al finalizar una o varias unidades didácticas que permite a los aprendientes, por un lado, activar tanto receptiva como productivamente todo el lenguaje aprendido a lo largo de las sesiones anteriores y, por el otro, usarlo en un contexto situacional determinado con un fin determinado. Únicamente el manual *Prisma* se aleja en ese sentido pues no hay ninguna tarea sintetizadora al finalizar las unidades didácticas.

En la selección de manuales incluimos además *En Vocabulario* (véase anexo 5.2), concebido como un manual de autoaprendizaje de léxico, diseñado para complementar un curso, pues se trabaja únicamente un aspecto del lenguaje: el léxico. Las autoras, conscientes de la finalidad de este manual, destacan la importancia de complementar el autoaprendizaje del léxico con un curso basado en el enfoque comunicativo para lograr la competencia comunicativa.

5.2 Enfoque léxico

Del prólogo de los manuales estudiados se deduce que los autores consideran que la competencia léxica tiene un papel fundamental para alcanzar la competencia comunicativa, de acuerdo con los principios estipulados por el *enfoque léxico* (Lewis 1993, 1997). Sin embargo, la puesta en práctica de los cuatro manuales analizados diverge y, por supuesto, la toma de decisiones de cada manual afecta al resultado en la enseñanza del léxico en ELE.

La conocida cita de Lewis (1993: 51) «language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar» hizo que nos fijáramos como objetivo determinar la relación entre el componente léxico y el componente gramatical. De la selección de manuales, únicamente *Español lengua viva 4* y *Expertos* unen de manera consciente ambos componentes. Esta decisión les permite tratar como elementos léxicos todo tipo de unidades, incluso trabajan específicamente las colocaciones. Asimismo, ambos manuales ofrecen suficiente información acerca de las unidades léxicas para que los aprendientes puedan reconocerlas y usarlas correctamente. Por otro lado, cada vez que se revisa un aspecto gramatical o funcional, ambos manuales procuran ofrecer de nuevo las unidades léxicas trabajadas anteriormente. Por tanto, los alumnos perciben que para mejorar la competencia gramatical y funcional se requiere además un dominio de la competencia léxica.

En cambio, tanto *Prisma* como *Pasaporte* no unifican sistemáticamente el trabajo de gramática y de léxico. Por ejemplo, *Pasaporte* divide cada sección de una unidad didáctica según la competencia que persigue desarrollar. En el apartado *competencia léxica* solo se presentan palabras simples y compuestas. En cambio, en el apartado *competencia sociolingüística* y *competencia funcional* se presentan expresiones fijas y expresiones semi-fijas, respectivamente. En este último caso, el componente léxico y el componente gramatical están estrechamente ligados (de hecho, se desprende del trabajo en las actividades propuestas) y, sin embargo, no se contemplan en términos de objetivos.

Algo similar ocurre en *Prisma*, manual en el que el componente gramatical tiene un peso mucho más importante en todas las unidades didácticas. Prueba de ello es el hecho de que el cuaderno de ejercicios solo proponga ejercicios de revisión gramatical. En consecuencia, únicamente se trabaja léxico junto con la gramática cuando las unidades léxicas consisten en expresiones fijas y expresiones semi-fijas. En otros casos, el componente léxico no se revisa.

Curiosamente, el hecho de que estos dos últimos manuales no unifiquen el componente gramatical y el léxico a la hora de plantear la didáctica del léxico se refleja en un trabajo menos centrado en las colocaciones. Como ya mencionamos, en los últimos años se ha estudiado la relevancia de una enseñanza directa de este tipo de unidad léxica (Higueras 2006), pues su uso dota de naturalidad el discurso de los aprendientes de ELE.

Implantar el *enfoque léxico* en la enseñanza de ELE implica trabajar el léxico junto con las destrezas para que el alumno pueda reencontrarse con las unidades léxicas aprendidas y tenga la oportunidad de usarlas en un contexto situacional y lingüístico. En ese sentido, los cuatro manuales considerados para el estudio proponen a lo largo de cada unidad didáctica diferentes actividades para trabajar con cada una de las destrezas.

En el prólogo del manual *En Vocabulario*, las autoras muestran su voluntad por implantar el *enfoque léxico* en el manual. Por ese motivo, a pesar de estar centrado en la didáctica de nuevas unidades léxicas, el manual unifica de manera consciente diferentes unidades léxicas con el trabajo gramatical. Para ello, presenta y trabaja todo tipo de unidades didácticas y ofrece información detallada sobre la forma, el uso y el significado. No obstante, la única destreza con la que se trabaja el léxico es la comprensión lectora.

5.3 Presentación del léxico

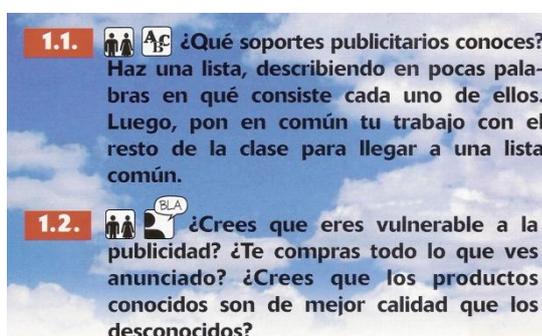
Hasta ahora hemos discutido las diferentes maneras de abordar la enseñanza del léxico. A continuación, con las preguntas 6, 7 y 8, nos proponemos comparar la manera de presentar el léxico, su finalidad y la información (de uso, forma y significado) que se proporciona a los aprendientes sobre las nuevas unidades léxicas.

Los manuales *Español lengua viva 4* y *Expertos* hacen un mayor hincapié en el componente léxico. Este énfasis que recibe el léxico se percibe, por un lado, en cuanto a la presentación del léxico (mayoritariamente en contexto y sin un orden estipulado, simplemente a medida que los estudiantes lo vayan necesitando) y, por el otro, en lo referente a la información aportada (más exhaustiva en cuanto a la forma, el uso y el significado).

En cambio, *Prisma* y *Pasaporte* no son tan consistentes a la hora de proporcionar contextos para presentar el léxico y, por eso, puede quedar difusa la finalidad del aprendizaje de aquellas unidades léxicas. Asimismo, ambos manuales no contienen suficiente información sobre las unidades léxicas, en especial sobre el uso.

En el manual *En Vocabulario*, las unidades léxicas no están ordenadas según la necesidad de los aprendientes ni se presentan para alcanzar un determinado fin comunicativo. Por otro lado, el manual sí aporta un contexto (situacional y lingüístico) que ayuda a que los aprendientes comprendan el significado y conozcan la forma y el uso de las nuevas unidades léxicas.

Por ejemplo, comparamos dos presentaciones del léxico bien distintas. La primera está extraída del manual *Prisma* (2009: 60); la segunda, de *Español lengua viva 4* (2008: 67). Ambos manuales tratan el tema del consumo en la unidad 5. Comparemos cómo se presenta y se trabaja dicho léxico.



1.1.   ¿Qué soportes publicitarios conoces? Haz una lista, describiendo en pocas palabras en qué consiste cada uno de ellos. Luego, pon en común tu trabajo con el resto de la clase para llegar a una lista común.

1.2.   ¿Crees que eres vulnerable a la publicidad? ¿Te compras todo lo que ves anunciado? ¿Crees que los productos conocidos son de mejor calidad que los desconocidos?

1.3.   Los siguientes términos son propios de la publicidad o se suelen utilizar en relación con ella. Clasifícalos en positivos y negativos, según tu opinión. Después, relaciona cada definición con su término correspondiente y, una vez conocido el significado de estas palabras, rectifica la clasificación que has hecho, si es necesario. Añade a la lista otras palabras que conozcas relacionadas con la publicidad.

1. influenciar	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. propaganda	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. marca	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. manipular	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. creativo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. publicidad	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. subliminal	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. anunciante	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. atraer	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. creatividad	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. promocionar	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. consumidor potencial	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. sexista	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. consumista	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. campaña	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

- a. Aplicado a las percepciones sensoriales que se reciben sin que el individuo tenga conciencia de ellas.
- b. Acción o efecto de dar a conocer algo con el fin de atraer adeptos o compradores.
- c. Divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios, etc.
- d. Preparar las condiciones adecuadas para dar a conocer un producto o para aumentar sus ventas.
- e. Actividad en que hay lucha o esfuerzo, a favor o en contra de una cosa.
- f. El que da publicidad a algo con fines comerciales.
- g. El que puede convertirse en comprador de un producto.
- h. Distintivo o nombre que un fabricante da a un producto para diferenciarlo de otros similares.
- i. Capacidad para realizar obras artísticas u otras cosas que requieren imaginación.
- j. Profesional encargado de idear campañas publicitarias.
- k. Que discrimina a las personas de un sexo por considerarlo inferior al otro.
- l. Influir en alguien para hacerle pensar o actuar de una forma concreta.
- m. Actuar conscientemente sobre alguien para que se comporte de cierta manera.
- n. El que tiende al consumo indiscriminado de bienes no completamente necesarios, por razones de moda, prestigio social, etc.
- ñ. Dicho de una persona o cosa, ganar la voluntad, afecto, gusto o atención de otra.

Figura 2. *Presentación de léxico de Prisma (2009: 60)*

6. En nuestra sección de...

a.  De la publicidad de los supermercados, ¿qué atrae más tu atención: el folleto con las ofertas que recibes en tu buzón o los anuncios por megafonía en el propio supermercado? Cuando vas por los pasillos viendo los productos de las estanterías, ¿escuchas realmente esos anuncios? Coméntalo con tus compañeros.

b. 19  Has recibido este folleto de un supermercado con algunas ofertas. Acudes allí para comprar y escuchas algunas de las ofertas por el sistema de megafonía, pero ¿coinciden con las del folleto? Señala los casos en que esto no es así.



 <p>Refresho de tónica Lata de 33 cl Pack 24 unidades 9,58 €</p>	 <p>Lomos de merluza 400 gramos 2,90 €</p>	 <p>2ª unidad a mitad de precio Suavizante concentrado 2 litros 4,00 €</p>
 <p>Zumos de naranja, piña, melocotón o manzana 1 litro 0,49 €</p>	 <p>Entrecot de ternera lechal bandeja de 500 gramos El kilo sale a 27,39 € 8,22 €</p>	 <p>JUEGO cacerolas Danubio - Acero inoxidable - Borde antigoteo - Medidas: Ø 16, 20, 24 cm con tapa 21,90 € 18,90 €</p>
 <p>Lata de atún claro al natural o en aceite vegetal 1,99 €</p>	 <p>Limpiahogar multusos Botella de 1,5 litros 4,10 €</p>	 <p>49,90 € 49,90 €</p> <p>Aspirador 20 litros - Potencia 1250 W - Depósito acero inoxidable - Incluye accesorios 59,90 €</p>
 <p>Aceite de oliva virgen extra 1 litro 3,75 €</p>	 <p>Lavavajillas concentrado 1 litro 1,10 €</p>	 <p>Portátil Hawai MB65-P-001 - 4 puertos USB 2.0 - Grabadora DVD Dual doble capa - Webcam integrada - WI FI - Pantalla de 15,4 pulgadas - Procesador Intel Core 2 Duo - Disco duro 120 GB 1090 € 999 €</p>

c.  En este diálogo de una compra en el supermercado faltan algunas palabras que han aparecido en el ejercicio anterior. ¿Puedes completarlo?

- Ricardo: Bueno, vamos a ver, ¿qué necesitamos de este pasillo?
 Maribel: Detergente líquido y _____ para la ropa. ¿A ver los precios? Nos llevamos este.
 Ricardo: ¿Y de aquí?
 Maribel: Vamos a llevarnos unos _____ de ternera. A los chicos les gusta mucho. Y, además, están de oferta.
 Ricardo: Ah sí, y no se nos tiene que olvidar coger unas _____ de refrescos y unos *tetrabrik* de _____ de melocotón, que me lo dijeron esta mañana.
 Maribel: Vale, pero luego vamos también a donde las cosas de cocina porque quería comprar unas sartenes de _____ inoxidable para cuando nos vayamos al apartamento en la playa.
 Ricardo: Ah, pues mira, voy a ir yo mientras a la sección de informática porque quiero ver los precios de los ordenadores _____ por si hay alguna buena oferta. Quería comprarme uno para poder trabajar en la playa.

Figura 3. Presentación de léxico en Español lengua viva 4 (2008: 67)

Por un lado, *Prisma* crea una situación de comunicación en la que los aprendientes pueden necesitar las nuevas unidades léxicas que se presentan. Sin embargo, a la hora de presentarlas, *Prisma* focaliza únicamente en la forma y el significado. Por tanto, las nuevas unidades léxicas se presentan desprovistas de contexto situacional y lingüístico.

En cambio, *Español lengua viva 4* presenta las nuevas unidades léxicas en contexto situacional y lingüístico (gracias a la comprensión oral propuesta). La información que se aporta con las nuevas unidades léxicas es, por tanto, de significado, uso y forma. Para completar la presentación del nuevo léxico y destacar las nuevas

colocaciones, los aprendientes necesitan completar los diálogos prestando una especial atención a los grupos de palabras que suelen coaparecer en ese contexto lingüístico.

5. 4 Trabajo sobre el léxico

Presentar una palabra no significa que los estudiantes estén en posición de conocerla. Al contrario, diversos autores (Baralo 2009, Estaire 2009, Ainciburu 2008) ponen énfasis en el hecho de que son necesarios más de un encuentro con una unidad léxica para que el aprendiente conozca esa unidad. Por eso, es importante ofrecerle al estudiante el mayor número de encuentros posibles con las nuevas unidades léxicas y de posibilidades para que las puedan usar. De esta forma, el léxico receptivo pasa gradualmente a formar parte del léxico productivo.

Por ese motivo, nos propusimos observar si los manuales proponen suficientes actividades para que los aprendientes sean capaces de retener el léxico, comprenderlo y usarlo en los contextos situacionales de manera satisfactoria. En concreto, analizamos los siguientes tipos de actividades con el léxico que son necesarias (Baralo 2001, 2009; Higuera 2006; Estaire 2009) para trabajar adecuadamente el léxico:

- Ofrecer actividades de consolidación
- Actividades tanto de léxico receptivo como de léxico productivo
- Actividades de revisión
- Actividades de reciclaje de léxico

En primer lugar, las actividades de consolidación son imprescindibles para fomentar la retención del léxico. En segundo lugar, las actividades destinadas al trabajo del léxico receptivo y productivo procuran activar los dos tipos de léxico a la vez que ofrecen a los aprendientes la oportunidad de reencontrarse con las unidades léxicas aprendidas en un contexto situacional y lingüístico. En tercer lugar, las actividades de revisión pretenden recordar, al cabo de un tiempo, aquellas unidades léxicas aprendidas, pues, como hemos reiterado, son necesarios más de un encuentro con las unidades léxicas para asegurarnos de que un aprendiente conoce una determinada unidad léxica. Finalmente, las actividades de reciclaje léxico permiten a los aprendientes ampliar la red de palabras a la vez que ofrecen una nueva oportunidad a los aprendientes de poner en práctica el léxico receptivo y productivo.

A partir estos criterios, ordenamos los manuales según el grado en el que cumplen con todas las actividades para garantizar un correcto trabajo del léxico:

- *Español lengua viva 4* es el manual más completo, porque proporciona las cuatro categorías de actividades.
- *Pasaporte* reúne también todas las características descritas anteriormente para un correcto trabajo del léxico. A pesar de que se conciba el léxico como un aprendizaje de palabras (simples y compuestas), el manual, en general, reúne todas las actividades deseables para un buen aprendizaje del léxico.
- *Expertos* proporciona un excelente trabajo del léxico, con un gran número de actividades de consolidación y un trabajo variado de las destrezas. Sin embargo, el manual no ofrece la posibilidad de que el estudiante se reencuentre con el léxico aprendido en unidades didácticas anteriores.
- *Prisma* ofrece menos oportunidades para trabajar, revisar y reactivar el léxico aprendido. De entrada, hay menos actividades de consolidación, ya que no se contemplan en el cuaderno de ejercicios. Además, no hay un equilibrio entre el léxico receptivo y el léxico productivo, y las actividades no son variadas, pues la CO y la EE se trabajan menos. El manual no propone la realización de una tarea final que sintetice el lenguaje adquirido como un conjunto. Sí que se reactiva, en cambio, el léxico aprendido a lo largo de seis unidades didácticas. Sin embargo, estos ejercicios propuestos no están en contexto situacional, solo lingüístico.
- *En Vocabulario* tampoco contempla todos los tipos de actividades descritos anteriormente para desarrollar un trabajo correcto del léxico. Trabaja de una manera muy completa las actividades de consolidación. Sin embargo, los aprendientes no tienen la oportunidad de ver esas unidades léxicas nuevas en un texto oral, ni de producir ningún tipo de discurso con ellas. Las actividades para reciclar el léxico aprendido, al igual que en *Prisma*, están desprovistas de un contexto situacional.

A continuación, reproducimos algunos ejemplos de maneras de promover la revisión y la reactivación del léxico, ya sea al finalizar una unidad, como es el caso de *Expertos. Cuaderno de ejercicios* (2010: 68); al finalizar varias unidades didácticas, como se propone en *Español lengua viva 4* (2008: 85), o para activar su competencia léxica en general, como es el caso de un ejercicio al estilo del DELE propuesto en *Pasaporte. Libro de ejercicios* (2010: 62-63).

1. Según nuestros cálculos, los beneficios del primer ejercicio _____ 150.000 euros.
 - a) ascenderán a
 - b) serán
 - c) calculamos

5. El emprendedor que triunfa en su negocio _____ predisposición para resolver problemas y _____ la iniciativa ante situaciones complejas nuevas.
 - a) tiene / toma
 - b) dispone de / tiene
 - c) cuenta con / valora

Tabla 10. *Revisión del léxico al finalizar una unidad didáctica en Expertos (2010: 68)*

Presentación:
 Vais a presentar una campaña publicitaria para prevenir la obesidad infantil.

Instrucciones:

1. Formad grupos de tres o cuatro personas
2. Cada grupo realiza las actividades propuestas
3. Finalmente, cada grupo presenta su proyecto al resto de la clase

Tabla 11. *Revisión del léxico al finalizar tres unidades didácticas en Español lengua viva 4 (2008: 85)*

Sección 1. Texto incompleto
 Completa el siguiente texto eligiendo para cada uno de los huecos una de las tres opciones que se te ofrecen.

¿Qué es «Turismo 2020»?

El modelo turístico (1) _____ se encuentra en fase de transformación, (2) _____ es necesario dar un impulso conjunto (3) _____ consolidar España como país líder (4) _____ en turismo.

Para lograr que el sistema turístico español (5) _____ el más competitivo y sostenible, el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio pretende promover el desarrollo del Plan Turismo 2020. Este Plan (6) _____ fruto del consenso entre el (7) _____ público y privado, y pretende responder (8) _____ los retos que tiene planteado el turismo en el presente y en el futuro a través de:

- Un nuevo modelo (9) _____ los destinos turísticos maduros, mejorando nuestro posicionamiento (10) _____ los mercados.
- La (11) _____ y el desarrollo de productos experienciales innovadores.
- El impulso (12) _____ una cultura del detalle y atención (13) _____ cliente.
- El avance en la asunción de fuertes compromisos de sostenibilidad, revalorizando recursos que (14) _____ un equilibrio socio-territorial del turismo.

El objetivo de este plan es lograr la satisfacción del (15) _____ y el éxito del negocio incorporando la innovación, el conocimiento, la captación y desarrollo del talento en nuestro sistema turístico.

1. a) actual	b) activo	c) novedoso
2. a) ya que	b) por lo que	c) puesto que
3. a) para que	b) porque	c) a fin de
4. a) mundial	b) nacional	c) local
5. a) sea	b) sería	c) fuera

Figura 4. *Test de competencia léxica en general en Pasaporte. Libro de ejercicios (2010: 62)*

La revisión propuesta por *Expertos* nos muestra la unión entre léxico y gramática (véase 5.2). Para realizar correctamente el cuestionario, el aprendiente debe demostrar que domina no solo el significado de las unidades léxicas presentadas, sino también su forma y uso. Es una excelente manera de reactivar el conocimiento léxico aprendido a lo largo de la unidad. *Prisma* incluye un cuestionario similar al finalizar 6 unidades didácticas.

Español lengua viva 4 propone, además de un ejercicio similar al finalizar cada unidad didáctica, la realización de un proyecto grupal. En ese proyecto se reactiva el vocabulario aprendido en las últimas tres unidades didácticas, tanto receptivo, a través de comprensiones orales y escritas, como productivo, a través de tareas de expresión e interacción orales y escritas. Vemos, pues, que este tipo de actividad, que se propone también en *Expertos* y *Pasaporte* al finalizar cada unidad didáctica, contribuye a una revisión del léxico y ofrece a los aprendientes una nueva oportunidad de reencontrarse con las unidades léxicas y usarlas en una situación de comunicación.

Pasaporte además propone la realización de unos ejercicios similares al DELE al finalizar cada unidad didáctica. En estos ejercicios se unifica la gramática y el vocabulario, a pesar de estar presentados por separados en el manual. Además, estos ejercicios sirven para reactivar unidades léxicas aprendidas a lo largo de las anteriores unidades didácticas.

5.5 Estrategias de aprendizaje

En el marco teórico, hemos mencionado la importancia de explicitar, sobre todo en niveles avanzados, cierto conocimiento sobre el léxico para facilitar la correcta comprensión y, a largo plazo, retención de los segmentos léxicos introducidos en las unidades didácticas. Además, una de las estrategias contempladas por el MCER (2001) es la estratégica, que fomenta el desarrollo de la autonomía del aprendiente.

Somos conscientes de que el trabajo de memorizar las distintas piezas léxicas es individual; sin embargo, los manuales pueden recomendar diferentes estrategias para promover la autonomía en el aprendizaje mediante algunas recomendaciones. Por ese motivo, hemos considerado oportuno conocer si los manuales explicitan dichas estrategias de aprendizaje y la manera como lo hacen.

En el caso de *Español lengua viva 4* las estrategias de aprendizaje promueven la manera de aprender colocaciones y la importancia de tener un buen dominio del léxico para poder desempeñar una buena actuación en la expresión oral y escrita. Por ejemplo, sus autores (2008: 62) destacan la importancia de poseer un buen conocimiento del léxico para expresar satisfactoriamente una opinión: «tómate tu tiempo para pensar, nadie lo

entenderá con una carencia de recursos o una falta de vocabulario». Por tanto, dichas estrategias realzan la importancia de adquirir una buena competencia léxica, pues permite a los estudiantes tener una mejor competencia comunicativa.

Expertos también relaciona las estrategias de memorización del léxico con las destrezas. Su autor, Tano (2010: 63), relaciona la comprensión de unidades léxicas, especialmente las colocaciones y las expresiones, con la destreza de la comprensión: «los documentos orales, al igual que los escritos, te pueden servir para ampliar tu vocabulario de manera eficaz. [...] Puedes entender su significado gracias al contexto». Además, Tano (2010: 27) incluye estrategias que hacen evidente la clara voluntad por unificar la gramática con el léxico: «para mejorar y enriquecer tu léxico, es muy importante que te fijes en las cuestiones gramaticales asociadas a las palabras y expresiones nuevas».

Prisma trabaja las estrategias por separado, es decir, la retención del léxico, por un lado; el desarrollo de las destrezas, por el otro. En el caso del léxico, por ejemplo, las estrategias sirven para facilitar la deducción del significado de nuevas unidades léxicas, o su memorización. El manual tiene además alguna actividad para que los aprendientes interactúen entre sí y hagan saber sus técnicas para aprender las unidades léxicas.

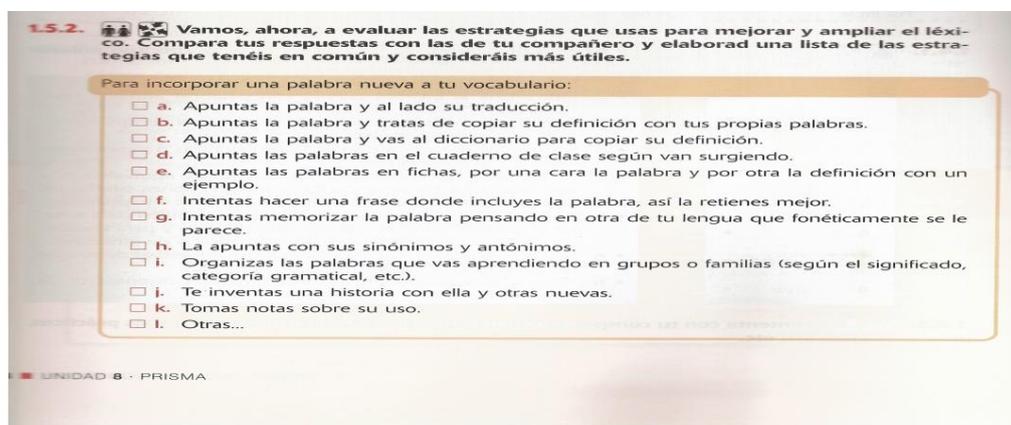


Figura 5. Ejercicio para evaluar las estrategias para mejorar el léxico en *Prisma* (2009: 144)

El hecho de que dos manuales relacionen el desarrollo del dominio del léxico con una mejora en la actuación de las destrezas muestra una clara voluntad por parte de sus respectivos autores de considerar el elemento léxico como un elemento fundamental para conseguir la competencia comunicativa. Precisamente, en ambos manuales encontramos un mayor equilibrio en cuanto a la relación del trabajo del léxico con otros componentes del lenguaje, como el gramatical y el desarrollo de las destrezas. *Prisma*, en cambio, tiende a aislar más la enseñanza de léxico con la didáctica de otros aspectos.

Pasaporte y *En Vocabulario* no detallan ningún tipo de estrategia que promueva la autonomía de los aprendientes en cuanto a lograr un mayor dominio del léxico. *Pasaporte* hace uso de las estrategias de aprendizaje solo para el componente gramatical. Por otro lado, en el prólogo de *En Vocabulario* se indica que las actividades de consolidación de léxico se han diseñado siguiendo diferentes estrategias que contribuyen a una mejor retención de las piezas léxicas. Las autoras (2009: 10) afirman que los ejercicios propuestos pretenden «facilitar el uso del léxico en contextos reales de comunicación para conseguir la integración de los términos y expresiones nuevas como vocabulario activo». A continuación, reproducimos unos ejercicios extraídos de *En Vocabulario* para reflejar que, a pesar de no explicitar estrategias de aprendizaje, los ejercicios están diseñados para poner en práctica diferentes estrategias.

Relacione estos refranes con su significado.

- 1** El campesino tiene que sembrar para recolectar.
- 2** Hay que agarrar al toro por los cuernos.
- 3** Cada oveja con su pareja.

- a** Las personas prefieren estar entre gente de su misma clase.
- b** Para conseguir algo tienes que trabajar primero.
- c** Hay que enfrentarse a un problema o dificultad con decisión y valentía.

Figura 6. Actividad para trabajar con algunos refranes de *En Vocabulario* (2009: 115)

El ejercicio de la figura 6 está destinado a presentar algunos refranes relacionados con el tema de los animales. Aunque no se explicita, este ejercicio fomenta el aprendizaje de estos segmentos lingüísticos como una unidad con un significado propio. En la figura 7, se propone una actividad que promueve el aprendizaje de unidades léxicas por oposición, actividad que facilita el proceso de almacenamiento en el lexicón mental.

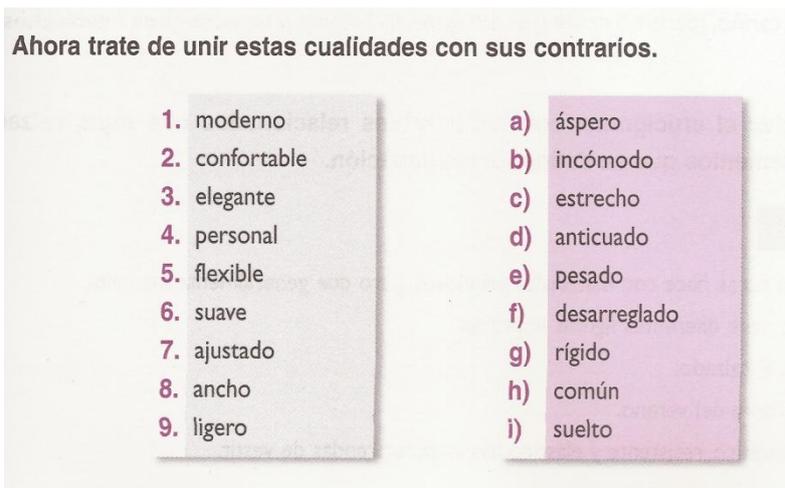


Figura 7. Actividad para memorizar palabras por oposición de En Vocabulario (2009: 139)

5.6 Recursos didácticos

Finalmente, en el marco teórico propusimos distintos recursos didácticos que complementan la enseñanza del léxico, tanto del receptivo como del productivo. Esos recursos pueden consistir en trabajar con lecturas extensivas o con el visionado de una película para reforzar el léxico receptivo. Por otro lado, los estudios recientes sugieren trabajar con un diccionario de aprendizaje para mejorar tanto el léxico receptivo como el productivo. Por eso, en la pregunta 14 nos propusimos averiguar qué tipo de recursos didácticos complementan las unidades didácticas de los manuales.

En ese sentido, *Expertos* es el manual que ofrece una mayor variedad en cuanto a recursos didácticos. Por un lado, el equipo de la editorial ha creado un DVD que se visiona al finalizar cada unidad didáctica y que ofrece un nuevo contexto verosímil en el que los actores hacen uso del lenguaje aprendido hasta ese momento. Por otro lado, muchas actividades se complementan con la lectura de distintos documentos auténticos publicados en la red o el visionado de alguna película relacionada con el tema tratado en la unidad didáctica. Finalmente, este manual trabaja con el diccionario de aprendizaje para que los alumnos se acostumbren a consultarlo. Ese trabajo se centra en especial en la comprensión de unidades léxicas, aunque en algún ejercicio se propone el uso del diccionario para comprobar la existencia de algunos términos que deben formar.

4. TENER AUTORIZACIÓN

A. Los sustantivos de la columna de la izquierda son típicos de los contextos comerciales y empresariales. En parejas, completad el cuadro.

Sustantivo	Verbo	Adjetivo o participio	Expresiones y colocaciones
autorización	<i>autorizar</i>	<i>autorizado</i>	- <i>Autorización previa / administrativa...</i> - <i>Tener autorización para...</i> - <i>Estar autorizado a / autorizar a...</i>
comercio			
incremento			
economía			
industria			
intercambio			
producción			
transporte			

B. Verificad vuestras respuestas con un diccionario y, si podéis, comprobad que las expresiones y colocaciones que proponéis son «típicas» en español. Podéis hacer lo mismo con otras palabras. Intentad traducirlas a vuestra lengua.

ESTRATEGIA
Las maneras de expresar conceptos propios de una lengua tienen a veces estructuras que no son directamente traducibles. Ideas que en una lengua se expresan con un sustantivo + un adjetivo, por ejemplo, pueden decirse en otra lengua con otro tipo de estructuras.

Figura 8. Ejercicios de consolidación de léxico mediante la ayuda de un diccionario de aprendizaje en Expertos (2010: 52)

Español lengua viva 4 también es exhaustivo en relación a los recursos didácticos complementarios. Por ejemplo, las unidades didácticas se complementan con la lectura de textos auténticos (fragmentos de novela, artículos de prensa) o la audición de documentos auténticos (fragmentos de una película o un documental, la audición de una canción), con actividades adaptadas al nivel del manual. Además, *Español lengua viva 4* contempla el uso del diccionario de aprendizaje como una herramienta que ayuda a los aprendientes a comprender el significado y el uso de las unidades léxicas. Sin embargo, no promueve la utilidad del diccionario para las actividades productivas.

1d. Lee esta información sobre algunos periódicos de Hispanoamérica y escribe las palabras del cuadro en el lugar correspondiente. Si lo necesitas, puedes usar el diccionario.

Tabla 12. Ejemplo de ejercicio que contempla el uso del diccionario de aprendizaje en *Español lengua viva 4* (2008: 75)

Prisma ofrece menos variedad de recursos didácticos complementarios. Por un lado, trabaja en cada unidad con algún texto auténtico, generalmente escrito. De vez en cuando el manual propone la audición de una canción como material auténtico oral o se reproduce un fragmento de documental o de entrevista radiofónica auténticos. Sin embargo, algunos documentos de estas características no se acompañan con un trabajo de comprensión y del léxico que aparece, cosa que dificulta el aprovechamiento de ese tipo de material. Asimismo, *Prisma* propone el visionado de una película como complemento a una unidad didáctica. Por otro lado, este manual propone un trabajo más

profundo con los diccionarios de aprendizaje, pues dedica una parte de la unidad 1 a tareas que permitan a los aprendientes manejar distintos tipos de diccionario (incluso algunos para nativos, como el DRAE) y conocer las peculiaridades de esta herramienta de aprendizaje. En unidades posteriores, se continúa el trabajo con el diccionario de aprendizaje como una excelente herramienta para comprender nuevo léxico gracias a la definición y a los ejemplos de uso. No obstante, no se contempla la posibilidad de usar el diccionario de aprendizaje para tareas productivas.

2.3.1 ¿Qué significa la palabra “gato”? ¿Entiendes la viñeta? ¿Podrías explicar dónde está la gracia? Lee la definición y quizás ahora la entiendes mejor.

2.3.2 La definición que acabas de leer pertenece al *Diccionario de uso de María Moliner*. Analiza las siguientes definiciones de “gato” que aparecen en los diccionarios que te presentamos para encontrar las diferencias entre unos y otros. Decide qué diccionario te puede ayudar más a aprender español y por qué.

2.3.3. A continuación, tienes una lista de las abreviaturas del diccionario de la RAE que pueden resultarte útiles cuando lo consultes. Relaciona las abreviaturas con lo que significan.

Tabla 13. *Ejemplo de actividad para trabajar con el diccionario de aprendizaje en Prisma (2009: 16 – 17)*

Pasaporte es el manual que ofrece menos variedad en cuanto a recursos didácticos. Por ejemplo, el manual propone complementar la unidad didáctica con el visionado de un fragmento de película o la lectura de un texto auténtico, pero no proporcionan actividades para los aprendientes puedan aprovechar dicho material. En cuanto al uso del diccionario, *Pasaporte* trabaja con definiciones extraídas de un diccionario de aprendizaje para que los aprendientes las relacionen con un término en concreto. Sin embargo, no fomenta que los aprendientes usen de manera autónoma este recurso didáctico, ni para facilitar la comprensión de nuevas unidades léxicas ni para mejorar la calidad de sus producciones.

Finalmente, *En Vocabulario* no ofrece ningún tipo de recurso que fomente la autonomía a la hora de aprender nuevas unidades léxicas. De hecho, este manual ya se considera por sí mismo un complemento a un curso en el que se trabajan todos los aspectos de la lengua.

5.7 Conclusiones

La discusión de los resultados del análisis ha supuesto una revisión de la enseñanza del léxico actual a partir de una muestra de manuales publicados recientemente. En primer lugar, el análisis nos ha permitido determinar la visión del aprendizaje de la lengua. Como apuntamos en el marco teórico, el *enfoque léxico* (Lewis 1993, 1997) no supone un abandono de los últimos enfoques didácticos orientados a alcanzar la competencia comunicativa de los aprendientes, sino al contrario, se concibe como un elemento complementario fundamental para tal objetivo. Por eso, es positivo que todos los manuales de la selección sigan un *enfoque comunicativo, enfoque por competencias orientado a la acción o enfoque por tareas*.

En segundo lugar, hemos podido determinar el enfoque didáctico del léxico. Hemos observado, por ejemplo, que los manuales *Español lengua viva 4* y *Expertos* aplican en mayor medida los principios teóricos del *enfoque léxico* (Lewis 1993, 1997), pues unifican el componente léxico con el gramatical, el trabajo del léxico con las destrezas más sistemáticamente que *Prisma* y *Pasaporte*. En los dos primeros manuales también se trabaja explícitamente un mayor número de unidades léxicas.

Además, hemos constatado que las editoriales proponen un trabajo explícito sobre las colocaciones. Recordamos que el trabajo divulgativo sobre colocaciones de Marta Higuera en la didáctica de ELE se publicó en 2006 y, por eso, nos ha sorprendido muy gratamente comprobar que este tipo de unidades léxicas ya constituyan un elemento más en cuanto al léxico que trabajar. Seguramente se debe al hecho de que este fenómeno se lleva considerando desde hace más años en la didáctica del inglés (Lewis 1997). Este acercamiento a las colocaciones se aprecia en especial en *Español lengua viva 4*, *Expertos* y *En Vocabulario*. El manual *Prisma* se editó por primera vez en 2005 y pensamos que esta puede ser la razón por la cual no hayamos observado un trabajo explícito sobre colocaciones.

En tercer lugar, los resultados del análisis nos han permitido comparar diferentes maneras de presentar el léxico, es decir, la puesta en práctica de las bases teóricas propuestas por el *enfoque léxico* (Lewis 1993, 1997; Woodward 2001; Higuera 2006). Hemos observado que algunos manuales no proporcionan suficientes contextos (lingüísticos y situacionales) a la hora de presentar nuevas unidades léxicas, como *Prisma* y *Pasaporte*. En consecuencia, la información que aportan acerca del uso, la forma y el significado de las unidades léxicas (Nation 2001) no es siempre completa.

Sin embargo, la práctica del componente léxico se realiza en contexto, tanto situacional como lingüístico, en todos los manuales a excepción de *En Vocabulario*.

Precisamente el resultado del análisis de este manual nos ha sorprendido. Por un lado, el planteamiento sobre el trabajo del léxico es el adecuado: se trabajan todo tipo de unidades léxicas, se une el componente gramatical y el léxico y el léxico se presenta en contexto (situacional y lingüístico). Sin embargo, la práctica de este léxico está muchas veces desvinculada del contexto situacional. Además, se trabaja únicamente la comprensión lectora como destreza vinculada al léxico y, por tanto, el léxico no se integra con los otros componentes del lenguaje.

En cuarto lugar, el análisis nos ha permitido comparar la variedad de actividades propuestas para trabajar el léxico (Lewis 1997, Higuera 2006), el equilibrio entre léxico productivo y receptivo (Baralo 2001, 2009; Estaire 2009), y las posibilidades de reactivar el léxico aprendido al finalizar una o varias unidades didácticas (Etaire 2009) dentro de la selección de manuales. *Español lengua viva 4*, *Expertos* y *Pasaporte* ofrecen un trabajo centrado en el léxico muy completo, pues proponen un gran número de actividades destinadas a que los aprendientes retengan el léxico, tengan la posibilidad de reencontrarse con el léxico aprendido en tareas receptivas y de usarlo en tareas productivas, revisen al final de una o varias unidades didácticas el léxico aprendido. *Prisma* y *En Vocabulario* se alejan de esta variedad de actividades.

En quinto lugar, en los objetivos también nos propusimos determinar qué estrategias de aprendizaje se especifican en la selección de manuales. Por un lado, ni *Pasaporte* ni *En Vocabulario* especifican ninguna estrategia de aprendizaje destinada a que los aprendientes logren una mayor autonomía en la adquisición de la competencia léxica. Por otro lado, nos ha sorprendido positivamente constatar que los manuales *Español lengua viva 4* y *Expertos* no solo especifican algunas estrategias, sino que unen el aprendizaje del léxico con la mejora de otras destrezas.

Finalmente, quisimos conocer la variedad de recursos didácticos que emplea la selección de manuales para complementar la didáctica del léxico. En especial, nos interesaba saber si los manuales considerados para el presente estudio contemplan el uso del diccionario de aprendizaje como una herramienta para fomentar la autonomía. Debemos reconocer que nos ha vuelto a sorprender positivamente el resultado del análisis en ese sentido, pues a excepción de *En Vocabulario*, los otros manuales ofrecen a los aprendientes

la oportunidad de trabajar con un diccionario de aprendizaje. Sin embargo, todavía no se contempla el uso de esta herramienta para mejorar la calidad de las producciones.

En resumen, el análisis y la discusión de los resultados nos han permitido cumplir nuestro objetivo principal, es decir, determinar en qué grado y cómo se trabaja el léxico en una muestra de manuales. Podemos afirmar también que hemos logrado los objetivos más específicos, es decir: definir la visión del aprendizaje de la lengua (véase 5.1); determinar la relevancia que se otorga al componente léxico, determinar la relación entre léxico y gramática, y entre léxico y destrezas, listar las unidades léxicas trabajadas y definir la información proporcionada para las unidades léxicas (véase 5.2); examinar cómo se presenta y trabaja el vocabulario nuevo (véase 5.3); averiguar qué actividades se proponen para consolidar el léxico, revisarlo y reciclarlo (véase 5.4); estudiar qué estrategias de aprendizaje sugieren los manuales seleccionados (véase 5.5); y, finalmente, averiguar qué recursos didácticos se contemplan para mejorar el léxico (véase 5.6). Estos resultados se aplican únicamente a la selección de manuales analizados, pues somos conscientes de que la muestra es breve para extrapolarlos a todos los manuales de ELE.

Con la realización del presente análisis hemos comprobado que los manuales seleccionados ponen en práctica el *enfoque léxico* (con mayor o menor logro) y, además, consideran el componente léxico como un elemento fundamental para conseguir la competencia comunicativa. Estos resultados reflejan que nuestras ideas previas sobre la escasa importancia del papel del léxico en la didáctica de ELE no eran ciertas y que, efectivamente, el léxico se trabaja según las bases descritas por Michael Lewis (1993, 1997) en el *enfoque léxico*. Es más, las editoriales seleccionadas para el presente estudio acogen y aplican en sus manuales el trabajo divulgativo de las investigadoras que se han centrado más en la didáctica de vocabulario en ELE, como Marta Baralo, Marta Higuera, Sheila Estaire y Cecilia Ainciburu.

Sin embargo, la selección de manuales todavía no considera el uso del diccionario de aprendizaje como una excelente herramienta para mejorar las tareas de producción. Por ese motivo, en el siguiente apartado hacemos nuestra propia aportación al *enfoque léxico* con la creación de una breve secuencia didáctica orientada a presentar y trabajar varias unidades léxicas, principalmente colocaciones. A lo largo de la secuencia, se introducirán diferentes actividades para cuya realización será necesario consultar un diccionario de aprendizaje. Esta contribución supondrá la síntesis de todos los aspectos que hemos ido describiendo en los apartados anteriores y nos permitirá cumplir con el último de nuestros objetivos.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado presentamos una breve secuencia didáctica cuyo objetivo principal es promover el uso del diccionario de aprendizaje como una herramienta útil en las clases de ELE más allá del uso que fomentan los manuales analizados en el presente estudio. En concreto, proponemos el uso del diccionario de aprendizaje como una excelente herramienta para reparar errores léxicos, sobre todo errores en expresiones fijas y colocaciones, y para mejorar la calidad de las producciones de los aprendientes.

Asimismo, el segundo objetivo de la propuesta didáctica es mostrar posibles actividades para presentar léxico nuevo y practicarlo siguiendo el *enfoque léxico* (Lewis 1993, 1997). Puesto que no disponemos de mucho espacio para este apartado, no hemos podido crear una unidad didáctica entera que englobe todos aquellos elementos que fueron objeto de discusión en el apartado anterior. Nuestra secuencia didáctica, pues, consiste en un breve modelo de presentación de léxico siguiendo las pautas dictadas por Lewis (1993, 1997) y la propuesta práctica de algunas actividades para consolidar y reactivar el léxico, sugeridas por Higuera (2006) y Estaire (2009). La secuencia finaliza con la elaboración de una tarea final para cuya realización los aprendientes deben usar el nuevo léxico aprendido y reactivado anteriormente.

En primer lugar, seleccionamos el tema del *turismo* para nuestra propuesta didáctica, pues creemos que es un tema de interés general y que, por tanto, puede motivar a la mayoría de los aprendientes. Además, existe una gran variedad de colocaciones usadas en español para promover el turismo: *paisaje pintoresco, respirar aire puro, rutas gastronómicas, promover el turismo, etc.*

En segundo lugar, pensamos en el nivel del grupo meta a quien iba dirigida la propuesta. Los objetivos y los contenidos de la presente propuesta didáctica (véanse más adelante) se ajustan al nivel B2 del MCER. Precisamente, este nivel es adecuado para poder usar de manera cómoda el diccionario de aprendizaje como herramienta para las producciones de los aprendientes, pues los autores del DAELE lo recomiendan «para estudiantes de un nivel avanzado», Battaner *et al.* (2011).

Una vez pensado el tema central de la secuencia didáctica, diseñamos una tarea final que fuera abierta, comunicativa y motivadora. Ya que nuestro objetivo es promover el uso del diccionario de aprendizaje en las tareas de producción, hemos propuesto la creación de un folleto informativo de la ciudad donde estudian español. Por un lado, es un tema que les resulta cercano y seguramente los aprendientes ya disponen

de mucha información interesante. Por otro lado, las características del texto meta obligan a los aprendientes a hacer un buen uso del lenguaje, pues deben persuadir al lector para que visite la ciudad que ellos proponen.

La secuencia didáctica sigue la estructura del *enfoque por tareas*. Comenzamos con una fase de acercamiento a la lengua que deberán generar al final. A continuación, proponemos actividades de atención a la lengua destinadas a trabajar el léxico relacionado con el turismo. Como sugiere Higuera (2006), hemos aprovechado algunos fragmentos de los textos escuchados en la actividad previa para llamar la atención de algunas colocaciones y expresiones fijas en las que los aprendientes de español podrían cometer algún error de transferencia. A continuación, proponemos diferentes actividades para presentar nuevo léxico y reactivar el léxico ya conocido. El léxico lo presentamos en contexto situacional y lingüístico, como sugiere Lewis (1993, 1997). Para reactivar el léxico ya conocido, hemos ideado dos juegos: una sopa de letras con distintas colocaciones con la palabra *turismo* y un *oyes-dices* para que los estudiantes tengan que reproducir las nuevas expresiones aprendidas, ambos sugeridos en Higuera (2006). Finalmente, proponemos una tarea final para cuya realización los aprendientes deberán crear un texto parecido a los presentados y se verán obligados a usar las unidades léxicas aprendidas.

A continuación, resumimos las características de la secuencia didáctica y describimos detalladamente cada actividad propuesta como si se tratara del libro del profesor. Hemos incluido las actividades como las llevaríamos al aula en el apéndice 6.

Secuencia didáctica: ficha técnica

Nivel: B2 del MCER

Tipo de aprendientes: jóvenes/adultos en contexto de inmersión

Entorno de enseñanza: escuela de idiomas

Temporalización: secuencia didáctica dividida en tres fases (presentación, atención a la forma, tarea final) pensada para llevarla a cabo en una sesión de 90’.

- Presentación (actividades 1-3): 20’
- Atención a la forma (actividades 4-8): 45’
- Tarea final (actividad 9): 25’

Tema: turismo

Tarea final: creación de un folleto informativo para fomentar el turismo en la ciudad,

o la región, donde estudian español.

Objetivos:

- Promover el uso del diccionario de aprendizaje para detectar errores léxicos y mejorar la calidad de las producciones de los aprendientes
- Aprender nuevas unidades léxicas relacionadas con el tema *turismo*
- Integrar el nuevo léxico en actividades comunicativas, bajo un contexto situacional y lingüístico

Contenidos:

- Funcionales: describir una ciudad o región; persuadir al lector (trabajado anteriormente en otras secuencias o unidades didácticas previas)
- Gramaticales: imperativo, condicional, subjuntivo para recomendaciones, etc. (contenidos trabajados anteriormente en otras secuencias o unidades didácticas)
- Léxicos: expresiones fijas y colocaciones que giran alrededor del tema *turismo*
- Estratégicos: aprender a usar el diccionario de aprendizaje para saber la (im)posibilidad de combinar ciertas palabras y reparar errores en sus producciones
- Culturales: conocer diferentes regiones españolas, algunas de ellas alejadas de los destinos típicos

Evaluación: el profesor evaluará el producto final, pues es allí donde puede comprobar que se han adquirido las nuevas unidades léxicas y que se ha hecho uso de las estrategias de aprendizaje para mejorar la calidad de sus producciones

Recursos para el aula: ordenador con acceso a internet, imágenes de diferentes regiones españolas, muestras de folletos informativos como modelo

Procedimiento: presentar a los aprendientes los objetivos de la secuencia didáctica y de la tarea final

Tabla 14. *Ficha técnica de la secuencia didáctica*

Actividades de presentación

Actividad 1

Objetivos: activar los conocimientos culturales previos sobre las regiones turísticas de España

Interacción: parejas

Tiempo: 5'

Tarea de los alumnos: interactuar con los compañeros, hablar de experiencias pasadas y expresar deseos

Tarea del profesor: escuchar, fomentar la participación, favorecer la autocorrección, tomar notas

Anticipación de los problemas: el profesor puede proyectar unas imágenes de diferentes regiones españolas, junto con el mapa de España. Puede anticiparse a la *actividad 2* e incluir imágenes de las tres regiones que se trabajarán (La Rioja, Galicia y la ciudad de Valencia)

Corrección: el profesor pide en plenaria qué estudiante ha visitado más regiones. A continuación, recoge las frases que ha ido anotando para presentar tanto los aciertos en su producción oral como algunos errores que habrá que reparar.

Actividad 2

Objetivos: mirar los tres anuncios publicitarios propuestos y anotar el eslogan de cada uno

Interacción: individual, y parejas para comparar el resultado

Tiempo: 5'

Tarea de los alumnos: mirar los vídeos, anotar el eslogan

Tarea del profesor: poner el vídeo, observar la reacción de los aprendientes

Anticipación de los problemas: si el profesor lo considera oportuno, puede volver a poner los vídeos, o puede detener el vídeo en el momento en que aparece el eslogan

Corrección: en plenaria

Actividad 3

Objetivos: resumir en un par de frases el argumento de cada anuncio

Interacción: por parejas

Tiempo: 10'

Tarea de los alumnos: mirar los vídeos, anotar palabras clave

Tarea del profesor: poner el vídeo, observar, resolver dudas, favorecer la autocorrección, tomar notas

Anticipación de los problemas: los aprendientes podrán hacer uso del diccionario para buscar aquellas unidades léxicas que necesiten usar

Corrección: en plenaria, cada grupo lee un resumen. A continuación, recoge las frases que ha ido anotando para presentar tanto los aciertos en su producción escrita como

algunos errores que habrá que reparar.

Nota: las propuestas de corrección de las actividades 1 y 3 fomentan el aprendizaje de léxico incidental, recomendado por Lewis (1993, 1997) e Higuera (2006), pues los estudiantes han tenido la necesidad real de usar dicho léxico. Además, es importante llamar la atención a los estudiantes no solo de los errores, sino también de los aciertos: por un lado, confirma las hipótesis de los estudiantes que han utilizado correctamente esas expresiones; por otro lado, supone una manera de revisar unidades léxicas que podrían haber usado todos.

Tabla 15. Actividades de la fase de presentación

Actividades de atención a la forma

Actividad 4

Objetivos: reparar errores léxicos en algunas expresiones fijas y colocaciones, extraídas de los vídeos anteriores; usar el diccionario de aprendizaje para conocer la correcta combinación de palabras

Interacción: parejas

Tiempo: 5-10'

Tarea de los estudiantes: buscar el error, corregirlo

Tarea del profesor: observar, resolver dudas

Anticipación de los problemas: el profesor puede explicitar la estrategia de aprendizaje para que sepan dónde pueden encontrar la solución (en los ejemplos de uso del diccionario). Pueden buscar juntos en el diccionario de aprendizaje la primera palabra marcada en amarilla.

Corrección: en plenaria

Actividad 5

Objetivos: poner la palabra correcta en el hueco. Observar el contexto lingüístico para resolver satisfactoriamente la tarea

Interacción: individual, parejas para comparar el resultado

Tiempo: 5-10'

Tarea de los estudiantes: leer los fragmentos de texto, completar los huecos

Tarea del profesor: observar, resolver dudas, fomentar la autocorrección

Anticipación de los problemas: los aprendientes podrán hacer uso del diccionario, como en la tarea anterior, para conocer la correcta combinación de palabras. El

profesor, además, puede hacer hincapié en el hecho de prestar atención a las formas lingüísticas que se necesitan

Corrección: en plenaria

Actividad 6

Objetivos: Leer las opiniones escritas en un blog de viajeros sobre las tres regiones anteriores. Relacionar cada comentario con una región

Interacción: individual

Tiempo: 5'

Tarea de los estudiantes: leer los textos, relacionar cada texto con una región

Tarea del profesor: observar, resolver dudas

Anticipación de los problemas: En caso de que los estudiantes no conozcan las regiones propuestas, el profesor puede proyectar de nuevo las imágenes usadas para la actividad 1. Es posible que un comentario se pueda aplicar a más de una región

Corrección: plenaria

Actividad 7

Objetivos: revisar algunas colocaciones con la palabra *turismo*

Interacción: parejas

Tiempo: 10'

Tarea de los estudiantes: pensar en palabras que suelen combinarse con *turismo*

Tarea del profesor: observar, ayudar

Anticipación de los problemas: el profesor puede proponer una lluvia de ideas para que los estudiantes sepan qué tipo de palabras suelen combinarse con *turismo*. Para esta actividad, la solución es un infinitivo (hacer, promover), un adjetivo (ecológico, cultural) o una preposición seguida de un sustantivo (de diversión)

Corrección: en plenaria, el profesor proyecta la solución. Se comenta en grupo abierto el significado de las colocaciones encontradas para asegurar que están claras.

Actividad 7.1

Objetivos: usar las colocaciones revisadas anteriormente

Interacción: parejas para preparar las preguntas; parejas distintas para responderlas

Tiempo: 10'

Tarea de los estudiantes: pensar en tres preguntas para formular a sus compañeros haciendo uso de las colocaciones anteriores. Responder a las preguntas de los

compañeros

Tarea del profesor: observar, resolver dudas, fomentar la autocorrección, animar la interacción, tomar notas

Anticipación de los problemas: el profesor puede animar a los estudiantes a consultar el diccionario para encontrar más contextos

Corrección: El profesor recoge las frases que ha ido anotando para presentar tanto los aciertos en su producción oral como algunos errores que habrá que reparar.

Nota: en este caso, estas colocaciones no se han presentado en contexto, porque se consideran una revisión. Sin embargo, la actividad 7.1 obliga a los estudiantes a usarlas en un contexto.

Actividad 8

Objetivos: reactivar de forma lúdica las colocaciones aprendidas a lo largo de esta secuencia didáctica. Decir la palabra que suele combinarse con la palabra que oyen.

Interacción: dos grupos, (el número de alumnos depende del grupo clase)

Tiempo: 5' de preparación, 5-10' del juego

Tarea de los estudiantes: preparar cinco preguntas para el grupo contrario, recordar la colocación (o expresión) correcta a partir de una parte

Tarea del profesor: observar, resolver dudas, dinamizar el juego

Anticipación de los problemas: los alumnos pueden usar el diccionario de aprendizaje para la preparación del juego

Corrección: en plenaria, después de cada respuesta

Nota: Al principio de esta fase, de presentación de nuevo léxico, es muy importante que los estudiantes asimilen toda la información posible de cada unidad léxica: forma, uso y significado. En la segunda parte de esta fase, en las actividades de consolidación y práctica controlada de léxico, es muy importante que los alumnos sean capaces de retener y saber producir las unidades léxicas aprendidas.

Tabla 16. Actividades de la fase de presentación

Tarea final

Actividad 9

Objetivos: Crear un folleto informativo sobre la ciudad donde estudian. Realzar las características de esa ciudad, promover diferentes tipos de turismo y persuadir al lector. Usar en un contexto comunicativo las colocaciones aprendidas a lo largo de la

secuencia didáctica.

Interacción: grupos de tres

Tiempo: 25'

Tarea de los estudiantes: pensar en qué información se quiere poner de manifiesto en el folleto según su destinatario. Organizar la información de forma que el folleto resulte visualmente atractivo. Confeccionar un discurso apropiado y hacer uso de las expresiones aprendidas anteriormente. Pensar en un eslogan atractivo y original.

Tarea del profesor: observar, fomentar la autocorrección, resolver dudas.

Anticipación de los problemas: el profesor puede repartir al inicio de la actividad algunos folletos informativos de diferente tipología para que los estudiantes se familiaricen con el texto meta que van a tener que producir. En grupo abierto se pueden comentar las principales características de cada uno. Mientras los alumnos escriben su texto, pueden usar el diccionario de aprendizaje para resolver dudas sobre el uso, la forma o el significado de ciertas unidades léxicas.

Corrección: en plenaria. Cada grupo presenta su folleto y lee la información que contiene. Los otros alumnos marcan las unidades léxicas usadas. El profesor puede llevarse los textos escritos para corregirlos posteriormente (señalando tanto aciertos como errores).

Tabla 17. *Tarea final*

En conclusión, a lo largo de esta secuencia didáctica hemos presentado algunas actividades para trabajar con el diccionario de aprendizaje como herramienta que fomenta la calidad de las producciones de los aprendientes. Hemos sugerido que el profesor trabaje en el aula con el diccionario de aprendizaje para mostrarles cómo los ejemplos propuestos en las entradas de una unidad léxica aportan información sobre el uso de las mismas y la posibilidad de combinarlas con otras. A lo largo de la secuencia hemos propuesto diversas actividades para que los aprendientes se familiaricen con el uso de esta herramienta. Así, este primer acercamiento al diccionario de aprendizaje fomentará la autonomía para usarlo en los niveles más avanzados, donde se requiere una mayor precisión léxica y naturalidad a la hora de combinar unidades léxicas.

Asimismo, la secuencia didáctica nos ha servido para ejemplificar algunos ejercicios orientados a explotar unidades léxicas presentes en los textos propuestos a lo largo de la secuencia (en nuestro caso, los tres anuncios televisivos), como sugiere Higuera (2006). Además, hemos aprovechado para introducir algunos juegos que se

pueden utilizar con cualquier tipo de unidad léxica para revisar el léxico ya aprendido. Por un lado, hemos propuesto una sopa de letras en la que los estudiantes deben buscar ocho colocaciones distintas con la palabra *turismo*. Por otro lado, hemos propuesto un juego *oyes-dices* para fomentar el aprendizaje de las colocaciones, pues los estudiantes deben decir qué palabra que suele coaparecer con la palabra que oyen. Estaire *et al.* (2009) anima a los profesores a crear diferentes actividades lúdicas de este estilo para reactivar el léxico conocido, el llamado *reciclaje focalizado*. Estas autoras añaden que las actividades de *reciclaje focalizado* pueden llevarse a cabo o bien de forma independiente, sin necesidad de integrarlo con ninguna destreza, o bien integrando el léxico con alguna destreza. Para nuestra secuencia, hemos creído conveniente hacerlo de manera independiente, pues el objetivo final de estas actividades es reactivar y consolidar el léxico relacionado con el *turismo*. En la tarea final, se pide a los estudiantes no solo que utilicen las unidades léxicas aprendidas, sino que sean capaces de integrarlas en la redacción del folleto informativo.

Somos conscientes de que la secuencia didáctica es breve y que la realización de la tarea final requiere el uso de un lenguaje que no se ha trabajado explícitamente en la secuencia. Por eso, hemos sugerido que el profesor aporte algunos folletos informativos como modelos de texto y que, antes de comenzar el proceso de redacción, se trabajen a grandes rasgos las principales características del texto meta. Necesitaríamos crear toda una unidad didáctica para poder cumplir todos los objetivos propuestos para la tarea final. Asimismo, disponer de toda una unidad didáctica nos permitiría ampliar la variedad de unidades léxicas relacionadas con el turismo: expresiones fijas, expresiones semi-fijas típicas de un folleto informativo (unidades léxicas que nos permitirían, además relacionar léxico con gramática), incluir un mayor número de actividades ligadas a las destrezas, proponer más actividades para consolidar el léxico nuevo y, finalmente, diseñar alguna actividad de evaluación continua para revisar regularmente el proceso de aprendizaje.

7. CONCLUSIONES

A continuación, sintetizamos los apartados tratados a lo largo de la memoria y exponemos las conclusiones más generales que extraemos del análisis de manuales y nuestra propuesta didáctica. Para ello, nos basamos en los objetivos fijados al principio. Por último, concluimos este trabajo con la descripción de las nuevas líneas de investigación que se abren al finalizar el presente estudio.

En primer lugar, nos propusimos revisar las investigaciones más recientes en el ámbito de la didáctica de vocabulario, concretamente en la didáctica de ELE. En el segundo apartado, describimos las características del *enfoque léxico* (Lewis 1993, 1997), enfoque que aboga por la primacía del léxico frente a la gramática. Asimismo, hemos revisado los trabajos más recientes publicados por diversas autoras que se han dedicado a investigar y divulgar la manera de aplicar este enfoque en la didáctica de ELE. Estos trabajos nos han permitido conocer técnicas que facilitan la explotación de todo material didáctico a fin de que los aprendientes tomen una mayor conciencia en el proceso de aprendizaje del léxico. Finalmente, hemos repasado algunos recursos didácticos que contribuyen a una mejora significativa del léxico de los aprendientes.

En segundo lugar, fijamos el objetivo de examinar una selección de manuales para comprobar el grado de aplicación del *enfoque léxico* y la manera como se hace, es decir, examinamos la puesta en práctica de dicho enfoque. Para ello, elegimos una selección de cinco manuales de editoriales distintas y de un nivel similar. Nos interesaba conocer si la muestra de manuales incorporaba las últimas aportaciones a la didáctica de vocabulario en ELE, como la enseñanza de las colocaciones, la relación léxico-gramática o el uso del diccionario de aprendizaje como herramienta útil tanto para la comprensión como para la producción. En definitiva, nuestro acercamiento pretendía llegar a conocer en qué medida los manuales trabajan según el *enfoque léxico* y qué aspectos no eran todavía motivo de consideración.

Con el estudio, comprobamos que se le otorga una gran importancia al componente léxico y que consiste en un elemento fundamental para lograr la competencia comunicativa, como propone el *enfoque léxico*. Asimismo, observamos diferencias en la variedad de unidades léxicas propuestas, por ejemplo, algunos manuales todavía no contemplan la enseñanza explícita de las colocaciones. También detectamos distintas formas de promover estrategias de aprendizaje y una variedad de recursos didácticos propuestos para un mejor trabajo del léxico. Además, ninguno de los

manuales analizados consideraba el uso del diccionario de aprendizaje como herramienta para fomentar las producciones de los aprendientes.

En tercer lugar, quisimos sintetizar los aspectos descritos de manera teórica en forma de una breve secuencia didáctica que ilustrara una manera de promover el uso del diccionario de aprendizaje dentro del aula para las producciones de los estudiantes. Esta secuencia didáctica consiste, además, en una muestra de actividades para presentar el léxico de la manera como sugiere Lewis (1993, 1997). En cuanto a las actividades diseñadas para consolidar el nuevo léxico y reactivar el léxico ya conocido, nos hemos basado en el trabajo publicado por especialistas en la didáctica de vocabulario en ELE, en concreto, Higuera (2006) y Estaire (2009). Por tanto, hemos cumplido con el segundo objetivo principal, es decir, poner en práctica el *enfoque léxico*.

Al iniciar esta memoria, partimos de la idea de que el léxico es un componente que recibe poca atención en la didáctica de ELE, sobre todo si se compara con la didáctica del inglés como lengua extranjera. Esta idea inicial fue el punto de partida para confeccionar una memoria de máster alrededor de la enseñanza del léxico. A lo largo de las páginas anteriores, hemos discutido sobre las últimas investigaciones en didáctica de vocabulario, tanto del inglés (Lewis 1993, 1997, 2000; Nation 2001, Woodward 2001) como del español (Baralo 2001, 2009; Higuera 2006; Estaire 2009; Ainciburu 2008). Los resultados del análisis nos han llevado a rechazar nuestra idea previa, pues hemos comprobado que el *enfoque léxico* se aplica (con mayor o menor logro) en la selección de manuales objeto de estudio. Estas conclusiones nos han hecho reflexionar sobre nuestra concepción previa del aprendizaje del léxico.

Por un lado, nos hemos dado cuenta de que la formación teórica es esencial para un docente. Sin esta especialización, no habríamos podido examinar ningún manual desde la óptica del *enfoque léxico* y su manera de ponerlo en práctica. Por tanto, podríamos haber trabajado con estos manuales en el aula sin ser conscientes de los beneficios que aportan para los aprendientes las diferentes actividades sugeridas a lo largo de las unidades didácticas. Asimismo, este conocimiento teórico nos va a permitir en adelante suplir las carencias que detectemos en los manuales de ELE para poder ofrecer a los aprendientes un buen aprendizaje del léxico. Finalmente, sin esta fundamentación teórica no habríamos sido capaces de crear la secuencia didáctica propuesta destinada a presentar y trabajar el léxico y a fomentar el uso de un recurso

didáctico muy rentable para un mejor aprendizaje de vocabulario: el diccionario de aprendizaje.

Por otro lado, creemos que esta falta de conocimiento la puede suplir parcialmente el libro del profesor de los manuales publicados, pues podrían poner énfasis en justificar el enfoque didáctico que sigue cada manual. De esta forma, los profesores tomarían conciencia de la importancia de realizar un determinado tipo de actividades y, en última instancia, los aprendientes se beneficiarían de esas sugerencias metodológicas.

En definitiva, con la realización de la presente memoria, hemos aprendido que el léxico es un componente esencial para lograr una mejor competencia comunicativa. Puesto que el fin es precisamente la competencia comunicativa, hemos valorado la importancia de presentar y trabajar el léxico en contexto y combinado con diferentes destrezas, tanto receptivas como productivas. Además, hemos reflexionado sobre la importancia de proporcionar a los aprendientes la oportunidad de trabajar explícitamente con aquellas unidades léxicas que pueden pasar desapercibidas. Finalmente, hemos confeccionado unas pautas básicas para analizar si un manual propone un correcto aprendizaje del léxico, y hemos ilustrado diferentes modelos de actividades para suplir las carencias observadas en la selección de manuales analizados.

Nuestro análisis se ha centrado en el aprendizaje del léxico en los niveles más altos, pues es donde se pueden trabajar explícitamente todos los tipos de unidades léxicas y donde se puede explotar un mayor número de recursos didácticos. Sin embargo, es necesario completar el estudio con un análisis similar para todos los niveles del MCER para llegar a conocer en qué grado y cómo se aborda el aprendizaje del léxico en la didáctica de ELE.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ CAVANILLAS, J.L. (2008). “Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de E/LE”. Barcelona: Universidad de Barcelona. En: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2008/JLCavanillas.shtml> [Consulta 20 de mayo de 2011]
- AINCIBURU, M. C. (2008). “La enseñanza del léxico en lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar?”. Córdoba (Argentina): *Revista Bitácora*. En: http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_ainciburu.pdf [Consulta: 5 de mayo de 2011]
- BARALO, M. (dir.); ESTAIRE, S.; AINCIBURU, M. C.; HIGUERAS, M. (2009). “Enfoques y recursos para mejorar el aprendizaje del léxico”, documento inédito con el contenido del curso, 16 y 17 de octubre de 2009. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes
- BARALO, M. (2005). “Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula”. Toledo: FIAPE - Primer Congreso internacional: el español como lengua del futuro. En: <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf> [Consulta: 5 de mayo de 2011]
- BARALO, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de gramática”, en PASTOR, S. Y SALAZAR, V. (eds.), pp. 23-28. Alicante: Universidad de Alicante. En: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf [Consulta: 5 de mayo de 2011]
- BATTANER, P. (dir.) *et al.* (2011). DAELE [en línea]. Barcelona: IULA – Universitat Pompeu Fabra. En: http://www.iula.upf.edu/rec/daele/daele_ayuda.htm [Consulta: 5 de junio de 2011]
- BATTANER, P.; RENAU, I. (2011). “El Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (DAELE): léxico y gramática”. Conferencia inédita en el Máster MULTIELE, 1 de marzo de 2011. Barcelona: Grupo Infolex, IULA – Universitat Pompeu Fabra
- BOSQUE, I. (2006) [en línea]. *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM. En: <http://diccionariopractico.grupo-sm.com/> [Consulta: 5 de mayo]
- BOSQUE, I. (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.
- CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ESPAÑOL (CIESE) (2011). [En línea]. Comillas: Universidad de Cantabria. En: <http://www.ciese-comillas.es/es/>

investigación/proyectos/diccionario-verbos-estudiantes-ele-daele [Consulta: 5 de mayo de 2011]

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Anaya - Instituto Cervantes - MEC. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 5 de mayo de 2011]

ESTAIRE, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen

HIGUERAS, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva

KRASHEN, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall International

LEWIS, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Londres: Teacher Training

LEWIS, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training

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

NATION, P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press

WILKINS, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold

WOODWARD, (2001). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press

BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS DE ANÁLISIS

A.A.V.V. (2008). *Español lengua viva 4. Libro del alumno*. Salamanca: Santillana

VAQUERO, N.; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2008). *Español lengua viva 4. Cuaderno de actividades*. Salamanca: Santillana

A.A.V.V. (2005). *Prisma. Consolida*. Madrid: Edinumen. 3ª reedición: 2009

A.A.V.V. (2005). *Prisma. Consolida. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Edinumen. 3ª reedición: 2009

- A.A.V.V. (2005). *Prisma. Consolida. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen. 3ª reedición: 2009
- CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O.; LLOVET, B. (2010). *Pasaporte. Nivel 4. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa, S. A.
- CERROLAZA, O.; GARCÍA-VIÑÓ, M.; JUSTO, P. (2010). *Pasaporte. Nivel 4. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa, S.A.
- CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O.; LLOVET, B. (2010). *Pasaporte. Nivel 4. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa, S. A.
- TANO, M. (2010). *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión
- TANO, M. (2010). *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión
- SÁNCHEZ, D. (2010). *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión
- BARALO, M.; GENÍS, M.; SANTANA, M. E. (2009). *En Vocabulario. Medio B1*. Madrid: Anaya – ELE

ANEXOS

ANEXO 1.1 Índice de los contenidos del manual *Español lengua viva 4*

Índice				
COMUNICACIÓN	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	CULTURA Y SOCIOCULTURA	TEXTOS
Unidad 1. Con ganas de aprender				pág. 9
<p>Saludar y responder al saludo de manera informal</p> <p>Expresar deseos e intenciones</p> <p>Preguntar si se sabe o se tiene conocimiento de algo y responder</p> <p>Preguntar si se recuerda o se ha olvidado algo</p> <p>Expresar qué se recuerda o se ha olvidado</p> <p>Contar una anécdota y reaccionar al relato</p>	<p>Repaso del uso de los tiempos de pasado en la narración</p> <p>Repaso de algunos usos de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i></p> <p>Verbos de cambio: <i>volverse, convertirse...</i></p> <p>Perífrasis de infinitivo: <i>llegar a, echar(se) a, romper a...</i></p> <p>Perífrasis de gerundio: <i>ir, venir, andar, terminar...</i></p> <p>Perífrasis de participio: <i>tener, llevar, dejar</i></p>	<p>Palabras y expresiones propias del ámbito educativo</p> <p>Motes y apodos</p>	<p>Los centros de enseñanza universitarios: organización</p> <p>Antonio Machado y Gabriela Mistral: profesores y poetas</p>	<p>Texto informativo de un centro de estudios</p> <p>Un mensaje en un <i>blog</i> sobre recuerdos del colegio</p> <p>Biografías</p> <p>Poema <i>Recuerdo infantil</i>, de Antonio Machado</p> <p>Poema <i>La maestra rural</i>, de Gabriela Mistral</p>
Unidad 2. Cosas en común				pág. 21
<p>Expresar sentimientos y sensaciones: afecto, admiración, nerviosismo, vergüenza...</p> <p>Dar una orden o instrucción y responder</p> <p>Repetir una orden previa</p> <p>Pedir un favor</p> <p>Expresar posibilidad</p> <p>Mostrar escepticismo</p> <p>Expresar obligación y necesidad</p> <p>Expresar falta de obligación o de necesidad</p>	<p>El modo en las oraciones subordinadas sustantivas: con expresiones que indican sentimientos y estados de ánimo y con verbos de ruego y petición</p>	<p>Expresiones y frases hechas</p> <p>Comportamientos y actitudes</p> <p>Marcadores discursivos</p>	<p>Las relaciones familiares</p> <p>El Defensor del Menor en España</p> <p>Los derechos de los niños</p>	<p>Una entrevista radiofónica a Maribel Verdú</p> <p>Un cuestionario para descubrir las cosas que hay en común en clase</p> <p>Conversación cara a cara entre padres e hijos</p> <p>Conversaciones telefónicas informales</p> <p>Carta al director</p> <p>Textos informativos</p> <p>Biografía</p> <p>Canción <i>Alba</i>, de Antonio Flores</p>
Unidad 3. Conciencia ecológica				pág. 33
<p>Pedir opinión</p> <p>Dar una opinión</p> <p>Pedir valoración</p> <p>Valorar</p> <p>Expresar certeza y evidencia</p> <p>Expresar falta de certeza y evidencia</p>	<p>Los relativos: <i>que, cual, quien, cuyo...</i></p> <p>El modo en las oraciones de relativo</p> <p>Las oraciones de relativo: construcciones especiales</p> <p>El modo en las oraciones sustantivas: con verbos de opinión, con expresiones que indican una valoración y con expresiones de certeza</p>	<p>El medio ambiente y el cambio climático</p> <p>El clima y el tiempo atmosférico</p> <p>Marcadores discursivos</p> <p>Animales exóticos y en peligro de extinción</p> <p>Accidentes geográficos</p>	<p>Maravillas geográficas de España e Hispanoamérica</p> <p>Principales problemas medioambientales</p> <p>Medidas de conservación de la naturaleza</p>	<p>Noticias radiofónicas sobre las consecuencias del cambio climático</p> <p>Charla radiofónica sobre las consecuencias del cambio climático</p> <p>Entrevista radiofónica sobre mascotas exóticas</p> <p>Debates y discusiones</p> <p>Textos de promoción turística</p> <p>Cuestionarios sobre la conciencia ecológica</p> <p>Textos informativos</p>
Proyecto I. En la feria del libro				pág. 45
Unidad 4. Somos lo que comemos				pág. 49
<p>Preguntar y expresar gustos personales</p> <p>Preguntar por el estado de ánimo</p> <p>Expresar miedo, ansiedad y preocupación</p> <p>Expresar empatía</p> <p>Expresar esperanza</p>	<p>Oraciones causales: <i>porque, a causa de, gracias a que...</i></p> <p>El modo en las oraciones causales</p> <p>Oraciones comparativas: <i>más/menos de lo que, igual que si...</i></p> <p>Algunos usos de <i>ser</i> y <i>estar</i></p>	<p>Verbos relacionados con la comida</p> <p>Alimentos</p> <p>Expresiones relacionadas con la comida y la salud</p> <p>Expresiones y frases hechas</p> <p>Partes del cuerpo</p> <p>Enfermedades</p> <p>Síntomas</p> <p>Médicos especialistas</p>	<p>La dieta mediterránea</p> <p>Cambios en los hábitos de alimentación</p> <p>La escritora Laura Esquivel</p> <p>Tradiciones gastronómicas de algunos países hispanoamericanos</p>	<p>Menú de un restaurante</p> <p>Conversaciones cara a cara: en un restaurante y en un consultorio médico</p> <p>Textos informativos sobre la dieta mediterránea y los trastornos alimentarios</p> <p>Entrevista radiofónica sobre cómo llevar una dieta sana</p> <p>Biografía</p> <p>Texto narrativo: Laura Esquivel</p>

COMUNICACIÓN	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	CULTURA Y SOCIOCULTURA	TEXTOS
Unidad 5. Consumidores compulsivos				pág. 61
Preguntar por deseos y expresarlos Pedir objetos Pedir ayuda Preguntar y expresar preferencias o indiferencia	Uso de los pronombres personales en función de sujeto y de objeto directo e indirecto La incorrección del <i>laísmo</i> , <i>leísmo</i> y <i>loísmo</i> Usos del pronombre <i>se</i>	Consumo, comercio y compras Aprender una lengua: competencias y contenidos	La Procuraduría Federal del Consumidor de México: los derechos del consumidor La publicidad en España Hábitos de consumo en el mundo	Tertulias radiofónicas sobre consumo y publicidad Cuestionario sobre hábitos de compra Artículos sobre consumo Declaración de derechos Conversaciones cara a cara: en una tienda Mensaje por megafonía Publicidad de un supermercado Gráfico sobre el consumo de publicidad en España Texto sobre Peter Menzel
Unidad 6. Animales sociales				pág. 73
Expresar diversión y aburrimiento Expresar vergüenza Expresar enfado e indignación Invitar a formular una hipótesis Agradecer Responder a un agradecimiento Disculparse Responder a una disculpa	Oraciones condicionales: <i>si</i> + indicativo, indicativo; <i>si</i> + imperfecto de subjuntivo, condicional simple; <i>si</i> + pluscuamperfecto de subjuntivo/condicional Nexos y conectores condicionales: <i>con tal (de) que</i> , <i>mientras</i> , <i>como</i> ...	Los medios de comunicación: la prensa escrita, la radio y la televisión Expresiones y frases hechas Relaciones sociales	Cadenas de radio y televisión en España Periódicos de Hispanoamérica La influencia de los medios de comunicación en las relaciones personales Malentendidos culturales	Textos divulgativos sobre los medios de comunicación Texto narrativo: Juan José Millás Entrevista radiofónica sobre cómo las nuevas tecnologías están cambiando las relaciones personales Foro de debate sobre el sentido de pertenencia Cuestionario para comprobar si eres sociable Programa de radio sobre relaciones personales Testimonios de varias personas sobre malentendidos culturales
Proyecto II. Come con cabeza				pág. 85
Unidad 7. Propuestas de ocio				pág. 89
Preguntar y hablar de la habilidad para hacer algo Ofrecer, invitar, proponer y sugerir una actividad Aceptar una propuesta, un ofrecimiento o una invitación Rechazar una propuesta, un ofrecimiento o una invitación	Presente de subjuntivo para proponer planes y hacer sugerencias Pretérito imperfecto de subjuntivo en oraciones subordinadas que expresan deseos Perífrasis verbales de infinitivo, gerundio y participio Oraciones temporales: <i>antes de (que)</i> , <i>nada más</i> , <i>mientras</i> ... El modo en las oraciones temporales	Actividades de ocio Juegos de mesa Deportes Heridas y traumatismos	Opciones para disfrutar del tiempo libre Deportes tradicionales en algunos países hispanoamericanos Los hábitos de viaje de los españoles	Tertulias radiofónicas sobre ocio y viajes Textos informativos Información sobre espectáculos Conversación telefónica para quedar Crítica de un espectáculo Diario de un viaje Conversación cara a cara sobre un viaje
Unidad 8. De casa				pág. 101
Pedir permiso Dar y denegar permiso Prohibir Rechazar una prohibición Advertir Amenazar Expresar alivio Quejarse del funcionamiento de un servicio Reclamar	Usos del subjuntivo Oraciones concesivas: <i>aunque</i> , <i>a pesar de (que)</i> , <i>por mucho que</i> ... El modo en las oraciones concesivas Cuantificadores: <i>la mitad</i> , <i>todo</i> , <i>cuanto</i> ...	Tareas domésticas Expresiones y frases hechas Compra y alquiler de una vivienda	Costumbres y comportamientos cuando te invitan a una casa Comportamientos y convenciones relacionados con el hecho de compartir casa La vivienda en España Casas de personajes famosos españoles e hispanoamericanos	Textos informativos Conversaciones cara a cara Programa de radio sobre el acceso a la vivienda Normas de convivencia Noticias relacionadas con los planes de vivienda Foro de Internet sobre los servicios de atención al cliente Conversación telefónica con un servicio de atención al cliente Carta de reclamación

COMUNICACIÓN	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	CULTURA Y SOCIOCULTURA	TEXTOS
Unidad 9. Rituales y tradiciones pág. 113				
Felicitar Formular buenos deseos Expresar nerviosismo Dar el pésame Expresar resignación Tranquilizar y consolar Expresar halagos, cumplidos y piropos	La concordancia <i>ad sensum</i> (según el sentido) Asindeton y polisindeton <i>AI</i> + infinitivo Variaciones en el orden oracional sujeto-verbo-objeto (SVO)	Celebraciones, fiestas y acontecimientos familiares	Tradiciones de la cultura hispánica asociadas a momentos clave en la vida de una persona: nacimiento, bautismo, boda... Tradiciones asociadas a la Navidad La pintura de Dalí	Conversaciones cara a cara Reportajes y tertulias radiofónicas Textos informativos Discursos en acontecimientos familiares y sociales Canción <i>Soy gitano</i> , de Camarón de la Isla
Proyecto III. El teatro de la vida pág. 125				
Unidad 10. ¿Vives para trabajar? pág. 129				
Expresar hartazgo Expresar decepción Expresar arrepentimiento Expresar sorpresa y extrañeza Aconsejar Animar	Oraciones finales: <i>para (que)</i> , <i>a fin de (que)</i> , <i>con el propósito de (que)</i> ... El modo en las oraciones finales Los artículos definidos e indefinidos	Expresiones y frases hechas relacionadas con el trabajo Medidas de conciliación de la vida laboral y familiar El trabajo Profesiones	Medidas de conciliación de la vida laboral y familiar en algunos países hispanoamericanos Aspectos relacionados con el trabajo: horarios, condiciones laborables...	Testimonios relacionados con el trabajo Cuestionario sobre la actitud en el trabajo Textos informativos Programa radiofónico sobre la conciliación laboral Mensaje de correo electrónico Titulares de periódicos Entrevista radiofónica
Unidad 11. Ciudadanos activos pág. 141				
Responder a una orden, petición o ruego accediendo o negándose a su cumplimiento y eludiendo el compromiso Expresar aprobación y desaprobación Preguntar si se está de acuerdo Invitar al acuerdo Expresar acuerdo Expresar desacuerdo Presentar un contraargumento	Adverbios en <i>-mente</i> Estilo indirecto: cambios en los tiempos verbales	Campañas de concienciación Infracciones Incidentes Acciones relacionadas con la burocracia Instituciones políticas Cargos públicos Verbos que interpretan y resumen enunciados e intenciones	Campañas de concienciación y prevención al volante en Argentina El DNI El sistema electoral en España Sistema político de España y México Políticas sociales	Textos informativos Anuncios radiofónicos Conversaciones formales e informales Declaración amistosa de accidentes <i>Blog</i> sobre el sistema electoral español Declaraciones de políticos Debate radiofónico Noticias
Unidad 12. Amigos del arte pág. 153				
Citar Introducir un nuevo tema Destacar un elemento Interrumpir Pedir información Corregir una información previa	Presente histórico Pretérito imperfecto con marcador temporal de presente o futuro Futuro imperfecto con valor de objeción o rechazo Condicional simple con valor de objeción o rechazo en el pasado Futuro perfecto con valor de objeción o rechazo en el pasado Oraciones consecutivas: <i>de tal modo que, así que, por lo tanto...</i> Las preposiciones <i>por</i> y <i>para</i>	Valoraciones de obras artísticas Estilos artísticos Música	La feria ARCO La pintura de Antonio Saura, Cristóbal Toral y Remedios Varo La música de Bebo Valdés y de Manu Chao	Textos informativos Entrevistas a un crítico musical y a varios músicos Biografía Canción <i>Clandestino</i> , de Manu Chao Mensaje de un foro sobre el compromiso social de los escritores Poema <i>La poesía es un arma cargada de futuro</i> , de Gabriel Celaya Testimonios de estudiantes sobre su aprendizaje
Proyecto IV. La vuelta ciclista al español pág. 165				

ANEXO 1.2 Tabla con los resultados del manual *Español lengua viva 4*

INFORMACIÓN BÁSICA	Título:	Español Lengua Viva 4. (Nivel C1 del MCER)
	Autores:	N. Vaquero, E. Natal, M. C. Díez, F. A. Buitrato, M. S. Martín, J. M. Prieto, J. Fernández, M. del Castillo, I. Borrego, B. Núñez
	Editorial:	Santillana
	Publicación:	Universidad de Salamanca, 2008
1. ¿Qué enfoque didáctico emplea el manual?	Enfoque comunicativo orientado a la acción. Se propone la realización de un proyecto en grupo al cabo de tres unidades.	
2. ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?	Se persigue ampliar la competencia léxica para desarrollar una mejor competencia comunicativa. Se observa tanto la enseñanza incidental del léxico (a través de una tarea de comprensión) como la enseñanza explícita del léxico (véanse preguntas 7 y 8). Se entiende el aprendizaje del léxico como un aprendizaje cíclico, pues cada unidad se esfuerza por proporcionar al estudiante el mayor número de encuentros posibles con el nuevo léxico.	
3. ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?	A pesar de que en los objetivos se separa la didáctica de la gramática y la del léxico, el léxico engloba en cada unidad didáctica tanto contenidos gramaticales como contenidos funcionales, por ejemplo, bajo la forma de colocaciones y expresiones semi-fijas. Los autores cuentan como aprendizaje del léxico las diferencias de significado en el uso de pronombres reflexivos, el empleo de <i>ser</i> y <i>estar</i> , o los marcadores discursivos.	
4. ¿Qué clase de unidades léxicas se trabajan?	Palabras simples y compuestas; expresiones fijas y frases hechas; expresiones semi-fijas; colocaciones. En todas las unidades se presentan las palabras con grupos de palabras que suelen coaparecer. Hay alguna unidad centrada más explícitamente en las colocaciones y se pide a los alumnos que las subrayen en un texto, por ejemplo, para identificarlas, para luego poder trabajar con ellas como una unidad.	
5. ¿Con qué destrezas se acompaña la práctica del léxico?	Con todas, tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios se encuentran tareas para la práctica de la comprensión oral y escrita; la interacción oral y escrita, y la expresión oral y escrita.	

6. ¿En qué momento de la unidad didáctica se presenta el nuevo léxico? ¿Con qué finalidad?	En diferentes secciones a lo largo de toda la unidad, ya sea al inicio de una comprensión, antes de una tarea de expresión, etc.
7. ¿Qué información explícita (de forma, uso, significado) aporta el manual cuando presenta unidades léxicas?	Suele aparecer siempre la información de forma, uso y significado. En cuanto a la forma, se suele incluir el uso de un patrón lingüístico: <i>empezar a + infinitivo</i> . En cuanto al uso, se expresa en términos de la función comunicativa; sin embargo, no se aporta suficiente información sobre la posibilidad o imposibilidad de combinar palabras. Finalmente, el significado se deduce gracias al contexto y los ejercicios propuestos para presentar el nuevo léxico.
8. ¿El léxico se presenta y se trabaja en contexto situacional y contexto lingüístico?	Sí, en forma de pequeños diálogos o textos para poder proporcionar ambos contextos. En las tareas de práctica, las unidades léxicas también se emplean en un contexto situacional y lingüístico.
9. ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico? (Por ejemplo: mapas conceptuales, asociaciones y relaciones entre unidades léxicas)	Sí, a lo largo de la unidad hay pequeñas tareas que fomentan la retención del léxico (tanto en el libro del alumno como en el de ejercicios): frases para rellenar los huecos, ejercicios de opción múltiple para elegir la respuesta correcta en un contexto dado, completación de mapas conceptuales, relacionar las dos partes de una expresión fija o una colocación, etc.
10. ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y el léxico productivo a lo largo de la unidad didáctica? ¿Qué actividades sirven para cada tipo de léxico? centrado en las colocaciones?	Sí. La unidad didáctica (tanto el libro del alumno como el cuaderno de ejercicios) ofrece numerosas oportunidades para que se reencuentren las nuevas unidades léxicas a partir de ejercicios de comprensión: verdadero/falso, opción múltiple, ordenación de párrafos, etc. En el libro del alumno se promueve en especial actividades de interacción y expresión (escrita y oral) en las que se fuerza el empleo de las nuevas unidades léxicas al tener que redactar un texto, defender una postura determinada, participar en un debate, etc. En el cuaderno de ejercicios, además, se incluyen textos orales y escritos en los que aparecen de nuevo las unidades léxicas aprendidas y también se pide a los alumnos la realización de alguna tarea de expresión escrita de manera individual. Para demostrar numéricamente el equilibrio, tomaremos como ejemplo la unidad 5 ¹ . Actividades de CE: 5; actividades de CO: 5; actividades de EE (o IE): 3; actividades de EO (o IE): 4.

¹ Hemos decidido tomar la unidad 5 para todos los manuales como mero ejemplo para demostrar numéricamente el (des)equilibrio percibido entre las destrezas receptivas y productivas. CE: comprensión

<p>11. ¿Qué ejercicios se proponen para revisar el léxico aprendido al finalizar una o varias unidades?</p>	<p>Hay una actividad para que los alumnos hagan de manera individual al finalizar la unidad didáctica. Se trata de una tarea de comprensión escrita u oral, un ejercicio de rellenar huecos de opción múltiple, o una actividad específica del léxico, como buscar una expresión sinónima.</p>
<p>12. ¿Hay actividades para reactivar el léxico aprendido en unidades anteriores?</p>	<p>Cada tres unidades se propone la realización de un proyecto en grupo para cuya compleción es necesario usar el lenguaje aprendido a lo largo de la unidad. Aunque es una tarea cuya finalidad es la expresión, escrita u oral, se proporcionan textos escritos y orales. En el caso del léxico, se revisa a nivel de comprensión y de expresión en un contexto (situacional y lingüístico).</p>
<p>13. ¿Se trabajan estrategias de aprendizaje destinadas a consolidar léxico? ¿Qué estrategias se emplean?</p>	<p>En algunas unidades aparece un pequeño recordatorio para ayudar al alumno a desarrollar cierta autonomía en el aprendizaje. En el caso del léxico, por ejemplo, se promueve el aprendizaje de un grupo de palabras como si fueran una unidad (colocaciones). Además, hay estrategias de aprendizaje de vocabulario ligadas a una destreza, como la expresión oral (2008: 62): «tómame tu tiempo para pensar, nadie lo entenderá con una carencia de recursos o una falta de vocabulario».</p>
<p>14. ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico receptivo y del productivo?</p>	<p>Fomento del uso del diccionario de aprendizaje para la comprensión de unidades léxicas nuevas. A lo largo del manual, aparecen textos y audios auténticos y adaptados, de longitud variable. Se contempla además el visionado de una película o la lectura de un fragmento de novela como una actividad complementaria.</p>

escrita; CO: comprensión oral; EE (o IE): expresión o interacción escrita; EO (o IO): expresión o interacción oral.

ANEXO 2.1 Índice de los contenidos del manual *Prisma. Consolida*

Índice de contenidos

Unidad 1: El humor

9

Contenidos funcionales

- Definir términos complejos
- Valorar subjetivamente una actitud o comportamiento
- Poner énfasis en el comportamiento de alguien
- Enfatizar elementos de una información dada
- Caricaturizar
- Describir de forma detallada: el retrato
- Resaltar características físicas y morales
- Describir por medio de comparaciones
- Referirse a una acción como proceso o resultado

Contenidos gramaticales

- Contraste *ser/estar*
- Usos de *ser* y *estar* con preposición
- Estructuras enfáticas con *ser*
- Expresiones idiomáticas con *ser* y *estar*
- La oración pasiva

Contenidos léxicos

- Léxico relacionado con el humor: chistes, caricaturas, tiras cómicas, etc.
- Léxico relacionado con el diccionario
- La instancia

Contenidos culturales

- El humor en el mundo hispano: el chiste, el tebeo, el cómic, la caricatura
- Quino
- Maitena
- Mario Moreno, "Cantinflas"
- *El club de la comedia*
- Juan Ramón Jiménez, *Españoles de tres mundos*

Unidad 2: El teatro

27

Contenidos funcionales

- Evocar un recuerdo
- Narrar y describir en el pasado
- Recursos para mantener la comunicación oral

Contenidos gramaticales

- El presente histórico
- Uso y relación entre los diferentes tiempos del pasado en indicativo: pretérito indefinido, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro perfecto
- El condicional simple con valor de pasado

Contenidos léxicos

- Léxico y expresiones idiomáticas relacionados con el teatro

Contenidos culturales

- El teatro clásico español
- El corral de comedias de Almagro
- *Las aventuras del capitán Alatriste* de Arturo y Carlota Pérez-Reverte
- El siglo de oro español
- *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca

Unidad 3: La felicidad

43

Contenidos funcionales

- Expresar deseos y maldiciones
- Expresar sentimientos
- Reaccionar ante algo
- Expresar voluntad, deseo, prohibición, mandato o ruego con la intención de influir sobre los demás
- Expresar el punto de vista sobre algo

Contenidos gramaticales

- Oraciones subordinadas sustantivas
- Verbos y expresiones que transmiten: reacción, voluntad, sentimiento, deseo, prohibición, mandato, consejo o ruego, actividad mental, comunicación, percepción y certeza
- *Ser* + adjetivo + *que*
- *Ojalá, así* + subjuntivo
- Correlación de tiempos indicativo/subjuntivo
- Verbos con doble significado según se construyan con indicativo o subjuntivo

Contenidos léxicos

- Palabras derivadas del griego y del latín
- Prefijos y sufijos
- Expresiones latinas que se usan frecuentemente en español
- Léxico relacionado con la felicidad

Contenidos culturales

- Séneca
- Rubén Darío
- Turnos de habla en España

Unidad 4: La publicidad

59

Contenidos funcionales

- Influir sobre los demás, persuadir
- Dar órdenes a un interlocutor o a un grupo
- Repetir una orden
- La orden formal
- Conceder permiso de manera cortés
- Dar consejos e instrucciones
- Advertir
- Pedir
- Pedir algo con carácter de urgencia

Contenidos gramaticales

- El imperativo
- A + infinitivo/sustantivo
- *Que* + subjuntivo
- *Te tengo dicho que* + presente de subjuntivo
- *No se te ocurra/no vayas a* + infinitivo
- Pronombres personales objeto
- Leísmo, laísmo y loísmo

Contenidos léxicos

- Léxico relacionado con la publicidad
- Léxico relacionado con el comercio
- El lenguaje publicitario
- Elaboración de un borrador para un texto escrito

Contenidos culturales

- El Pop-Art en España
- El Equipo Crónica
- España en la década de los sesenta

Unidad 5: La magia

77

Contenidos funcionales

- Expresar relaciones de contemporaneidad y secuencialidad entre las acciones
- Establecer relaciones de anterioridad y posterioridad entre las acciones
- Expresar el modo y la actitud

Contenidos gramaticales

- Conectores temporales
- Conectores modales
- Adverbios y locuciones adverbiales de tiempo y de modo
- Características del lenguaje infantil o inmaduro

Contenidos léxicos

- Supersticiones
- Magia
- Conjuros
- Recetas y pócimas
- Astrología
- Expresiones idiomáticas relacionadas con el tiempo

Contenidos culturales

- La quemada
- María Luisa Bombal
- El rey Felipe II
- La fiesta de El Colacho
- La leyenda de María Lionza

Unidad 6: La memoria

93

Contenidos funcionales

- Expresar lo inevitable del cumplimiento de una acción y/o el convencimiento que tenemos sobre algo
- Expresar insistencia o intensidad en algo para luego no obtener los resultados deseados
- Expresar una mínima intensidad en algo que facilitará los resultados deseados
- Presentar o tener en cuenta un hecho que no impide otro hecho o tener en cuenta una idea pero no dejarse influir por ella

Contenidos gramaticales

- Verbo A (subjuntivo) + relativo + Verbo A repetido (subjuntivo)
- Verbo A (subjuntivo) + *o no* (+ Verbo A repetido (subjuntivo))
- *Por mucho,-a,-os,-as* / *poco/más* (+nombre) + *que* + indicativo/subjuntivo
- *Por (muy)* + adjetivo/adverbio + *que* + subjuntivo
- *Y eso/mira que* + indicativo
- *Aunque* + indicativo/subjuntivo
- *A pesar de/pese a que* + indicativo/subjuntivo
- *Aun* + gerundio

Contenidos léxicos

- Campo léxico relacionado con la memoria como algo físico. Léxico relacionado con la memoria colectiva: mitos
- Trabajo de léxico del español de América: Cuba y Argentina

Contenidos culturales

- Dos mitos hispanoamericanos: Che Guevara y Eva Perón

Revisión (1): El gran teatro del mundo

109

Unidad 7: El medio ambiente 125

<p>Contenidos funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar e identificar personas, lugares y cosas • Preguntar por la existencia o no de algo o de alguien • Reclamar formalmente a un organismo privado o público • Describir y definir 	<p>Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oraciones de relativo con indicativo/subjuntivo • Oraciones de relativo especificativas/explicativas • Pronombres y adverbios relativos • Pronombres y adjetivos indefinidos • El adjetivo calificativo: especificativo/explicativo • La coherencia y cohesión textual 	<p>Contenidos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones idiomáticas con animales • Léxico específico de los perros de salvamento • Léxico específico relacionado con el medio ambiente • Los parques naturales • Léxico específico de la caza 	<p>Contenidos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miguel Delibes • El Parque Natural de Doñana
--	---	--	---

Unidad 8: La conquista 141

<p>Contenidos funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar palabras ajenas y transmitir las • Transmitir informaciones teniendo en cuenta diferentes elementos pragmáticos • Citar 	<p>Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso referido 	<p>Contenidos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acepciones del verbo <i>conquistar</i> • Sinónimos de <i>decir</i> 	<p>Contenidos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • México y Hernán Cortés • La Malinche
--	---	--	---

Unidad 9: Los sueños 157

<p>Contenidos funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar lo que se considera posible o probable • Expresar lo que se considera posible pero lejano • Evocar situaciones ficticias • Expresar deseos • Expresar sensaciones 	<p>Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Futuro imperfecto y perfecto como indicadores de probabilidad • Condicional simple como indicador de probabilidad muy remota en el pasado • Expresiones para formular hipótesis y deseos 	<p>Contenidos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campo léxico relacionado con el mundo onírico • Acepciones de la palabra "sueño" y su campo léxico 	<p>Contenidos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • El surrealismo • Salvador Dalí • <i>El conde Lucanor</i>, Don Juan Manuel • Jorge Luis Borges
---	--	--	--

Unidad 10: El dinero 171

<p>Contenidos funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de la condición • Presentar dos opciones al oyente de similares consecuencias • Condición con valor de advertencia y amenaza • Condición mínima imprescindible para que se produzca algo • Condición suficiente con la que basta para que se produzca algo • Condición que se presenta como único impedimento • Condición que implica una previsión de lo que puede ocurrir • Condición que expresa un intercambio de acciones 	<p>Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oraciones condicionales con <i>Si</i>, <i>De</i> + infinitivo, gerundio • Otras conjunciones condicionales: <i>que... que (no)</i>, <i>si... que (no)</i>, <i>que... si (no)</i>, <i>siempre que</i>, <i>siempre y cuando</i>, <i>mientras</i>, <i>a no ser que</i>, <i>a menos que</i>, <i>excepto que</i>, <i>salvo que</i>, <i>con tal de que</i>, <i>a condición de que</i>, <i>solo si</i>, <i>excepto si</i>, <i>en el caso de que</i>, <i>como</i>, <i>a cambio de que</i>, <i>con que (solo)</i> • Imperativo + y 	<p>Contenidos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones coloquiales de España e Hispanoamérica sobre el dinero • Anuncios económicos: forma y estilo • Lenguaje económico 	<p>Contenidos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • El dinero • La lotería • La banca. Documentos bancarios • Inversiones en Mercosur • La economía doméstica • Canción <i>La bien pagá</i> de R. Perellón
--	---	--	---

Unidad 11: La mitología 185

<p>Contenidos funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar por la causa: directamente o de modo cortés • Expresar la causa de manera formal o informal • Retomar un elemento conocido para conectarlo con uno nuevo • Contraargumentar • Preguntar por la finalidad • Expresar finalidad • Evitar un suceso posible que se entiende como amenaza 	<p>Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores causales • Conectores finales • Causa/finalidad • Usos de <i>por</i> y <i>para</i> 	<p>Contenidos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con mitos y leyendas • Lenguaje científico/literario • Expresiones idiomáticas con <i>por</i> y <i>para</i> 	<p>Contenidos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitos y leyendas de España e Hispanoamérica • Federico García Lorca • José Monge, Camarón de la Isla • Los gitanos en España
--	--	---	---

Unidad 12: Las etapas de la vida 199

<p>Contenidos funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar la necesidad u obligación de hacer algo • Expresar el inicio de una acción subrayando si el inicio es brusco e inesperado o no • Expresar la duración de una acción señalando si esa duración es un proceso lento, continuado o que se interrumpe • Expresar el final de una acción indicando cómo termina esa acción 	<p>Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perífrasis de infinitivo menos comunes: <i>venir a, estar para, estar por, echar (se) a, llegar a, darle a uno por, quedar en, meterse a</i> • Perífrasis de gerundio: <i>ir, venir, llevar, quedar (se) / dejar, salir, acabar, andar</i> • Perífrasis de participio: <i>dar por, llevar, andar, quedar/ dejar, tener, verse</i> 	<p>Contenidos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campo léxico relacionado con la salud (instituciones, etapas de la vida...) • Léxico del español de América: Argentina 	<p>Contenidos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avances médicos, cambios, obligaciones y derechos a lo largo de la Historia
--	---	--	---

Revisión (2): Relatos finales 215

Índice de estrategias de aprendizaje y de comunicación

Unidad 1. Uso del diccionario y comprensión auditiva.	Unidad 7. Adquisición de léxico.
Unidad 2. Recursos para mantener la interacción.	Unidad 8. Uso del diccionario. Adquisición de léxico.
Unidad 3. Adquisición de léxico (prefijos y sufijos). Interacción comunicativa intercultural.	Unidad 9. Aprendizaje de la gramática.
Unidad 4. Comprensión lectora y expresión escrita.	Unidad 10. Memorización del léxico. Comprensión lectora: las técnicas de <i>skimming</i> y <i>scanning</i> .
Unidad 5. Léxico contrastivo. Análisis del discurso escrito. Lenguaje infantil/adulto. Lengua oral/escrita.	Unidad 11. Adquisición de léxico: estrategias de compensación. Deducción de significados por el contexto.
Unidad 6. Comprensión auditiva.	Unidad 12. Adquisición de léxico.

En el método se han usado los siguientes símbolos gráficos:

 Trabajo individual	 Trabajo en gran grupo o puesta en común	 Escribir	 Estrategias
 Trabajo en parejas	 Hablar	 Leer	 Audio [1] [Número de la grabación]
 Trabajo en pequeño grupo	 Léxico	 Reflexión gramatical	

ANEXO 2.2 Tabla con los resultados del manual *Prisma. Consolida*

INFORMACIÓN BÁSICA	Título:	Prisma. Consolida. (Nivel C1 del MCER)
	Autores:	M. Arroyo, M. A. Casado, E. Fernández, Z. Fernández, R. Gómez, M. Martí, I. Mayor, M. Menéndez, S. Nicolás, C. Oliva, M. J. Pareja, A. Romero, R. Vázquez y H. Wingeyer
	Editorial:	Edinumen
	Publicación:	Madrid: 2005. (Reedición: 2009)
1. ¿Qué enfoque didáctico emplea el manual?	Adopta un enfoque comunicativo orientado a la acción para dotar al aprendiente de «las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano», A.A.V.V. (2009: 3).	
2. ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?	El léxico se concibe como un elemento más para lograr la competencia comunicativa. Se trabaja el léxico para poder comprender textos auténticos y autenticados y posteriormente se promueve el empleo del léxico nuevo en tareas de expresión e interacción.	
3. ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?	Aunque en los objetivos se explicitan de forma separada, en la práctica el componente léxico y el componente gramatical se presentan a veces en conjunto. Por ejemplo, a la hora de introducir nuevas expresiones fijas con <i>ser</i> y <i>estar</i> : por un lado, se presenta la forma y el significado de las expresiones; por otra, se trabaja la gramática de dichas expresiones (uso del subjuntivo, preposiciones que aparecen, etc.). En el libro de actividades, cuyo objetivo es reforzar la competencia gramatical, se observa a veces ese continuo pues a menudo se trabajan unidades léxicas junto con aspectos gramaticales.	
5. ¿Qué clase de unidades léxicas se trabajan? ¿Existe un trabajo centrado en las colocaciones?	Con todo tipo de unidades léxicas: palabras simples, palabras compuestas, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas. Sin embargo, no hay un trabajo explícito centrado en las colocaciones y, por tanto, no se fomenta el aprendizaje de aquellos grupos de palabras que suelen coaparecer.	
6. ¿Con qué destrezas se acompaña la práctica del léxico?	En especial con la comprensión escrita, la interacción oral y la expresión escrita. También hay actividades de comprensión oral, aunque en mayor medida.	
6. ¿En qué momento de la unidad	Cada unidad didáctica se subdivide en cinco apartados. La	

<p>didáctica se presenta el nuevo léxico? ¿Con qué finalidad?</p>	<p>presentación del léxico aparece al inicio de cada apartado para poder comprender los textos propuestos y participar en tareas de interacción y expresión donde se requiere el uso del nuevo léxico.</p>
<p>7. ¿Qué información explícita (de forma, uso, significado) aporta el manual cuando presenta unidades léxicas?</p>	<p>La información sobre la forma y el significado acompañan las tareas de presentación de léxico. Sin embargo, la información acerca del uso solo se deduce gracias a los ejemplos presentes en las tareas de práctica, como alguna destreza receptiva. No se detalla la posibilidad de combinar palabras.</p>
<p>8. ¿El léxico se presenta y se trabaja en contexto situacional y contexto lingüístico?</p>	<p>Cuando se presenta el léxico, no se suele presentar en contexto. Muchas veces se introduce mediante ejercicios para que los alumnos deduzcan el significado de las nuevas unidades léxicas, como una clasificación según el significado, la búsqueda de una expresión sinónima ya conocida o la definición. Otras veces, en cambio, se reproduce un diálogo en el que aparece una expresión fija y, a partir de esa expresión, se trabaja con diez expresiones más, que no han sido introducidas previamente.</p>
<p>9. ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico? (Por ejemplo: campos semánticos, asociaciones y relaciones entre unidades léxicas)</p>	<p>Sí, en la mayoría de casos. Por ejemplo, después de una actividad de presentación (descontextualizada) se propone un par de ejercicios en los que se fuerza a los estudiantes el uso de esas nuevas expresiones para poder definir algunas imágenes. En el cuaderno de ejercicios, en cambio, no hay ninguna actividad que contribuya a la consolidación del léxico. De hecho, en ese cuaderno no se trabaja el léxico salvo que las unidades léxicas estén estrechamente relacionadas con el componente gramatical. En esos casos, aparecen tareas de compleción de frases, opción múltiple en frases o un breve fragmento de texto, o de rellenar huecos.</p>
<p>10. ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y el léxico productivo a lo largo de la unidad didáctica? ¿Qué actividades sirven para cada tipo de léxico?</p>	<p>No existe mucho equilibrio. En la unidad 5, por ejemplo, encontramos 7 actividades de CE; 3, de CO; 5 de EE (o IE), y 9, de EE (o IE). Para las destrezas receptivas, se proponen distintas actividades de comprensión: resumen de un texto, verdadero/falso, preguntas abiertas, etc. Para las destrezas productivas, se proponen debates, diálogos, composición de algún texto, etc.</p>
<p>11. ¿Qué ejercicios se proponen para revisar el léxico aprendido al finalizar</p>	<p>Al finalizar cada unidad no se propone ninguna tarea que sintetice todos los conocimientos adquiridos y que se tengan</p>

<p>una o varias unidades?</p>	<p>que usar en una determinada situación comunicativa. En cambio, cada seis unidades el manual propone un test para revisar los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos aprendidos hasta el momento. En el caso del léxico, hay tareas de compleción de textos, definición de expresiones (previamente usadas en una frase como ejemplo), búsqueda de sinónimos, etc.</p>
<p>12. ¿Hay actividades para reactivar el léxico aprendido en unidades anteriores?</p>	<p>A parte de los test de autoevaluación que sí que incluyen un componente léxico, no hay ninguna actividad en la que los estudiantes tengan que hacer uso de las unidades léxicas.</p>
<p>13. ¿Se trabajan estrategias de aprendizaje destinadas a consolidar léxico? ¿Qué estrategias se emplean?</p>	<p>Cada unidad didáctica ofrece alguna estrategia de aprendizaje. Por ejemplo, para consolidar el léxico, se propone que anoten las palabras que no conozcan y que usen el diccionario para conocer el significado de aquellos términos que no pueden deducir. Incluso hay alguna actividad para hablar con los compañeros acerca de sus estrategias para ampliar el léxico, como anotar la palabra con la traducción, usarla en alguna frase como ejemplo, etc.</p>
<p>14. ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico receptivo y del productivo?</p>	<p>A lo largo de una unidad didáctica aparecen diversos textos autenticados, o incluso auténticos, para poder practicar las nuevas unidades léxicas en contexto. En los audios, se encuentran fragmentos auténticos, extraídos de documentales, por ejemplo; y también se proponen diálogos autenticados, tipo entrevista.</p> <p>El visionado de una película o la lectura de un libro se proponen como actividades opcionales.</p> <p>Este manual contempla el uso de todo tipo de diccionario (diccionarios monolingües para nativos, diccionarios etimológicos, diccionarios de sinónimos y antónimos y diccionarios de aprendizaje) para la comprensión de nuevas unidades léxicas. En la primera unidad se trabajan las abreviaturas más usadas en las definiciones de los diccionarios para facilitar el manejo de dichas obras. Sin embargo, no se pone énfasis en el uso de este material de referencia para las actividades productivas.</p>

ANEXO 3.1 Índice de los contenidos del manual *Expertos*

Índice

1. Incorporación inmediata

En esta unidad nos familiarizaremos con las ofertas y las solicitudes de empleo y...

- redactaremos un anuncio de trabajo.
- elaboraremos un currículum.
- escribiremos una carta de solicitud de empleo.

Para ello adquiriremos y manejaremos los siguientes...

recursos léxicos:

- vocabulario de las ofertas y las descripciones de empleo.
- vocabulario del currículum.

recursos gramaticales y funcionales:

- las construcciones pasivas e impersonales.
- la forma del futuro simple y su uso en algunos textos administrativos.
- la forma y algunos usos

del imperativo afirmativo y negativo.

- la nominalización como recurso sintetizador en textos administrativos y periodísticos.
- las fórmulas propias de las cartas de solicitud de empleo.

Y entraremos en contacto con aspectos culturales:

- una conocida obra de teatro llevada al cine.

pág. 12

2. Reunión de equipo

En esta unidad nos familiarizaremos con las reuniones de trabajo y las negociaciones y...

- organizaremos una sesión de negociación, preparando tácticas y argumentos para alcanzar nuestras metas.
- participaremos en una reunión de manera activa, defendiendo nuestra posición y buscando un acuerdo final.

Para ello adquiriremos y manejaremos los siguientes...

recursos léxicos:

- vocabulario para hablar de reuniones y negociaciones.

recursos gramaticales y funcionales:

- la forma del presente de subjuntivo en verbos regulares e irregulares.
- recursos para presentar la opinión que implican el uso del indicativo o del subjuntivo.
- formas para poner condiciones.

- recursos para participar en debates y negociaciones: anunciar un tema y aludir a él, pedir y dar información, pedir y dar la palabra, atenuar una afirmación, etc.

Y entraremos en contacto con aspectos culturales:

- algunos consejos para negociar con españoles.
- la gestión de los turnos de palabra en España.
- la negociación colectiva en España.

pág. 24

3. Me trasladan a México

En esta unidad nos familiarizaremos con los traslados laborales internacionales y...

- comentaremos cuáles son las condiciones para el éxito en este tipo de traslado.
- investigaremos qué debe hacer una persona que ha sido trasladada a nuestra ciudad.
- discutiremos sobre un caso práctico de traslado.

Para ello adquiriremos y manejaremos los siguientes...

recursos léxicos:

- vocabulario relacionado con cambios de domicilio y gestiones administrativas y familiares.

recursos gramaticales y funcionales:

- la forma del condicional simple y algunos de sus usos: dar y pedir consejos, expresar deseos, hablar de condiciones hipotéticas, etc.
- la forma del imperfecto de subjuntivo

- las expresiones temporales referidas al futuro que requieren subjuntivo.
- diferentes recursos para expresar la condición.
- los usos de subjuntivo para dar consejos.

Y entraremos en contacto con aspectos culturales:

- la movilidad de los ejecutivos españoles.
- las diferencias entre Madrid y una ciudad de los EE.UU. a ojos de un estadounidense.

pág. 36

4. Exportamos a 70 países

En esta unidad nos familiarizaremos con el comercio internacional y...

- haremos un juego de preguntas sobre la economía de América Latina.
- investigaremos sobre la realidad económica de nuestro país.
- escribiremos un informe sobre un sector de la economía española.

pág. 48

Para ello adquiriremos y manejaremos los siguientes...

recursos léxicos:

- vocabulario de la descripción económica, la exportación, la importación, etc.

recursos gramaticales y funcionales:

- los pronombres personales de objeto directo e indirecto (formas, usos y posición en la oración).
- recursos para elaborar informes: la expresión de la causa, la concesión y la consecuencia, la finalidad;

recursos para contraponer informaciones, señalar excepciones, generalizar e incluir nuevos elementos.

Y entraremos en contacto con aspectos culturales:

- el comercio exterior de España.
- el tratado de Asunción y el Mercosur.
- los grandes acuerdos internacionales de comercio e integración en el continente americano.

5. Montamos un negocio

En esta unidad nos familiarizaremos con el proceso de creación de una empresa y...

- distutiremos sobre qué productos, servicios y establecimientos nuevos son necesarios en nuestro entorno.
- elaboraremos el plan de empresa de una compañía o de una ONG y lo expondremos oralmente.

pág. 60

Para ello adquiriremos y manejaremos los siguientes...

recursos léxicos:

- vocabulario para describir productos y servicios.
- vocabulario para describir un proyecto empresarial.

recursos gramaticales y funcionales:

- los diferentes tiempos del pasado y su uso en el relato (pretérito indefinido, imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto).
- las frases de relativo con subjuntivo.

- las estructuras de relativo para conectar el discurso y expresar causa, consecuencia, etc.
- las perífrasis verbales con infinitivo, gerundio y participio.

Y entraremos en contacto con aspectos culturales:

- una importante compañía textil española y su espíritu de empresa.
- el carácter emprendedor.

6. Cuestiones de finanzas

En esta unidad nos familiarizaremos con los principales aspectos relativos a las finanzas y...

- analizaremos nuestra manera de gastar y administrar el dinero.
- decidiremos cómo se debe administrar una herencia.

pág. 72

Para ello adquiriremos y manejaremos los siguientes...

recursos léxicos:

- vocabulario de economía doméstica.
- vocabulario de las remuneraciones y el salario.

recursos gramaticales y funcionales:

- la expresión de los porcentajes.
- algunos comparativos especiales.
- el discurso referido: los cambios de lugar y tiempo, las transformaciones

verbales y los verbos de transmisión de información.

Y entraremos en contacto con aspectos culturales:

- el gasto en los hogares españoles.
- las monedas de Hispanoamérica.
- las alternativas al dólar en América Latina.

7. El tiempo es oro

En esta unidad nos familiarizaremos con el tema de la administración del tiempo personal y laboral y...

- reflexionaremos sobre nuestro empleo del tiempo.
- analizaremos los casos de algunas personas con problemas de organización.
- trazaremos un plan para nuestro futuro profesional y personal.

Para ello adquiriremos y manejaremos los siguientes...

recursos léxicos:

- vocabulario para describir las tareas y actividades de una jornada laboral.

recursos gramaticales y funcionales:

- las frases temporales referidas al pasado, al presente y al futuro.
- la concordancia temporal en frases subordinadas. Frases relativas, de expresión de opinión, de expresión de gusto

o sentimiento, frases subordinadas con preposición, etc.

- algunos verbos pronominales; usos y significado.

Y entraremos en contacto con aspectos culturales relacionados con...

- el uso del tiempo en la vida diaria de los españoles y los nuevos negocios que "venden tiempo".

pág. 84

8. Producción y fabricación

En esta unidad nos familiarizaremos con la producción y la fabricación y...

- analizaremos algunos casos prácticos de conflictos relacionados con la producción o la seguridad.
- reflexionaremos sobre la estructura del sector económico en que nos encontramos.
- participaremos en un foro sobre los problemas de una fábrica y debatiremos posibles soluciones.

Para ello adquiriremos y manejaremos los siguientes...

recursos léxicos:

- vocabulario de los procesos de producción.
- vocabulario para describir los lugares y las personas involucrados en la producción.

recursos gramaticales y funcionales:

- el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo; forma y usos.
- el condicional compuesto.
- las frases condicionales referidas al pasado, al presente y al futuro.

• las frases de relativo explicativas y especificativas, las formas relativas con **cual/cuales**.

- la elisión de las formas relativas con los verbos **ser** y **estar**.
- la expresión de la composición.

Y entraremos en contacto con aspectos culturales relacionados con...

- el sector del azúcar en una región de Colombia.
- la cuestión de la productividad en España.
- los países latinoamericanos líderes en producción.

pág. 96

DVD emprendedores

Sara Navarro	Unidad 1	110
Restaurante Sant Pau	Unidad 2	112
Cottet	Unidad 3	114
Rieju	Unidad 4	116
Pronovias	Unidad 5	118
Cobertura para pymes	Unidad 6	120
Gestionalia	Unidad 7	122
La Farga Lacambra	Unidad 8	124

pág. 108

ANEXO 3.2 Tabla con los resultados del manual *Expertos*

INFORMACIÓN BÁSICA	Título:	Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Nivel B2 del MCER)
	Autores:	M. Tano
	Editorial:	Difusión
	Publicación:	Barcelona, 2010
1. ¿Qué enfoque didáctico emplea el manual?	Enfoque por tareas. En cada unidad se proponen tareas de comprensión, seguidas de tareas donde se presentan los recursos lingüísticos y, por último, se practican dichos recursos mediante unas minitareas de producción y la realización de una tarea final que sintetiza los contenidos de toda la unidad.	
2. ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?	Se pretende desarrollar de manera específica la competencia léxica del alumno. Hay tareas destinadas a una enseñanza explícita del léxico, pero también se contempla la posibilidad de la enseñanza implícita, mediante tareas de comprensión y producción. Se concibe el aprendizaje del léxico como un proceso cíclico y el manual se esfuerza por proporcionarle al alumno numerosas oportunidades para reencontrarse con el léxico nuevo y tener que usarlo.	
3. ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?	Sí. Cuando se aprenden nuevas unidades léxicas, se recuerda la forma gramatical para poder usarla correctamente. Asimismo, cuando se realizan actividades centradas en la gramática o las funciones del lenguaje, se incluye el léxico ya trabajado de manera explícita.	
4. ¿Qué clase de unidades léxicas se trabajan? ¿Existe un trabajo centrado en las colocaciones?	Palabras (simples y compuestas), expresiones (fijas y semi-fijas) y colocaciones. En cuanto a las colocaciones, hay actividades destinadas a que los alumnos tomen consciencia de la posibilidad e imposibilidad de combinar ciertas palabras, con ejercicios para relacionar las partes de una colocación, por ejemplo.	
5. ¿Con qué destrezas se acompaña la práctica del léxico?	Con todas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral, tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios.	
6. ¿En qué momento de la unidad didáctica se presenta el nuevo léxico?	A lo largo de toda la unidad se proponen tareas centradas en la adquisición de léxico. Puede ser después de una comprensión	

<p>¿Con qué finalidad?</p>	<p>(escrita u oral), durante la fase de atención a la forma (combinando el léxico con gramática y su función) o bien antes de la realización de una minitarea productiva (escrita u oral). El componente léxico cobra especial importancia para lograr la competencia comunicativa.</p>
<p>7. ¿Qué información explícita (de forma, uso, significado) aporta el manual cuando presenta unidades léxicas?</p>	<p>Según la unidad léxica de que se trate, se ofrece una información más detallada sobre su forma y uso; la información sobre su significado o bien la proporciona el manual o bien la tienen que deducir los alumnos mediante algunos ejemplos y ejercicios. Por ejemplo, en el caso de los términos, el manual deja evidente su significado a través de los ejercicios que el alumno debe hacer. En cambio, cuando las unidades léxicas son expresiones y colocaciones, el manual aporta además información más detallada sobre la forma, el uso y el significado.</p>
<p>8. ¿El léxico se presenta y se trabaja en contexto situacional y contexto lingüístico?</p>	<p>Sí, el léxico se presenta en contexto (con un texto escrito u oral). Las actividades centradas en la forma del léxico se extraen de dicho contexto situacional y, además, el manual se esfuerza por proporcionar siempre un contexto lingüístico, con frases que ilustran el uso de las nuevas unidades, para marcar la posibilidad de combinar ciertas palabras, por ejemplo. A la hora de practicar el léxico, las actividades también están contextualizadas.</p>
<p>9. ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico? (Por ejemplo: campos semánticos, asociaciones y relaciones entre unidades léxicas)</p>	<p>Sí. Se encuentran principalmente en el cuaderno de ejercicios y normalmente se proponen tareas para asociar palabras que normalmente coaparecen o la formación de sustantivos y adjetivos a partir de un infinitivo, por ejemplo.</p>
<p>10. ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y el léxico productivo a lo largo de la unidad didáctica? ¿Qué actividades sirven para cada tipo de léxico?</p>	<p>Sí, se percibe este equilibrio. Por ejemplo, en la unidad 5 encontramos: 3 actividades de CE; 2, de CO; 3, de EE o IE, y 3 de EO o IO. Las tareas receptivas consisten en responder a preguntas abiertas, asociar un texto a una imagen, buscar información detallada, etc. Las tareas productivas suelen implicar la toma de decisiones, llegar a un acuerdo, posicionarse en un tema polémico, etc. Hay una clara voluntad por integrar en esas actividades las unidades léxicas nuevas aprendidas a lo largo de la unidad.</p>
<p>11. ¿Qué ejercicios se proponen para revisar el léxico aprendido al finalizar</p>	<p>En el libro del alumno se propone la realización de una tarea final, en grupo, cuyo objetivo es la activación de todo el</p>

<p>una o varias unidades?</p>	<p>conocimiento aprendido a lo largo de la unidad, incluido el léxico. Además, al terminar cada unidad didáctica, el cuaderno de ejercicios propone un pequeño test de opción múltiple para revisar los contenidos aprendidos, incluidos el léxico. Se trata de decidir qué unidad léxica es más adecuada en una frase.</p>
<p>12. ¿Hay actividades para recordar el léxico aprendido en unidades anteriores?</p>	<p>No hay ninguna actividad centrada en revisar las unidades léxicas aprendidas anteriormente.</p>
<p>13. ¿Se trabajan estrategias de aprendizaje destinadas a consolidar léxico? ¿Qué estrategias se emplean?</p>	<p>Sí, en especial a la hora de presentar algunas expresiones y colocaciones. Las estrategias que proponen son para fomentar un mejor aprendizaje del léxico y relacionarlo con el desarrollo de las destrezas. Recomiendan, por ejemplo, que se estudien las expresiones como un conjunto y que presten especial atención a las cuestiones gramaticales.</p>
<p>14. ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico receptivo y del productivo?</p>	<p>Se contempla el uso del diccionario de aprendizaje para la comprensión de las unidades léxicas que resulten difíciles de comprender y para verificar si existen determinadas expresiones y colocaciones.</p> <p>También se propone la consulta de documentos publicados en la red, la lectura de textos auténticos actuales (noticias de prensa), el visionado de un fragmento de un DVD creado por la editorial tras cada unidad y el visionado de una película auténtica para complementar alguna unidad didáctica.</p>

ANEXO 4.1 Índice de los contenidos del manual *Pasaporte*

Módulo 1 <small>Pág. 6</small>	Módulo 2 <small>Pág. 32</small>	Módulo 3 <small>Pág. 58</small>	Módulo 4 <small>Pág. 84</small>
Describir el arte y el arte de describir Ámbito Personal 1 Texto literario: <i>Autoretrato</i> , de Cervantes. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: la descripción de personas. - Competencia sociolingüística: los diminutivos y los aumentativos. - Competencia gramatical: <i>ser</i> y <i>estar</i>. - Competencia funcional: describir personas. Acción: Eliges un cuadro y lo describes.	Hablar de la educación Ámbito Personal 5 Texto literario: <i>Historia de una maestra</i> , de Josefina Aldecoa. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia gramatical: el imperfecto de subjuntivo. - Competencia funcional: expresar gustos, intereses, aversión, preferencia e indiferencia. - Competencia léxica: el rendimiento académico. - Competencia sociolingüística: el argot escolar. Acción: Hablas sobre una etapa de tu formación.	Practicar deporte Ámbito Personal 9 Texto literario: <i>Juan Polti, half back</i> , de Horacio Quiroga. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: el fútbol. - Competencia funcional: preguntar y expresar la opinión. - Competencia gramatical: los verbos de opinión, pensamiento y percepción con o sin subjuntivo. - Competencia sociolingüística: los hinchas. Acción: Debates acerca de los hinchas de fútbol.	Conocer el sector financiero Ámbito Personal 13 Texto literario: <i>Poderoso caballero es don Dinero</i> , de Quevedo. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia sociolingüística: refranes con dinero. - Competencia léxica: el dinero. - Competencia gramatical: los tiempos del pasado. - Competencia funcional: transmitir las palabras de otra persona. Acción: Discutes la mejor opción para tu dinero.
Ámbito Público 2 Referentes culturales: la pareja ideal según los españoles. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: el carácter y la personalidad. - Competencia funcional: describir lo que se tiene y lo que se busca. - Competencia gramatical: los relativos. - Competencia sociolingüística: dichos populares con animales. Acción: Describes al hombre o a la mujer ideal.	Ámbito Público 6 Referentes culturales: el Plan Bolonia. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia funcional: proponer y sugerir. - Competencia gramatical: uso del imperfecto de subjuntivo en pasado o en frases hipotéticas con condicional. - Competencia léxica: el sistema de enseñanza. - Competencia sociolingüística: la educación para la ciudadanía. Acción: Participas en una tertulia sobre el Plan Bolonia.	Ámbito Público 10 Referentes culturales: el deporte español. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: los deportes y la indumentaria deportiva. - Competencia gramatical: el pretérito perfecto de subjuntivo. - Competencia funcional: expresar la opinión. - Competencia sociolingüística: la candidatura fallida de Madrid 2016. Acción: Defines las ventajas e inconvenientes de ser ciudad olímpica.	Ámbito Público 14 Referentes culturales: dos bancos españoles con proyección internacional. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia sociolingüística: el registro coloquial, neutro y formal con el dinero. - Competencia léxica: las formas de pago. - Competencia funcional: transmitir las promesas e informaciones dadas. - Competencia gramatical: los usos del condicional simple. Acción: Participas en un foro sobre bancos y das consejos.
Ámbito Profesional 3 Referentes culturales: los museos nacionales, las joyas del Estado español. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia funcional: valorar, comparar y destacar una cualidad con <i>lo</i>. - Competencia léxica: los estilos artísticos. - Competencia gramatical: los verbos de cambio. - Competencia sociolingüística: los contextos de uso de los verbos de cambio. Acción: Debates sobre el arte.	Ámbito Profesional 7 Referentes culturales: la profesión de profesor. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia funcional: pedir favores, dar órdenes, prohibir y dar permiso. - Competencia gramatical: uso del subjuntivo en valoraciones. - Competencia sociolingüística: ser profesor hoy en día. - Competencia léxica: los tipos de colegios y cargos académicos. Acción: Escribes un artículo para un blog educativo.	Ámbito Profesional 11 Referentes culturales: la formación del profesor de Educación Física. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: las salidas profesionales en el deporte. - Competencia sociolingüística: los anglicismos en el deporte. - Competencia funcional: expresar acuerdo o desacuerdo. - Competencia gramatical: el subjuntivo en otras construcciones con <i>que</i>. Acción: Eliges al profesor de Educación Física adecuado.	Ámbito Profesional 15 Referentes culturales: las operaciones bancarias. <ul style="list-style-type: none"> - Competencia sociolingüística: los diferentes tipos de empresa. - Competencia funcional: transmitir órdenes y sugerencias pasadas. - Competencia gramatical: el estilo indirecto pasado. - Competencia léxica: el crédito. Acción: Haces una transferencia bancaria internacional.
Enfoque arte hispano Antonio Berni: <i>Juanito Laguna</i>, Argentina.	Enfoque arte hispano La Orquesta Sinfónica Simón Bolívar, Venezuela.	Enfoque arte hispano El juego de pelota mesoamericano, México.	Enfoque arte hispano Banco de México y Palacio de Bellas Artes, arquitectura mexicana del siglo XX.
Ámbito Académico 4 Portfólio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.	Ámbito Académico 8 Portfólio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.	Ámbito Académico 12 Portfólio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.	Ámbito Académico 16 Portfólio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.

 <p>Módulo 5 Pág. 110</p>	 <p>Módulo 6 Pág. 136</p>	 <p>Módulo 7 Pág. 162</p>	 <p>Módulo 8 Pág. 188</p>
<p>Recomendar establecimientos públicos</p> <p>Ámbito Personal 17 Texto literario: <i>Atlas de geografía humana</i>, de Almudena Grandes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia sociolingüística: los establecimientos tradicionales. - Competencia léxica: los establecimientos públicos. - Competencia gramatical: las oraciones condicionales reales e irreales. - Competencia funcional: pedir y dar consejo. <p>Acción: Organizas una visita a tu región y aconsejas lugares, actividades, etc.</p>	<p>Argumentar sobre la ciencia</p> <p>Ámbito Personal 21 Texto literario: <i>Asimetrías</i>, de Salvador Pàniker.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: la ciencia y los científicos. - Competencia gramatical: las expresiones temporales. - Competencia sociolingüística: el interés por la ciencia. - Competencia funcional: expresar posibilidad. <p>Acción: Participas en una conversación sobre la existencia de vida en otros planetas.</p>	<p>Hablar del medio ambiente</p> <p>Ámbito Personal 25 Texto literario: <i>Con la mochila a cuestas</i>, de José Antonio Laborda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: los accidentes geográficos y los paisajes. - Competencia funcional: dar información corrigiendo otra anterior. - Competencia gramatical: las oraciones concesivas (1). - Competencia sociolingüística: el español de Canarias y del Caribe. <p>Acción: Describes tu paisaje preferido.</p>	<p>Describir el mundo de la cultura</p> <p>Ámbito Personal 29 Canción: <i>Todo se transforma</i>, disco «Eco», de Jorge Drexler.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: el lenguaje de la música. - Competencia sociolingüística: cantantes y grupos latinos. - Competencia gramatical: usos de <i>por</i> y <i>para</i>. - Competencia funcional: expresar sensaciones físicas. <p>Acción: Hablas de tu cantante o de tu grupo favorito.</p>
<p>Ámbito Público 18 Referentes culturales: los establecimientos públicos hispanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia sociolingüística: las categorías de los establecimientos turísticos. - Competencia léxica: los alimentos y la alimentación. - Competencia gramatical: las oraciones condicionales imposibles. - Competencia funcional: hacer reproches. <p>Acción: Eliges el mejor restaurante y justificas tu elección.</p>	<p>Ámbito Público 22 Referentes culturales: la investigación con células madre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: la investigación genética. - Competencia funcional: argumentar utilizando conectores. - Competencia gramatical: las oraciones temporales con subjuntivo (1). - Competencia sociolingüística: el lenguaje científico en la vida diaria. <p>Acción: Participas en un foro sobre biotecnología.</p>	<p>Ámbito Público 26 Referentes culturales: los desastres medioambientales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: las catástrofes naturales. - Competencia funcional: rechazar un tema o un aspecto del tema. - Competencia gramatical: las oraciones concesivas (2). - Competencia sociolingüística: el agua en España. <p>Acción: Discutes sobre la actitud de varios países ante los problemas del medio ambiente.</p>	<p>Ámbito Público 30 Referentes culturales: el Festival de teatro clásico de Almagro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: el teatro. - Competencia sociolingüística: las expresiones idiomáticas relacionadas con el teatro. - Competencia funcional: redactar una carta formal (1). - Competencia gramatical: las oraciones finales. <p>Acción: Escribes una carta al concejal de Cultura para pedir más subvención para la cultura.</p>
<p>Ámbito Profesional 19 Referentes culturales: el sector turístico, una industria en alza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: las profesiones del turismo y del servicio. - Competencia funcional: poner condiciones especiales. - Competencia gramatical: las oraciones condicionales especiales. - Competencia sociolingüística: las frases hechas relacionadas con la hostelería. <p>Acción: Eliges un trabajo de temporada.</p>	<p>Ámbito Profesional 23 Referentes culturales: la investigación científica española.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia sociolingüística: la investigación en España. - Competencia léxica: el desarrollo científico. - Competencia funcional: los conectores utilizados en una conferencia. - Competencia gramatical: las oraciones temporales con subjuntivo (2). <p>Acción: Das una charla sobre tu profesión.</p>	<p>Ámbito Profesional 27 Referentes culturales: las alternativas energéticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: las energías renovables. - Competencia funcional: hablar por teléfono. - Competencia gramatical: las oraciones causales. - Competencia sociolingüística: expresiones populares con la palabra <i>sol</i>. <p>Acción: Haces un test sobre la eficiencia energética de tu lugar de trabajo.</p>	<p>Ámbito Profesional 31 Referentes culturales: los Premios Príncipe de Asturias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia sociolingüística: el Príncipe de Asturias. - Competencia léxica: la gestión cultural. - Competencia funcional: redactar una carta formal (2). - Competencia gramatical: las oraciones consecutivas. <p>Acción: Escribes una carta presentándote a un puesto de trabajo.</p>
<p>Enfoque arte hispano El barrio de La Boca, Buenos Aires, Argentina.</p> <p>Ámbito Académico 20 Portafolio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.</p>	<p>Enfoque arte hispano El Muralismo: J. C. Orozco, México.</p> <p>Ámbito Académico 24 Portafolio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.</p>	<p>Enfoque hispano Glaciar Perito Moreno en la Patagonia, Argentina.</p> <p>Ámbito Académico 28 Portafolio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.</p>	<p>Enfoque arte hispano Mercedes Sosa, la voz de América.</p> <p>Ámbito Académico 32 Portafolio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.</p>

ANEXO 4.2 Tabla con los resultados del manual *Pasaporte*

INFORMACIÓN BÁSICA	Título:	Pasaporte (Nivel B2 del MCER)
	Autores:	M. Cerrolaza, O. Cerrolaza, B. Llovet
	Editorial:	Edelsa, S.A.
	Publicación:	Madrid, 2010
1. ¿Qué enfoque didáctico emplea el manual?	Enfoque por competencias dirigido a la acción. Se persigue la competencia comunicativa mediante el desarrollo de diferentes competencias. Se propone la realización de seis tareas finales por unidad.	
2. ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?	Teóricamente, se promueve el desarrollo de la competencia léxica para lograr una mejor competencia comunicativa. A la práctica, la competencia léxica se reduce a presentar y practicar vocabulario nuevo sin relacionarlo con otras competencias, lo que limita bastante las unidades léxicas que se trabajan y las tareas propuestas para el desarrollo de una mejor competencia léxica.	
3. ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?	No hay un continuo, se adquieren por separado la competencia léxica y la gramatical. Es cierto que para realizar algunas tareas relacionadas con la competencia gramatical (como rellenar los huecos de un texto con el tiempo verbal adecuado) se requiere cierta competencia léxica (comprender el texto y el significado de los verbos propuestos), pero se percibe una clara voluntad por separar ambas competencias. Un fenómeno similar ocurre con el trabajo de la <i>competencia funcional</i> . A pesar de que esta última competencia engloba aspectos gramaticales y léxicos, no se unifican ambos contenidos.	
4. ¿Qué clase de unidades léxicas se trabajan? ¿Existe un trabajo centrado en las colocaciones?	En el apartado de <i>competencia léxica</i> se trabajan principalmente palabras (simples y compuestas). Rara vez aparece una colocación y, por tanto, no se pide al estudiante que preste atención a grupos de palabras que suelen coaparecer. Las expresiones semi-fijas se trabajan en la sección <i>competencia funcional</i> y las expresiones fijas, en la sección <i>competencia sociolingüística</i> . No obstante, el manual no las contempla como un trabajo para ampliar el léxico.	
5. ¿Con qué destrezas se acompaña la	En el apartado <i>competencia léxica</i> se acompaña el trabajo	

práctica del léxico?	específico del léxico con la práctica de destrezas receptivas (comprensión oral o escrita) y destrezas productivas (expresión e interacción oral o escrita). En el cuaderno de ejercicios, los ejercicios de léxico también están acompañados por ambos tipos de destrezas, tanto orales como escritas.
6. ¿En qué momento de la unidad didáctica se presenta el nuevo léxico? ¿Con qué finalidad?	No se aprecia un orden estipulado para trabajar la competencia léxica. Las competencias se trabajan independientemente después de una comprensión lectora que introduce el <i>ámbito</i> (cada sección dentro de una unidad didáctica) con el fin de realizar satisfactoriamente dos tareas finales (o <i>acciones</i>) al finalizar cada <i>ámbito</i> .
7. ¿Qué información explícita (de forma, uso, significado) aporta el manual cuando presenta unidades léxicas?	El manual ofrece siempre información sobre el significado de las unidades léxicas a partir de los ejercicios propuestos para presentar el léxico. Asimismo, también incluye información sobre la forma de las unidades léxicas. La información relativa al uso se desprende de los textos orales y escritos que acompañan las tareas para la presentación y práctica del léxico, aunque no se explicita dicha información. En la sección <i>competencia gramatical</i> , <i>competencia funcional</i> y <i>competencia sociolingüística</i> se acompañan las expresiones con la forma, el uso y el significado.
8. ¿El léxico se presenta y se trabaja en contexto situacional y contexto lingüístico?	No siempre se presenta así. A veces se introducen simplemente las unidades léxicas nuevas sobre una temática determinada y los alumnos tienen que trabajar con ellas para deducir su significado (clasificándolas en una tabla, relacionándolas con imágenes, etc.). Otras veces, en cambio, el léxico se introduce con un pequeño fragmento escrito. En cambio, se practica siempre en contexto.
9. ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico? (Por ejemplo: campos semánticos, asociaciones y relaciones entre unidades léxicas.)	En especial en el libro de ejercicios, el manual propone tareas para facilitar la consolidación del léxico: relacionar definición con término, marcar el intruso dentro de una lista de palabras, compleción de un mapa conceptual o un crucigramas sobre un tema determinado.
10. ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y el léxico productivo a lo largo de la unidad didáctica? ¿Qué actividades sirven para cada tipo de léxico?	Si tenemos en cuenta toda la unidad, y no únicamente lo que ellos llaman <i>competencia léxica</i> , sí que percibimos un equilibrio entre léxico receptivo y productivo. Por ejemplo, en la unidad 5 encontramos: 8 actividades de CE; 7 actividades de CO; 5 actividades de EE o IE, y 6 actividades de EE o IO. Además, las tareas finales están formadas por sub-tareas, que

	<p>incluyen una primera parte receptiva (generalmente actividades de comprensión escrita: verdadero/falso, ordenar fragmentos, etc.) y una segunda parte productiva (participación en un debate o redacción de un texto). En esas tareas finales no se trabaja el léxico por separado, sino el conjunto de aspectos del lenguaje (incluido el léxico) para desarrollar la competencia comunicativa. Por tanto, el léxico se activa tanto el léxico productivo como el receptivo en contexto.</p>
<p>11. ¿Qué ejercicios se proponen para revisar el léxico aprendido al finalizar una o varias unidades?</p>	<p>Como hemos mencionado, se proponen dos tareas finales al finalizar cada apartado de los que consta una unidad. Además, al cabo de una unidad didáctica aparece un pequeño test para revisar los conocimientos aprendidos. En cuanto a los ejercicios de léxico, las actividades son variadas: encontrar el intruso, asociar palabras con su significado, completar un texto con palabras, etc.</p>
<p>12. ¿Hay actividades para recordar el léxico aprendido en unidades anteriores?</p>	<p>Al final de cada unidad didáctica, se proponen ejercicios similares a los del examen oficial DELE. Estos ejercicios suponen una síntesis de aquellas unidades léxicas (palabras, colocaciones, expresiones fijas y semi-fijas) trabajadas a lo largo de las anteriores unidades didácticas. En esos ejercicios sí que hay una clara voluntad por unificar el léxico como un conjunto de unidades más allá de las palabras y, además, se unifica el léxico con el componente gramatical.</p>
<p>13. ¿Se trabajan estrategias de aprendizaje destinadas a consolidar léxico? ¿Qué estrategias se emplean?</p>	<p>A pesar de que el manual ofrece numerosas actividades para facilitar la consolidación del léxico, no presenta ninguna estrategia explícita que facilite la memorización de las nuevas piezas léxicas, por ejemplo.</p>
<p>14. ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico receptivo y del productivo?</p>	<p>Además, en cada unidad se trabaja con numerosos textos escritos y orales autenticados y se sugiere el visionado de alguna película como actividad complementaria.</p> <p>No se trabaja con el uso del diccionario, únicamente se propone alguna vez alguna definición de diccionario para que los aprendientes relacionen dicha definición con un término o expresión.</p>

ANEXO 5.1 Índice de los contenidos del manual *En Vocabulario*

	
ÍNDICE	
	INTRODUCCIÓN 7
1	EL CUERPO HUMANO 14
2	CARÁCTER Y PERSONALIDAD 22
3	SENTIMIENTOS Y ESTADOS DE ÁNIMO 28
4	RELACIONES PERSONALES 34
5	CELEBRACIONES 40
6	EN EL TRABAJO 46
7	LABORES DOMÉSTICAS 52
8	ALIMENTACIÓN Y DIETA SANA 58
9	MENÚS, PLATOS, RECETAS 62
10	EDUCACIÓN 68
11	MÚSICA Y DANZA 76
12	ARQUITECTURA, ESCULTURA, PINTURA 80
13	LITERATURA 84
14	CINE 88
15	TIEMPO LIBRE Y ENTRETENIMIENTO (I) 92
16	TIEMPO LIBRE Y ENTRETENIMIENTO (II) 98
17	VIAJES, ALOJAMIENTO Y TRANSPORTE 102
18	LA CONDUCCIÓN 106
19	EN EL CAMPO 112
20	SAFARI FOTOGRÁFICO 116
21	DEPORTES DE INVIERNO Y DE AVENTURA 122
22	DEPORTES DE EQUIPO 126

23	DE COMPRAS	130
24	ROPA, CALZADO Y COMPLEMENTOS	136
25	VIVIENDA	142
26	ECONOMÍA	148
27	EN EL HOSPITAL	154
28	SERVICIO POSTAL	160
29	INTERNET	164
30	TELÉFONO	168
31	EN EL JUZGADO	172
32	PROBLEMAS MEDIOAMBIENTALES	178
33	DESASTRES NATURALES	182
34	FORMAS Y MEDIDAS	186
	TEST AUTOEVALUACIÓN	191
	SOLUCIONES	197
	GLOSARIO ALFABÉTICO	217
	GLOSARIO TEMÁTICO	235

ANEXO 5.2 Tabla con los resultados del manual *En Vocabulario*

INFORMACIÓN BÁSICA	Título:	En Vocabulario: medio (Nivel B1 del MCER)
	Autores:	M. Baralo, M. Genís, M. E.Santana.
	Editorial:	Anaya ELE
	Publicación:	Madrid: 2009
1. ¿Qué enfoque didáctico emplea el manual?	Este manual se contempla como manual de autoaprendizaje complementario para un curso de nivel B1. Las autoras recomiendan que dicho curso siga un enfoque comunicativo.	
2. ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?	Desarrollar la competencia léxica es fundamental para lograr la competencia comunicativa. Se aprenden las unidades léxicas, no solo para conocer «la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas», (Baralo <i>et al.</i> 2009: 7). Finalmente, las autoras se esfuerzan por proporcionar de manera ejemplificada los múltiples usos de las unidades léxicas a lo largo del manual.	
3. ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?	A pesar de formar parte de una colección orientada únicamente a la ampliación de vocabulario, se presentan aquellos elementos gramaticales necesarios para el correcto uso de determinadas unidades léxicas. Por ejemplo, en el caso de las preposiciones para ciertas colocaciones o para presentar la forma <i>le divierte/n</i> en los llamados verbos “de sentimiento”.	
4. ¿Qué clase de unidades léxicas se trabajan? ¿Existe un trabajo centrado en las colocaciones?	Toda clase de unidades léxicas: palabras simples, palabras compuestas, expresiones fijas, expresiones semi-fijas y colocaciones. En el caso de las colocaciones, hay ejercicios destinados a la comprensión y a la consolidación de esas unidades que coaparecen en determinados contextos. Por ejemplo, se sugieren ejercicios de opción múltiple dentro de una frase o texto en los que la respuesta correcta se debe principalmente a un fenómeno de colocación.	
5. ¿Con qué destrezas se acompaña la práctica del léxico?	De los ejercicios propuestos para practicar las unidades léxicas, suele haber solo una comprensión escrita por unidad. Sin embargo, no se acompañan dichas unidades léxicas con la práctica de otras destrezas.	
6. ¿En qué momento de la unidad didáctica se presenta el nuevo léxico?	Cada unidad está destinada a presentar y practicar una serie de unidades léxicas relacionadas con una temática. Por tanto, la	

¿Con qué finalidad?	presentación de nuevos ítems tiene lugar al inicio de la unidad.
7. ¿Qué información explícita (de forma, uso, significado) aporta el manual cuando presenta unidades léxicas?	Las autoras se esfuerzan por ofrecer la mayor información posible: significado (con unas imágenes), forma (con unas frases contextualizadas) y uso (a través de un texto escrito y diversos ejemplos).
8. ¿El léxico se presenta y se trabaja en contexto situacional y contexto lingüístico?	Sí que se presenta en ambos contextos, pues se proporciona un texto de comprensión lectora para imaginar la situación en la que se pueden usar normalmente las unidades léxicas. Sin embargo, de la serie de ejercicios destinados al trabajo de las unidades léxicas, únicamente hay un texto con huecos (y no en todas las unidades didácticas). Los otros ejercicios (véase pregunta 9) aportan solo el contexto lingüístico, pues se usan los nuevos ítems en frases sueltas.
9. ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico? (Por ejemplo: campos semánticos, asociaciones y relaciones entre unidades léxicas)	Sí; de hecho, el manual se basa en la realización de múltiples ejercicios destinados a la consolidación del léxico. Por ejemplo: agrupar unidades léxicas según su significado, encontrar el intruso, completar frases o textos con ciertas expresiones, transformar palabras (de verbo a sustantivo, de sustantivo a adjetivo, etc.), relacionar fragmentos de expresiones.
10. ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y el léxico productivo a lo largo de la unidad didáctica? ¿Qué actividades sirven para cada tipo de léxico?	No. Como hemos mencionado anteriormente, este manual consiste en ejercicios destinados a la consolidación en los que el aprendiente debe trabajar con aquellas unidades léxicas. Sin embargo, no ofrece la oportunidad de reencontrarse posteriormente con dichas unidades en un texto escrito u oral. Del mismo modo, el estudiante no puede ponerlas en uso en un texto compuesto por él mismo, ya sea escrito u oral.
11. ¿Qué ejercicios se proponen para revisar el léxico aprendido al finalizar una o varias unidades?	Al final del manual, hay un test de autoevaluación. En dicho test se evalúan los conocimientos de significado, forma y uso de las diversas unidades léxicas aprendidas a lo largo de las 34 unidades didácticas.
12. ¿Hay actividades para recordar el léxico aprendido en unidades anteriores?	A parte del test de autoevaluación global, no hay otras actividades en las que se revisen los contenidos léxicos.
13. ¿Se trabajan estrategias de aprendizaje destinadas a consolidar el léxico? ¿Qué estrategias se emplean?	Explícitamente no. A pesar de que todos los ejercicios de consolidación del léxico están basados en determinadas estrategias de aprendizaje, en ninguna unidad didáctica se

	explicitan las estrategias que los aprendientes podrían hacer uso para una mejor retención del léxico.
14. ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico receptivo y del productivo?	Para este manual no se sugiere el uso de ningún recurso didáctico aparte de los textos destinados a la comprensión escrita propuestos en cada unidad.

ANEXO 6. Secuencia didáctica: materiales para los alumnos²

CAMPAÑAS DE TURISMO

Actividad 1³. *¿Qué regiones de España habéis visitado? ¿Cuál os gustaría visitar? ¿Por qué?*

Actividad 2. *El turismo es una fuente de ingresos muy importante de la economía española. Por eso, cada año se invierten millones de euros en campañas publicitarias. A continuación vamos a ver tres anuncios de tres destinos turísticos. Mira los anuncios y anota el eslogan de cada uno de ellos.*

La Rioja (extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=DcMQA8577Ug>):

Galicia (extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=U--Tp36tagY&feature=related>):

Valencia (extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=fdqNJTTAix8>):

Actividad 3. *Resumid en parejas el argumento de cada anuncio.*

Anuncio de La Rioja:

Anuncio de Galicia:

Anuncio de Valencia:

² Estas actividades se presentarían así a los estudiantes. Para facilitar la lectura de estas actividades con la explicación teórica de cada actividad (véase apartado 6), hemos añadido una nota al pie para indicar en qué fase de la secuencia nos encontramos.

³ Fase 1: actividades de presentación

Actividad 4⁴. Estas frases se han extraído de los anuncios. Sin embargo, todas contienen un error léxico. En parejas, buscad el error y corregir la frase.

- a) Estoy hasta la **nariz** de que pases de mí de esa forma.
- b) Un día hicieron una **decisión**.
- c) Te he hecho caminar hasta el final del **mundo**.
- d) Te he obligado a caminar [...] hasta hundirte **rendida**.
- e) Explican muchas **historias** sobre esa ciudad.
- f) Los leones duermen **a sus anchas**.

Si buscas las palabras en amarillo en el diccionario y te fijas en los ejemplos de uso, seguro que encontrarás la expresión correcta.

Actividad 5. A continuación tienes opiniones en un blog de turistas que han visitado estas regiones. Intenta poner la palabra que falta en el lugar correcto.

inusual; aire; masas; relajar; rutas; vistas; desconectar; caminos; sabor; turismo; fina; gozar; pintorescos

- a) Subimos a un monte y pudimos disfrutar de unas de las _____ más impresionantes de toda la región. Ideal para _____ de la naturaleza en estado puro: mar y montaña. *Alejandro, 32 años.*
- b) La casa rural donde me alojé estaba rodeada de paisajes _____, no parecían reales. *Ana, 29 años.*
- c) Es un destino _____ para muchos, pero creo que precisamente ahí está su encanto. *Jorge, 37 años.*
- d) Lugar ideal para recorrer _____ montañosos, que le permiten a uno _____ del estrés, alejarse de las grandes _____ y respirar _____ puro. *Marta, 25 años.*
- e) Esa región ofrece la posibilidad de hacer diversas _____ del vino. *Juan, 40 años.*

⁴ Fase 2: actividades de atención a la forma

f) Es una ciudad muy completa: puedes hacer _____ cultural, visitar barrios con mucha historia y museos muy interesantes, puedes hacer una ruta gastronómica para conocer el auténtico _____ de la paella o te puedes _____ en una de sus maravillosas playas de arena _____. *Sonia, 28 años.*

Actividad 6. *¿Con qué anuncio relacionas cada una de las siguientes?*

Actividad 7. *Por parejas, buscad en la siguiente sopa de letras 8 colocaciones con la palabra turismo.*

TURISMO														
D	H	L	L	F	J	Y	Q	I	P	E	L	T	O	D
W	E	A	A	L	U	G	W	R	Z	D	Q	V	X	Y
H	T	D	C	R	Y	C	O	E	B	M	R	F	X	D
A	I	P	I	I	U	T	Y	O	F	W	O	C	P	N
I	D	W	C	V	E	T	E	Y	N	H	N	R	R	P
Q	P	T	S	G	E	F	L	L	T	K	I	A	O	Y
F	N	A	E	L	C	R	C	U	T	R	G	T	M	R
I	I	R	A	N	K	O	S	J	C	Z	J	N	O	D
R	E	R	M	U	A	O	J	I	Z	J	I	E	V	W
L	U	E	O	C	I	G	Ó	L	O	C	E	M	E	Z
R	D	B	E	L	Q	C	R	K	L	N	M	U	R	F
H	A	C	E	R	D	O	S	F	D	V	I	A	E	I
H	F	V	Z	B	V	F	G	D	K	Q	X	X	L	B
C	T	V	B	V	F	M	J	Q	D	B	S	J	W	I
P	Y	R	L	A	O	E	H	Y	X	F	Z	K	Z	B

Actividad 7.1 *¿Sabes qué quieren decir estas expresiones? En parejas, intentar usar estas expresiones para formular tres preguntas para otros compañeros.*

Ejemplo: ¿Dónde te gustaría hacer **turismo ecológico**?

¿Es popular el **turismo de diversión** en tu país? ¿Quién lo hace?

7.2 Intercambio de grupos. Por turnos, preguntar y responder a las preguntas que habéis creado.

Actividad 8. Oyes-dices. *Organizad dos grupos: A y B. Cada grupo se encarga de buscar cinco colocaciones distintas que hemos aprendido a lo largo de esta sesión.*

Actividad 8.1 *Por turnos, cada grupo dice al otro una de las palabras presentes en una colocación. El grupo contrario debe pensar qué palabra se necesita para formar la correcta colocación.*

Ejemplo: Grupo A: una decisión

Grupo B: tomar

Actividad 9.⁵ *En grupos de tres, vais a crear un folleto informativo sobre la ciudad o la región donde estudiáis español en el que describís los encantos de la ciudad y la variedad de actividades que se pueden hacer.*

Las siguientes preguntas os guiarán para orientar vuestro folleto:

- a) ¿A quién va dirigido? (jóvenes, familias, parejas, etc.)
- b) ¿Qué tipo de turismo queréis promover? (rural, cultural, etc.)
- c) ¿Qué actividades ofrece la ciudad?
- d) ¿Cómo describiríais, de una manera poética, la ciudad donde estudiáis?
- e) ¿Cómo queréis distribuir la información? ¿Cómo podéis complementar el texto escrito?
- f) Pensad en un eslogan atractivo para llamar la atención del lector

Podéis incluir fotografías para acompañar vuestro anuncio. incluid, como mínimo, cinco expresiones de las aprendidas en las actividades previas.

Presentad vuestros folletos al resto de la clase. ¿Qué grupo ha encontrado un eslogan más atractivo? ¿Qué grupo ha usado las mismas expresiones que vosotros?

Si tenéis problemas para combinar ciertas palabras, no dudéis en consultar el diccionario. Sus ejemplos de uso os resolverán vuestras dudas.

⁵ Fase 3: tarea final