

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

**CURSO 2012-14**

**El enfoque léxico y la competencia metafórica:  
Una propuesta didáctica**

**María del Rocío Cuberos Vicente**

**Trabajo final de máster**

**Versión profesionalizadora**

**Dirigido por Elisa Isabel Rosado Villegas**

**Junio de 2014**

**Resumen:** En este trabajo se presenta una propuesta didáctica basada en el enfoque léxico que pretende incrementar la competencia comunicativa de estudiantes de E/LE mediante el desarrollo de la competencia léxica y metafórica. Para sentar la base teórica que respalda la propuesta didáctica, se presenta una visión histórica del papel del léxico en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que culmina con las aportaciones del enfoque léxico y los principios de la teoría cognitiva de la metáfora (TCM). En base su protagonismo, se presenta una clasificación pedagógica de las unidades léxicas. A través de la revisión de las principales directrices de enseñanza de vocabulario en L2 y la aplicación didáctica de la TCM en el aula, presentamos la metodología adoptada en el diseño de la propuesta. El resultado es una secuencia didáctica en la que se trabajan colocaciones, expresiones institucionalizadas e idiomáticas y se pretende desarrollar el pensamiento metafórico y la conciencia metalingüística de los alumnos mediante actividades que los implican cognitivamente.

**Palabras clave:** Enfoque léxico, Competencia metafórica, Unidades léxicas, Colocaciones, Expresiones idiomáticas, Metáforas, E/LE, Propuesta didáctica

**Abstract:** We present a teaching proposal based on a lexical approach whose aim is to increase the communicative competence of students of Spanish as a foreign language through the development of lexical and metaphorical competence. The theoretical basis that supports the teaching proposal is presented through a historical review of the role of lexicon in the teaching of second languages that culminates in the contributions of the Lexical Approach and the Conceptual Metaphor Theory's principles (CMT). Since their role is crucial in the teaching proposal, a pedagogical classification of lexical units is presented. A review of the current trends in L2 vocabulary teaching and the implementation of the CMT in the classroom allow us to show the adopted methodology in the proposal's design. The result is a teaching proposal where collocations as well as institutionalized and idiomatic expressions are worked upon. The aim is to develop students' metaphorical thinking through cognitive learning activities.

**Key words:** Lexical Approach, Metaphorical Competence, Lexical Units, Collocations, Idioms, Metaphors, Spanish as a Second Language, Teaching Proposal

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres, por ser los pilares detrás de cada idea cristalizada en palabras.

A mi hermana, por su fe incondicional en mí.

A Elisa, por ser los rayos de luz que han guiado este camino.

Gracias.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
2.1. EL ENFOQUE LÉXICO Y LA TEORÍA COGNITIVA DE LA METÁFORA.....	4
2.1.1. Breve visión histórica del papel del léxico en la enseñanza de L2: Principios del enfoque léxico.....	5
2.1.2. Teoría cognitiva de la metáfora.....	8
2.2. EL LÉXICO: APRENDIZAJE Y TRATAMIENTO EN EL AULA.....	11
2.2.1. Delimitación de conceptos.....	11
2.2.2. Principales directrices en la enseñanza de vocabulario en L2.....	14
2.2.3. Aplicación de los principios de la lingüística cognitiva a la enseñanza de vocabulario.....	17
3. OBJETIVOS.....	19
4. METODOLOGÍA.....	20
4.1. Grupo meta y contexto educativo.....	20
4.2. Diseño de la propuesta didáctica.....	20
4.3. Características.....	21
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	24
5.1. Iconografía.....	24
5.2. Guía y sugerencias para el profesor.....	24
6. CONCLUSIONES.....	38
7. BIBLIOGRAFÍA.....	41
APÉNDICE DOCUMENTAL	

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente memoria tiene como objetivo el desarrollo de una propuesta didáctica basada en la aplicación de los principios teóricos y metodológicos del enfoque léxico y de la teoría cognitiva de la metáfora (TCM), dicha propuesta propone procedimientos de explotación del léxico para favorecer la implicación cognitiva de los estudiantes en el aprendizaje de vocabulario. La finalidad que se persigue es incrementar la competencia léxica y la competencia metafórica de los estudiantes de español como lengua extranjera.

Bajo la premisa “*without vocabulary nothing can be conveyed*” (Wilkins, 1972: 111) y considerando que las unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal (Gómez Molina, 2004: 27) y para la construcción sintáctico-semántico-pragmática en el uso lingüístico (Gómez Molina, 2003: 87); nuestro objetivo es realizar una aportación en el campo de la didáctica del léxico en segundas lenguas (L2) a fin de darle relevancia a este elemento lingüístico en consonancia también con el papel central que el lexicón desempeña en la adquisición de una lengua (Liceras y Carter, 2009; Gómez Molina, 2003).

La finalidad del aprendizaje del léxico ha de estar supeditada a la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes (Higueras, 2004: 6) por lo que a pesar de que sin palabras la comunicación en una L2 no puede tener lugar de forma satisfactoria (McCarthy, 1990), el vocabulario no se puede escindir de los otros elementos de la lengua. Consideramos que el tratamiento del léxico en el aula ha de integrar actividades relacionadas con las diferentes acepciones de las unidades léxicas, con su estructura, con las relaciones sintagmáticas y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica (Gómez Molina, 2003). El enfoque que parte de este principio es el enfoque léxico al no aceptar la dicotomía gramática/vocabulario (Lewis, 1993) y se sostiene además, en uno de los fundamentos básicos de la lingüística cognitiva que mantiene que el léxico, la morfología y la sintaxis son un *continuum* de aspectos interrelacionados (Cuenca y Hilferty, 2013) que aprendemos de forma holística (Arribas, 2008)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La efectividad de aplicación en la enseñanza de vocabulario en L2 de los constructos teóricos que mantiene la lingüística cognitiva queda respaldada por cuantiosos estudios llevados a cabo en el campo de enseñanza de inglés como L2, entre los que podemos mencionar: Kövecses y Szabó (1996), Boers (2000a, 2000b, 2001), Verspoor y Lowie (2003), Csábi (2004), Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004),

Además, esta propuesta pretende fomentar no sólo la competencia léxica, sino también la competencia metafórica, aceptando desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, que hablar implica metaforizar (Lamartí, 2011a). De esta forma, nuestra propuesta didáctica responde a la necesidad de concederle un espacio en el aula al lenguaje figurado, aspecto que ha sido reivindicado por autores como Danesi (1986, 1991), Low (1988), Acquaroni (2007, 2008), Arribas (2008) y Lamartí (2011a, 2011b). Nos sumamos así a propuestas didácticas existentes centradas en el desarrollo de la competencia metafórica de aprendientes de español como lengua extranjera elaboradas por los autores Hijazo (2004), Acquaroni (2007, 2008), Arribas (2008), Kaitian (2011) y Batlle (2014).

En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) contamos con estudios centrados en medir la capacidad de metaforización de aprendientes sinófonos de E/LE (Lamartí, 2011a) y en cuantificar la densidad metafórica de producciones escritas de aprendientes de E/LE tras recibir una instrucción basada en los principios de la lingüística cognitiva (Acquaroni, 2008a).

La metodología que se desprende de la aplicación de la lingüística cognitiva en la enseñanza de vocabulario, supone a grandes rasgos una instrucción explícita y un trabajo en profundidad sobre las unidades. Considerando la opinión de Boers (2013) en cuanto a la rentabilidad y beneficios que supone aunar estos principios metodológicos con las principales directrices de didáctica de vocabulario actuales, nuestra propuesta combinará las diferentes pautas de instrucción de vocabulario conforme a estudios de adquisición y aprendizaje de L2 que evidencian cómo aprendemos este componente lingüístico.

A fin de contextualizar la propuesta, la memoria queda estructurada en torno a dos bloques teóricos. En primer lugar, se presenta el estado de la cuestión a través de una panorámica histórica del papel del léxico en la didáctica de lenguas extranjeras que desemboca en las aportaciones del enfoque léxico y de la TCM. Del mismo modo, se reflexiona sobre el aprendizaje y tratamiento del léxico en el aula, lo que nos lleva a considerar aspectos de taxonomía de las unidades léxicas, las principales directrices de

---

Beréndi, Csábi y Kövecses (2008), Condon (2008), Li (2009), Cho (2010), Gao y Meng (2010), Tyler, Mueller y Ho (2010) y Yasuda (2010) (Boers, 2013).

enseñanza de vocabulario y la aplicación de los principios de la lingüística cognitiva en la enseñanza de vocabulario.

El trabajo culmina con la aplicación práctica: una propuesta didáctica acompañada por apartados en los que se expone el proceso de creación del material, la metodología, recomendaciones para su aplicación y una valoración del resultado final.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El objetivo que se persigue cuando uno se adentra en el aprendizaje de una L2, es adquirir las herramientas necesarias para poder comunicarse de forma apropiada en el seno de una comunidad lingüística determinada. En este sentido, hoy en día la enseñanza de L2 tiene como objeto desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, a fin de que adquieran la capacidad de utilizar el sistema lingüístico de manera eficaz y adecuada. El dominio léxico de un hablante se puede observar en los cuatro componentes de la competencia comunicativa propuestos por Canale (1983); ello sumado a los aspectos considerados en la introducción, supone un motivo de peso para considerar el desarrollo de la competencia léxica como un aspecto esencial en la enseñanza-aprendizaje de una L2 (Gómez Molina, 1997).

El léxico o vocabulario, entendido como “el conjunto de unidades léxicas de una lengua” (Martín Peris et al., 2008), es independiente del repertorio de unidades léxicas del que dispone un hablante: el lexicón mental (Baralo, 2011; Lahuerta y Pujol, 1993). La competencia léxica se puede definir como el conocimiento de vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo (MCER, 2002). Ese conocimiento se va desarrollando a medida que va aumentando el repertorio de unidades léxicas disponibles en el lexicón mental y las asociaciones que se van estableciendo entre ellas.

Por su parte, Acquaroni (2008b: 3), siguiendo a Littlemore y Low (2006), define la competencia metafórica como “la capacidad, el conocimiento y las destrezas necesarias para adquirir, producir y comprender metáforas en una determinada lengua”. La competencia léxica se ha de complementar con la competencia metafórica, puesto que la metáfora impregna nuestro lenguaje cotidiano (Lakoff y Johnson, 1980) y determinados vocablos en contextos concretos y en determinadas comunidades culturales y lingüísticas adquieren un valor metafórico que forma parte del conocimiento implícito de los hablantes (Acquaroni, 2007). Facilitar a los estudiantes de L2 un acercamiento sistemático a las estructuras metafóricas que subyacen al sistema conceptual de la lengua, los ayudará a incrementar la naturalidad de sus discursos (Danesi, 2004).

Los constructos teóricos que nos van a permitir sentar las bases de nuestra propuesta didáctica son los que recogen el enfoque léxico y la TCM, por lo que a continuación presentamos los principios de estas disciplinas acompañados por una aproximación histórica del papel que ha ocupado el léxico en la didáctica de L2.

## **2.1. EL ENFOQUE LÉXICO Y LA TEORÍA COGNITIVA DE LA METÁFORA**

El enfoque léxico reivindica la primacía que se debe dar al componente léxico en la didáctica de L2 basándose en la idea de que “language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar” (Lewis, 1993: 51). La competencia comunicativa se fomenta mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras o *chunks* (Vidiella, 2012: 7), recurriendo al estudio de colocaciones, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas (Higuera, 2004). Mientras que en el marco del enfoque léxico se incide en el carácter arbitrario de estas unidades léxicas (Higuera, 2006), desde la lingüística cognitiva se sostiene que no son arbitrarias en cuanto a que son la verbalización del resultado de nuestra interacción con el mundo (Danesi, 1995: 8). De esta forma, nuestra propuesta didáctica adopta un enfoque léxico en cuanto que el eje central de la propuesta son unidades léxicas, en particular, las que reciben el nombre de metáforas convencionales<sup>2</sup> en el marco de la lingüística cognitiva (Acquarone, 2007: 67). La novedad que trae consigo la aplicación de los principios de la lingüística cognitiva es hacer hincapié en los aspectos no arbitrarios de las expresiones metafóricas a fin de incidir de forma positiva en su aprendizaje, haciendo ver a los estudiantes la lógica que subyace tras ellas.

### **2.1.1. Breve visión histórica del papel del léxico en la enseñanza de L2: Principios del enfoque léxico**

A lo largo de la historia de la enseñanza de L2, el papel asignado al léxico, así como las directrices de su didáctica, han ido evolucionando naturalmente de la mano de los diversos enfoques o métodos plausibles en cada momento. Las diferentes concepciones del lenguaje han ido marcando la primacía o supeditación del léxico en relación o los otros componentes de la lengua. Siguiendo a Morante (2005), los cambios en los que se ha visto envuelto el léxico a lo largo de la didáctica de L2 se pueden sintetizar en torno a tres etapas:

1. Predominio de las estructuras gramaticales sobre el vocabulario
2. Reconocimiento del valor del léxico en la enseñanza y aprendizaje de L2
3. El léxico como una habilidad en sí misma

---

<sup>2</sup> El término que se suele emplear en lingüística cognitiva es metáforas convencionales aunque también se utiliza ‘expresiones metafóricas’.

A pesar de que a lo largo de toda la primera etapa que abarca hasta los años 70, el papel del vocabulario queda relegado a un segundo plano al ser considerado un elemento periférico del lenguaje, el tipo de instrucción varía en consonancia a los principios didácticos de enfoques metodológicos concretos que se van desarrollando.

De este modo, bajo el amparo del método gramática-traducción, listas bilingües de palabras seleccionadas de acuerdo a su utilidad para ejemplificar reglas gramaticales (Zimmerman, 1997: 6) se vieron complementadas años más tarde por el movimiento de reforma, que al promover la oración como unidad del lenguaje, las palabras dejaron de presentarse de forma aislada (Richard y Rodgers 1998: 16). El método directo supuso dirigir la atención a la enseñanza de palabras de uso cotidiano, introduciendo vocabulario concreto mediante el uso de la demostración, de objetos y dibujos e introduciendo vocabulario abstracto a partir de la asociación de ideas (Martín Peris et al., 2008). En este período por primera vez se llevan a cabo estudios de selección de vocabulario por parte de autores como Palmer y Michael West (López-Mezquita, 2007: 28). La concepción estructuralista del lenguaje y la concepción conductista del aprendizaje de L2, que se concreta en el método audiolingüe, añaden la preocupación por graduar los contenidos léxicos en niveles de aprendizaje (Zimmerman, 1997: 11).

Una nueva concepción del aprendizaje de L2 llega de la mano del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971). En estos momentos se produce una revalorización del componente léxico bajo los inicios del enfoque comunicativo. Autores como Wilkins (1972), Rivers (1982) y Widdowson (1972) reivindican la importancia del mismo en relación con el papel central que juegan las unidades léxicas en la comunicación debido a la carga semántica que poseen (Zimmerman, 1997: 13). Del mismo modo, en el campo de la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas (ASL), Krashen (1983) sostiene la hipótesis del input comprensible en la que, a grandes rasgos, para aprender tenemos que comprender. De esta forma, el foco se pone una vez más en el significado y como portador del mismo, en el vocabulario; “se acentúa así su importancia, sugiriendo la idea de que una lengua es esencialmente su léxico y sólo de manera secundaria la gramática” (Richards y Rodgers, 1998: 127). En este período también se aboga por la rentabilidad de aprender las palabras en contexto y su estudio en relación con otras palabras (Wilkins, 1972; Nattinger, 1980).

La preocupación por el proceso de aprendizaje del léxico en términos cualitativos marca el inicio de una nueva etapa en la que el léxico comienza a concebirse como una habilidad en sí misma (Morante, 2005). Morante fija el inicio de esta etapa en el año 1983, cuando se publica el libro *Vocabulary in a Second Language* de Paul Meara que supone una recopilación bibliográfica de estudios que versan sobre la adquisición de vocabulario. Desde entonces y hasta día de hoy, el aprendizaje del léxico se define como un proceso cognitivo complejo a través del que se van almacenando las unidades léxicas desarrollando un lexicón mental (Morante, 2005: 26-28).

El enfoque léxico comienza a fraguarse en este contexto de teorías lexicalistas<sup>3</sup> y bajo la reivindicación constante de la supremacía del léxico en el aprendizaje de L2. Basándose en las teorías de aprendizaje del *Language Awareness Approach* y en autores como Coseriu (1977), Peters (1983) o Nattinger y DeCarrico (1992), que ya habían reivindicado el papel del aprendizaje de segmentos léxicos (Higueras, 2006: 21), la publicación de *The Lexical Approach* (Lewis, 1993) propicia un cambio de paradigma en la didáctica de L2 situando al léxico como eje vertebrado de los programas de enseñanza. Supone además, tal y como apunta Vidiella (2012: 6), una evolución del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas; enfoques didácticos en los que el componente léxico de una unidad didáctica se planifica a partir de objetivos funcionales y tareas finales.

Sin abandonar el objetivo de dotar a los aprendientes de competencia comunicativa, Lewis propone que las unidades léxicas y las relaciones que se establecen entre ellas sean las que determinen la programación de unidades o secuencias didácticas, es decir, que la unidad de aprendizaje sea la unidad léxica, concebida como “la fuente productiva de información para los alumnos, que facilitan la comprensión y la reflexión analítica sobre la forma y el significado” (Morante, 2005: 32). Bajo esta definición subyace la idea de que “la dicotomía gramática/vocabulario no es válida”, y que además “la lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada” (Lewis, 1993: 51). Partir de que gran parte del lenguaje consiste en bloques prefabricados de palabras o *chunks*<sup>4</sup>, supone afirmar que “cada palabra tiene su propia gramática, y conocer una

---

<sup>3</sup> El término "teorías lexicalistas" no hace referencia a ninguna teoría concreta, sino que se suele utilizar para englobar a una serie de teorías que tienen un elemento común: son teorías lingüísticas que hacen del lexicón el eje central de su análisis (Moreno, 2000: 2).

<sup>4</sup> El término *chunks* se enmarca bajo el principio de idiomatismo de Sinclair (1991) que defiende que un hablante dispone de un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar.

palabra es, entre otras cosas, conocer las estructuras en las que puede aparecer” (Álvarez, 2008: 22). De ahí que la aplicación en la enseñanza de L2 conforme a los principios del enfoque léxico consista en capacitar a los estudiantes a identificar estos segmentos lingüísticos como bloques desde niveles iniciales (Vidiella, 2012: 7), para que más adelante sean capaces también de identificar las partes constituyentes dentro de esos segmentos (Higueras, 2006: 21). Esto significa que cobran especial relevancia los elementos cotextuales de una palabra frente a los situacionales, es decir, que además de saber en qué situaciones puede aparecer una palabra (*contexto*), es también importante saber con qué palabras suele combinarse (*cotexto*) (Lewis, 1993: 107). Asimismo, centrar la atención de los alumnos hacia unidades léxicas a fin de que se aprendan juntas las palabras que suelen coaparecer en una frase (colocaciones o expresiones idiomáticas) o las que suelen ir asociadas a un contexto determinado (expresiones institucionalizadas), nos hace ver que el enfoque léxico aboga por una enseñanza cualitativa del léxico, pues conocer una unidad léxica trae consigo poseer mucha más información que el simple significado de una palabra (Higueras, 2006: 21).

La aplicación didáctica de estos principios trae consigo una metodología en la que nos adentraremos en el apartado 2.2.2., dedicado a repasar las principales directrices actuales en didáctica de léxico en L2. A continuación, pasamos a detallar la base teórica sobre la que desarrollar la competencia metafórica de los estudiantes.

### **2.1.2. Teoría cognitiva de la metáfora**

La teoría cognitiva de la metáfora (TCM) es una línea de investigación de la lingüística cognitiva, un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas (Ibarretxe y Valenzuela, 2012). El punto de partida es que las lenguas y su adquisición están basadas en el uso y son el reflejo de habilidades cognitivas generales que operan en nuestra interacción con el mundo (Langacker, 1987; Ibarretxe y Valenzuela, 2012; Boers, 2013). En esta línea de pensamiento, el concepto de metáfora adquiere una nueva dimensión aparte del recurso estilístico y se define como el nexo de unión entre percepción, pensamiento, lenguaje y actuación. Esta definición complementa a la que se

---

Además, el término *chunks* engloba todo tipo de segmentos léxicos a los que ya habían hecho referencia otros autores bajo otros nombres como *lexical phrases* (Becker, 1975), *gambits* (Keller, 1979), *speech formulae* (Peters, 1983), *lexicalized stems* (Pawley y Syder, 1983), *lexical phrases* (Nattinger y Decario, 1992) (Moudraia, 2001; Higueras, 2006).

infiere en el *MCER* (2002), donde se hace mención a la metáfora como modismo en relación con la competencia léxica y se dice lo siguiente: “metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo, ‘Estiró la pata’; ‘Se quedó de piedra’; ‘Estaba en las nubes’.” (*MCER*, 2002: 105). Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) incorpora las metáforas en el componente pragmático-discursivo de la lengua al incluirlas como técnicas y estrategias pragmáticas relacionadas con la construcción e interpretación de inferencias e implicaturas discursivas.

Las bases para el tratamiento sistemático de la metáfora entendida como herramienta esencial del pensamiento las asentaron Lakoff y Johnson con su libro *Metaphors we live by* (1980), traducido al español en 1995 como *Metáforas de la vida cotidiana*:

“[...] la metáfora no es solamente una cuestión del lenguaje, es decir, de palabras meramente. Sostenemos que, por el contrario, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que el sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica. [...] El concepto se estructura metafóricamente, la actividad se estructura metafóricamente y, en consecuencia, el lenguaje se estructura metafóricamente” (1980/1995: 42).

El proceso metafórico que queda recogido en la TCM de Lakoff (1987) se define como “un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro” (Soriano, 2012). Consiste en proyectar nuestro conocimiento de conceptos concretos con los que tenemos experiencia directa en dominios abstractos (Lakoff y Johnson, 1980/1995: 11), es decir, reside en la transformación de las experiencias vividas en esquemas de pensamiento abstractos (Danesi, 2004: 28).

Las metáforas conceptuales constan de un *dominio fuente* (concepto concreto) y un *dominio meta* (concepto abstracto) que se manifiestan en el lenguaje en forma de expresiones metafóricas. Como apuntan Lakoff y Johnson (1980/1995) estas metáforas impregnan el lenguaje cotidiano y se trata de “esquemas tan interiorizados e integrados en nuestro sistema conceptual” (Acquaroni, 2007: 67) que suelen pasar desapercibidas para los hablantes nativos. A continuación presentamos una serie de ejemplos para ilustrar la clasificación propuesta por Lakoff y Johnson (1980/1995):

- Metáforas *estructurales*: un concepto está estructurado en términos de otro

EL TIEMPO ES DINERO<sup>5</sup>

No me hagas *perder* el tiempo

He *invertido* mucho tiempo en este trabajo

Te ha *costado* un rato entenderlo

*Dame* unos minutos que no estoy lista

- Metáforas *orientacionales*: organizan un sistema global de conceptos con relación a otro. La mayoría de ellas tienen que ver con la orientación espacial y nacen de nuestra experiencia corporal. Las principales son arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico.

FELIZ ES ARRIBA; TRISTE ES ABAJO

Me has *levantado* el ánimo

Ha *caído* en depresión

Me *subes* la moral cada vez que te veo

Me estás *hundiendo* con tus insultos

- Metáforas *ontológicas*: caracterizan un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc.

LA MENTE ES UNA MÁQUINA

He perdido el *control*

Le falta un *tornillo*

A estas horas, mi cabeza no *funciona* muy bien

Tengo las neuronas *desgastadas*

Los propios hablantes de una lengua son los que van estableciendo este tipo de correspondencias, por lo que determinadas conceptualizaciones metafóricas son compartidas por muchas lenguas, mientras que otras no lo son (Littlemore y Low, 2006; Acquaroni, 2007).

De esta forma, resulta plausible incorporar actividades en el aula que incluyan la metáfora conceptual y las expresiones metafóricas que se desprenden de ella

---

<sup>5</sup> Siguiendo el patrón estilístico, las metáforas conceptuales se escribirán en este trabajo en versalitas

estableciendo comparaciones con la lengua materna de los alumnos, como recurso didáctico útil en el aula de L2. Enseñar este aspecto en clase, trae consigo ayudar a los alumnos a ver el mundo como un hablante nativo lo hace pues permite “mostrar la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas y las claves universales y particulares que ponen en juego en cada caso para representar y/o construir la realidad” (Aquaroni, 2011: 7). Por tanto, desarrollar la competencia metafórica en el aula propicia también la comunicación intercultural entre los estudiantes.

La relación entre los principios de la lingüística cognitiva y la enseñanza de vocabulario en L2 está en hacer ver a los estudiantes estos aspectos no arbitrarios del lenguaje a fin de implicarlos cognitivamente en su proceso de aprendizaje y facilitar su adquisición. Las directrices mediante las que se puede incorporar la metáfora conceptual en clase a fin de que tomen conciencia de cómo se organiza el sistema conceptual del español las detallaremos en el apartado 2.2.3.

## **2.2. EL LÉXICO: APRENDIZAJE Y TRATAMIENTO EN EL AULA**

En este apartado presentamos una clasificación de las unidades léxicas, y con el fin de establecer un marco metodológico en el que se enmarcará nuestra propuesta didáctica, repasaremos las principales directrices de enseñanza de vocabulario en L2 que se desprenden de los estudios sobre adquisición del léxico y aportaciones pedagógicas del enfoque léxico. De igual modo, presentamos el tratamiento didáctico de las expresiones metafóricas bajo el amparo de los principios de la lingüística cognitiva.

### **2.2.1. Delimitación de conceptos**

Resulta imprescindible revisar la clasificación de las unidades léxicas que conforman el léxico del español a fin de establecer el marco de acción en el que desarrollaremos nuestra propuesta didáctica. De igual modo, nos permite establecer el lugar que ocupan las expresiones metafóricas y revisar los conceptos de colocación, expresión institucionalizada y expresión idiomática.

Las unidades léxicas se clasifican en torno a dos bloques: el de unidades léxicas simples y el de unidades léxicas pluriverbales o complejas (Lewis, 1993; *MCER*, 2002; Gómez Molina, 2004; Higuera, 2009). Mientras que la categoría de unidades léxicas

simples es fácil de delimitar, la taxonomía de las unidades léxicas pluriverbales presenta una mayor dificultad al entrar en juego criterios de índole lingüística y terminológica.

La clasificación que presentamos sigue la propuesta de Gómez Molina que, como él mismo indica, “adapta los criterios lingüísticos de delimitación léxica (y fraseológica) a la práctica pedagógica” y distingue cuatro niveles: palabras, fórmulas rutinarias, colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones idiomáticas (Gómez Molina, 2004: 27-50).

Con el término ‘palabras’ nos referimos a las palabras simples (*andar; piscina; bien; fácil*) y las palabras compuestas (*sacacorchos; sacapuntas; rompecabezas*). Asimismo, se incluyen aquí también los elementos gramaticales (artículos, demostrativos, preposiciones, etc.).

En el bloque de fórmulas rutinarias se agrupan expresiones prefabricadas, convencionales e institucionalizadas, que los hablantes emplean con un propósito social determinado: fórmulas de interacción social (*encantado de conocerte*), palabras interactivas (*de acuerdo*), marcadores de relaciones sociales (*Muy señor mío; Atentamente*) y estructuras iniciadoras de frase (*¿Podría decirme...?*).

En cuanto a las colocaciones, recogemos la definición propuesta por Higuera (2006: 21): “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”. Por ejemplo, *dar* → *un paseo, un beso, las gracias; un trozo de* → *pan, pastel, tarta; punto de* → *encuentro, vista, venta*.

Los compuestos sintagmáticos se comportan como una simple unidad categorial (*lágrimas de cocodrilo; cortina de humo; lengua de trapo*) y se caracterizan por la ausencia de significado composicional, es decir que su significado no es la suma de las partes que lo componen. Siguiendo a Gómez Molina (2004: 16), “los compuestos se encuentran entre las colocaciones y las locuciones, ya que presentan mayor grado de fijación e idiomática que las primeras pero menos que las segundas”.

El último grupo lo conforman las locuciones o expresiones idiomáticas, sus dos propiedades fundamentales son: la idiomática de carácter semántico (presentan un significado unitario y lexicalizado) y la fijación (estructuras estables). Por ejemplo:

*estar al pie del cañón, quedarse de piedra, romper el hielo*). En términos de la lingüística cognitiva, este grupo recibe el nombre de metáforas muertas: “aquellas que han perdido su fuerza expresiva originaria como consecuencia del uso continuo a lo largo del tiempo” (Acquaroni, 2008a: 135).

A pesar de que esta aproximación teórica no tenga repercusión directa en la propuesta, hemos querido plasmar esta clasificación para aportar una visión sobre las unidades léxicas que conforman el vocabulario. En la propuesta didáctica el peso recae, tal y como veremos en el apartado 4 y en el apartado 5, en el trabajo de las colocaciones, las expresiones institucionalizadas y las expresiones idiomáticas.

Por su parte, las expresiones metafóricas convencionales no constituyen un conjunto especial (Cifuentes Honrubia, 1996). Se trata de verbalizaciones de metáforas conceptuales que por tanto “no se identifican con una determinada estructura sintáctica y además pueden estar constituidas por una gran variedad de clases de palabras” (Acquaroni, 2008a: 108). Si examinamos uno de los ejemplos propuestos en el apartado 2.1.2., podremos observar que efectivamente a nivel lingüístico no pueden constituir un grupo en sí mismas:

LA MENTE ES UNA MÁQUINA

He perdido el *control*

Le falta un *tornillo*

A estas horas, mi cabeza no *funciona* muy bien

Tengo las neuronas *desgastadas*

Cada una de las expresiones metafóricas suponen un tipo de unidad léxica que si agrupamos en torno a la clasificación que aquí seguimos serían colocaciones (‘perder el control’; ‘neuronas desgastadas’), locuciones idiomáticas (‘faltar un tornillo’) y palabras (‘funcionar’). A nivel práctico la utilidad didáctica es la agrupación de las mismas en torno a una metáfora conceptual, lo que permite llevar a cabo en el aula un tratamiento sistemático del vocabulario en el que se brinda especial atención al contexto y a las condiciones de uso de determinadas unidades léxicas simples o pluriverbales.

El tratamiento didáctico que reciben estas unidades léxicas en nuestra propuesta didáctica, lo detallamos en el siguiente apartado, en el que presentamos una revisión de las principales directrices de enseñanza de vocabulario en L2.

## 2.2.2. Principales directrices en la enseñanza de vocabulario en L2

El camino del aprendizaje del léxico es un proceso complejo que viene determinado por la gran cantidad de unidades que integran el vocabulario y por las múltiples dimensiones de la palabra (Martín Peris et al., 2008). Hoy en día, la unidad de aprendizaje es la unidad léxica, concebida como “la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura y puede estar formada por una o más palabras” (Gómez Molina, 2003: 4).

Las directrices que marcan la enseñanza-aprendizaje de vocabulario vienen marcadas por las aportaciones del enfoque léxico y por los estudios realizados en el campo de adquisición y aprendizaje de L2 (Higueras, 2004). En líneas generales, se puede decir que en la actualidad se aboga por la enseñanza cualitativa del léxico y por la combinación de enseñanza explícita e implícita (Higueras, 2004). Se pretende que en el aula haya oportunidad tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto, mediante el tratamiento del léxico a partir de actividades que trabajen con las diversas dimensiones de las palabras (Gómez Molina, 2003). De esta forma, se persigue que el conocimiento que se tiene de una determinada unidad léxica se vaya incrementando progresivamente, teniendo en cuenta que este conocimiento comprende desde aspectos fonológicos hasta cuestiones de adecuación y registro (Lahuerta y Pujol, 1993; Vidiella, 2012). Paul Nation en su obra *Learning Vocabulary in Another Language* (2001: 21) propone una tabla en la que quedan recogidos todos los aspectos que implica conocer una unidad léxica:

<b>FORMA</b>	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea esa palabra?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Concepto y	R	¿Qué se incluye en este concepto?

<b>SIGNIFICADO</b>	referentes	P	¿A qué ítemes puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
<b>USO</b>	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 (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Tabla 1. *¿Qué implica saber una palabra?* (Nation, 2001: 21)

R= conocimiento receptivo y P= conocimiento productivo

La tipología de actividades ha de involucrar al alumno en el proceso de aprendizaje. Este proceso cuenta con varias etapas: identificación, comprensión e interpretación del significado, práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora, fijación (memoria a largo plazo) y recuperación para su reutilización (Gómez Molina, 2003: 5). El enfoque léxico aboga por una gran exposición a input tanto escrito como oral, por lo que el texto supone la unidad de partida para la explotación didáctica y contextualizada del vocabulario (Vidiella, 2012). Se aconseja que las tareas con las que se trabaje en el aula pongan en juego tanto las destrezas receptivas como las productivas, con objeto de que los estudiantes se encuentren la mayor cantidad de veces posible con una unidad léxica en actividades que requieran esfuerzo cognitivo y comunicativo (Baralo, 2005).

Además, a fin de agilizar y mejorar el aprendizaje del léxico, se recomienda que la presentación y práctica de las unidades léxicas se haga mediante técnicas y contextos que permitan establecer relaciones entre ellas, respetando así el proceso natural de adquisición de vocabulario que sigue el lexicón mental (Higueras, 2008).

Otro aspecto importante al que se le debe conceder un espacio en el aula, es al desarrollo de estrategias de aprendizaje del léxico como sería, por ejemplo, la memorización de bloques prefabricados de palabras (*chunks*) sin analizar (Lewis, 1997; Nation, 2001). Cervero y Pichardo (2000) proponen una categorización de estas estrategias de carácter directo e indirecto como son por ejemplo: la agrupación de palabras siguiendo criterios semánticos o colocacionales, la asociación de palabras al movimiento que representan o el uso de imágenes para ilustrar significados. Dar cabida al desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula es esencial porque proporciona a los alumnos herramientas que les van a permitir enfrentarse de forma autónoma al aprendizaje del léxico (Lahuerta y Pujol, 1993).

Por otra parte, los principios metodológicos propios del enfoque léxico en cuanto a la didáctica de unidades léxicas pluriverbales se centran en la enseñanza de colocaciones y fórmulas rutinarias fijas y semi-fijas potenciado que los alumnos tomen conciencia de la presencia de las mismas partiendo de la enseñanza explícita del concepto de colocación (Higueras, 2006). A continuación presentamos un listado de las tareas didácticas para la implantación del enfoque léxico que propone Álvarez (2008: 58-88) siguiendo a Lewis (2000), Alonso Raya (2003), Baralo (2005) e Higueras (2006):

- Aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje tanto planificado como no planificado mediante preguntas como: “¿qué palabra va con X?” o instando a los estudiantes a buscar sinónimos de las colocaciones que aparezcan.
- Entrenar a los alumnos en el registro no lineal del vocabulario, haciendo uso de mapas mentales o tarjetas, puesto que suponen una implicación cognitiva mayor por parte de los estudiantes.
- Conceder un espacio para la personalización del nuevo vocabulario mediante actividades de producción que impliquen la utilización de colocaciones.
- Diseñar actividades para el aprendizaje en autonomía mediante lecturas restringidas que obliguen al alumno a centrarse no sólo en el significado sino también en el cotexto y potenciar el manejo de diccionarios combinatorios como el Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo (a partir de ahora, *PRÁCTICO*) (2006).
- Proponer la memorización de colocaciones a partir de imágenes.

- Realizar dictados gramaticales que permitan al alumno prestar atención al patrón rítmico de las colocaciones.
- Actividades de eliminación de intrusos o que impliquen adivinar palabras a partir de sus colocaciones.
- Actividades lúdicas como crucigramas, sopas de letras, bingos, etc.

El tratamiento didáctico que reciben las unidades léxicas en nuestra propuesta didáctica sigue los planteamientos aquí enunciados. En el apartado 4 que versa sobre la metodología que hemos empleado para la realización de la propuesta didáctica, detallaremos cómo hacemos uso de estas directrices en las actividades que proponemos.

### **2.2.3. Aplicación de los principios de la lingüística cognitiva a la enseñanza de vocabulario**

La enseñanza de vocabulario en base a la lingüística cognitiva supone un tipo de instrucción que persigue involucrar cognitivamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante un trabajo en profundidad de las unidades léxicas (*deep level of processing*) (Sökmen, 1997). Boers (2013: 6-7) propone diversas formas de aplicación didáctica de la TCM que exponemos a continuación con ejemplos del español:

- Establecer asociaciones entre el significado básico y el derivado de una palabra polisémica con la intención de facilitar su retención. La asociación se puede llevar a cabo informando o recordando a los estudiantes el significado literal del uso figurativo convencionalizado de una palabra, cuando esta palabra aparece en un texto: *El empresario ha **amasado** una gran fortuna.* El equivalente literal (*amasar*) se puede clarificar de forma verbal o bien recurriendo al uso de imágenes o dibujos. Además, la implicación cognitiva se puede estimular instando a los estudiantes a crear un hábito en el que se pregunten por el uso metafórico de una palabra a partir del significado de su equivalente literal. Así, con una frase como: *En la **cumbre** de una montaña hay nieve*, podemos pedir a los estudiantes que se pregunten qué otras acepciones se le puede dar: *Está en la **cumbre** de su carrera; La **cumbre** se celebrará en Bruselas.*
- Agrupar expresiones metafóricas (*es un perdedor; la vida es una tómbola; ha apostado por mí...*) en torno a una metáfora conceptual (LA VIDA ES UN JUEGO) y

categorizar expresiones idiomáticas (*somos de la misma quinta; está desaparecido en combate; ¡menuda tropa!; se ha puesto en pie de guerra*) en torno a su *dominio fuente* (la guerra). Este tipo de tareas se puede complementar animando a los estudiantes a que busquen la lógica que subyace a las metáforas conceptuales (FELIZES ARRIBA); animándolos a hacer comparaciones con el sistema conceptual de su lengua y a buscar las razones por las que un determinado grupo de expresiones idiomáticas son comunes en el español; por ejemplo, la abundancia de expresiones relacionadas con la religión (*bendito hombre; se le ha ido el santo al cielo; este chico es un santo; eres un ángel*) tienen su sentido si tenemos en cuenta que España ha sido a lo largo de su historia una nación católica. En este tipo de instrucción también las imágenes pueden ser útiles para facilitar su retención.

Por su parte, las propuestas didácticas de Acquaroni (2007, 2008) se caracterizan por desarrollar la competencia metafórica incorporando explícitamente el concepto de *metáfora conceptual*, proponiendo actividades que involucren el pensamiento metafórico de los alumnos como recurso de comunicación e instando a la comparación con su lengua nativa. Estas directrices didácticas también las siguen las propuestas de Hijazo (2004) y Batlle (2014). Asimismo, Arribas (2008) propone una gran variedad de actividades en las que insta a los estudiantes a involucrarse cognitivamente en el desarrollo de las tareas mediante fichas de trabajo estructuradas por esquemas cognitivos, campos metafóricos y funciones. Compartimos con estos autores que la mejor forma de desarrollar la competencia metafórica de los alumnos es sistematizar expresiones metafóricas en torno a METÁFORAS CONCEPTUALES haciendo uso además de su lengua materna, por lo que la tipología de actividades que hemos diseñado para desarrollar nuestra propuesta didáctica es acorde a la metodología aquí detallada.

En el apartado 4 revisaremos cómo hemos aplicado en nuestra propuesta didáctica estas directrices en combinación con las principales directrices de vocabulario detalladas en el apartado 2.2.1.

### **3. OBJETIVOS**

El objetivo de la propuesta didáctica “Así soy yo” es desarrollar la competencia comunicativa y las destrezas de los alumnos en el manejo de la lengua mediante el incremento de la competencia léxica y metafórica en torno a la temática del carácter, la personalidad y la actitud que se adopta ante la vida. La programación se ha llevado a cabo siguiendo los principios metodológicos del enfoque léxico y se inspira también en la lingüística cognitiva. Las actividades han sido diseñadas para trabajar colocaciones léxicas, expresiones institucionalizadas e idiomáticas y metáforas conceptuales relacionadas con el tema propuesto, con la finalidad de que sean capaces de hablar sobre sí mismos y sobre los demás.

Además, las actividades persiguen ser significativas, centradas en el alumno, adecuadas para favorecer el establecimiento de asociaciones en el lexicón mental y útiles para favorecer al desarrollo de la conciencia metacognitiva de los alumnos. Por su parte, el diseño de la propuesta pretende favorecer la motivación de los alumnos.

## **4. METODOLOGÍA**

En este apartado detallamos las características de nuestra propuesta didáctica a fin de ofrecer una descripción tanto del contexto en que se enmarca como del proceso creativo y de las actividades que la integran. Asimismo, detallaremos cómo hemos implementado las directrices metodológicas repasadas en los apartados 2.2.2. y 2.2.3 para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto.

### **4.1. Grupo meta y contexto educativo**

La propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de nivel C1 según los parámetros del *MCER* (2002) y ha sido diseñada para su aplicación en un grupo reducido de 6 a 10 estudiantes jóvenes y adultos de diferentes nacionalidades, a lo largo de una semana en cinco sesiones de 45 minutos. El marco institucional que hemos tenido en mente a la hora de elaborar la propuesta ha sido la clásica escuela de E/LE caracterizada por un ambiente intercultural y programas de inmersión. A pesar de ello, consideramos que podría implementarse también en otros contextos educativos, atendiendo a las características particulares de grupos concretos.

### **4.2. Diseño de la propuesta didáctica**

El diseño gráfico del material es el de una unidad que podría quedar integrada en un manual de E/LE y consta de una portada y cinco apartados a lo largo de los que se suceden un total de once actividades caracterizadas por el protagonismo del vocabulario y secuenciadas en torno al paradigma PPP: presentación, práctica y producción<sup>6</sup>.

La portada se inspira en el diseño que emplea *Bitácora*, manual basado en el enfoque léxico, y consiste en una nube de palabras que incluye vocabulario básico relacionado con el tema de la unidad y que pretende activar el conocimiento previo de los alumnos sobre el que se profundizará de forma gradual a lo largo de la unidad.

Los apartados se inician con frases que permiten estimular y dirigir la atención de los alumnos al tema que se va a trabajar. Por su parte, los textos, tanto escritos como auditivos, suponen las muestras de lengua a partir de las que ir construyendo el

---

<sup>6</sup> A pesar de que el paradigma por el que aboga el enfoque léxico sea: observar, hacer hipótesis y experimentar (Lewis, 1993); hemos optado por la secuenciación del enfoque por tareas en lo que ha diseñado se refiere debido a la falta de metodología explícita sobre este tema. Nos reservamos el uso del paradigma: observar, hacer hipótesis y experimentar, únicamente para las sugerencias metodológicas.

conocimiento. La propuesta recoge textos reales (el vídeo “50 cosas sobre mí” de la actividad 10, el “Decálogo de Mr. Wonderful” de la actividad 9 y el poema de Antonio Machado de la actividad 8.a), textos ligeramente adaptados (las entrevistas de la actividad 1 y el artículo periodístico de la actividad 7) y textos de creación propia (los audios<sup>7</sup> de la actividad 2 y el cuestionario de la actividad 8).

El diseño de las actividades permite un trabajo centrado tanto en el significado como en los aspectos formales de la lengua y combina actividades receptoras donde se pide a los alumnos que identifiquen o agrupen determinadas colocaciones, metáforas o expresiones idiomáticas con actividades productivas en las que se insta a los estudiantes a que las utilicen e incorporen en la producción oral y escrita.

## 4.2. Características

El centro de la propuesta didáctica lo ocupan las colocaciones y las metáforas conceptuales por lo que en este apartado detallamos cómo hemos incorporado los conceptos de *colocación* y *metáfora conceptual* en la propuesta.

El concepto de *colocación* se enseña de forma explícita en las actividades 3 y 8 a fin de que los estudiantes tomen conciencia de su rentabilidad para el aprendizaje. Con la intención de centrar la atención en las colocaciones, las unidades léxicas se trabajan mediante actividades de rellenar huecos y mapas mentales, lo que permite, tal y como abogan los principios metodológicos del enfoque léxico, otorgar importancia no sólo al contexto sino también insistir en el cotexto (Lewis, 1993). Por su parte, el concepto de *metáfora conceptual* se incorpora también mediante una enseñanza explícita que permite a los alumnos reflexionar sobre la lógica que subyace a determinadas expresiones metafóricas. Se proponen actividades (7.a, 9.a y 9.b) que involucran el pensamiento metafórico como estímulo para dirigir la atención de los alumnos a estos conceptos. De igual forma, la propuesta consta de actividades (4 y 10) que permiten la explotación didáctica de la existencia de imágenes conceptuales “universales” compartidas por las lenguas. Estas actividades se centran en expresiones idiomáticas relacionadas con animales y alimentos, representadas visualmente con su significado literal a fin de facilitar el proceso de inferencia de significado; en ellas se anima a los

---

<sup>7</sup> Los audios están disponibles en el CD que acompaña la propuesta y la transcripción queda recogida en el apéndice documental. Cabe destacar que en ella se incluyen tres variedades del español: la madrileña, la canaria y la argentina.

alumnos a establecer comparaciones con su lengua materna incorporando ejemplos del inglés y el alemán. De esta forma, se concede a la L1 como estrategia cognitiva un espacio en el aula, pues consideramos que la reflexión metalingüística, crucial en el aprendizaje de lenguas, resulta de gran utilidad en el aula de L2. Además, la reflexión sobre el concepto de metáfora resulta útil para desarrollar la conciencia metacognitiva de los alumnos ya que les proporciona una herramienta de aprendizaje para sistematizar el léxico y para mejorar la comprensión, asimilación y almacenamiento de las unidades léxicas en la memoria (Littlemore y Low, 2006; Acquaroni, 2008). Asimismo, a fin de favorecer su retención y recuperación, proponemos explicar el cambio de significado de carácter diacrónico de estas unidades léxicas, tal y como queda reflejado en la actividad 10.a, ya que permite a los alumnos establecer una asociación de carácter no lingüístico en el lexicón. Las expresiones idiomáticas que aparecen en la propuesta se deben trabajar desde una perspectiva pragmática, de forma que los estudiantes aprendan no sólo el significado sino también el contexto de uso. Además, consideramos que sería apropiado introducir los gestos, expresiones faciales o posturas que acompañan a determinados enunciados a fin de que se familiaricen con algunos actos no verbales del lenguaje característicos del español; incluso, sería también interesante incluir los aspectos prosódicos de estos enunciados, puesto que como aboga el enfoque léxico, la oralidad se debe considerar en la enseñanza-aprendizaje de L2 (Lewis, 1997). Por poner un ejemplo, cuando decimos “está como una cabra” normalmente inclinamos ligeramente la cabeza y nos ponemos el dedo índice en un lado de la frente. Explotar estos aspectos de la comunicación resulta beneficioso para mejorar la fluidez cultural de los alumnos y suponen un tipo de interacción cognitiva y social que repercute en el aprendizaje de una L2 (García, 2004).

La elaboración de la actividad 7.a es fruto de la adaptación de la propuesta de Acquaroni (2007: 206-207) en la que se trabaja la metáfora conceptual de ALEGRÍA ES ARRIBA y TRISTEZA ES ABAJO. De igual modo, la fuente de inspiración para la elaboración de la actividad 7 ha sido la propuesta de Álvarez (2008: 105) y el diseño del mapa mental que se propone en torno al verbo “tener” en la actividad 3 sigue el formato propuesto en los manuales de *Bitácora*. En el proceso de creación del material hemos consultado el *PRÁCTICO* (2004) y el libro *Metáforas de la vida cotidiana* de Lakoff y Johnson (1980/1995).

Por último, es preciso decir que las actividades que conforman la propuesta son susceptibles de aumentarse, reducirse o modificarse tras un previo y obligado análisis de necesidades. Por poner un ejemplo, en la actividad 4 se podrían introducir nuevas expresiones relacionadas con las partes del cuerpo como: “ser cabezota”, “faltar un tornillo”, “no tener dos dedos de frente”, “hablar por los codos”, etc. Por otra parte, el “Decálogo de Mr. Wonderful” de la actividad 10 se podría utilizar para el repaso del imperativo y el vídeo “50 cosas sobre mí” de la actividad 10, para analizar las características del discurso oral.

A continuación, presentamos la propuesta didáctica, respaldada por los principios del enfoque léxico y la TCM y fruto de la combinación de las principales directrices de vocabulario con la metodología que se desprende de la lingüística cognitiva.

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado presentamos información pertinente para llevar a cabo la explotación didáctica de la propuesta didáctica “Así soy yo” en el aula. A modo de libro del profesor, detallaremos los objetivos pedagógicos, las competencias y habilidades que se trabajan y la temporización aproximada de cada actividad. De igual forma, ofrecemos una explicación de la iconografía utilizada y facilitamos una serie de información relativa al papel del profesor y sugerencias metodológicas que consideramos relevante para un mejor aprovechamiento de la propuesta. El material aportado para los alumnos está disponible en el apéndice documental.

### 5.1. Iconografía

En la propuesta didáctica aparecen una serie de iconos que hemos utilizado con la finalidad de orientar tanto al alumno como al profesor en relación al tipo de actividad que se va a llevar a cabo. A continuación presentamos una tabla en la que recogemos esta información:

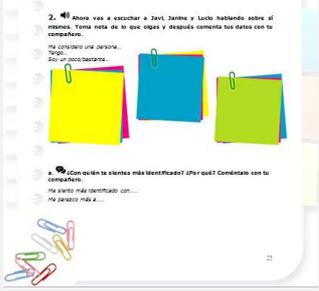
	Actividades de comprensión lectora
	Actividades de comprensión auditiva
	Actividades de expresión escrita
	Actividades de expresión oral
	Actividades de trabajo colaborativo
	Visionado de vídeos
	Aspectos culturales
	Reflexión sobre la lengua

### 5.2. Guía y sugerencias para el profesor

La guía para el profesor supone una serie de recomendaciones metodológicas en la que se recoge la finalidad de la actividad, el procedimiento para llevarla a cabo, la temporización, las destrezas de la lengua que se trabajan en cada una de las actividades propuestas y una serie de sugerencias metodológicas. A continuación presentamos una tabla en la que quedan recogidos todos estos aspectos.





<p><b>ACTIVIDAD 2</b></p> 	<p><b>TEMPORIZACIÓN:</b></p> <p>7 MINUTOS</p>	<p><b>TIPO DE AGRUPACIÓN:</b></p> <p>Individual</p>
	<p><b>HABILIDADES DE LA LENGUA:</b></p> <p>Comprensión auditiva</p>	
	<p><b>CARACTERÍSTICAS:</b></p> <p>Escuchar tres textos en los que tres personas se describen. Tres variedades: madrileña, canaria y argentina. Transcripción disponible en el apéndice documental.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Palabras y colocaciones relacionadas con el carácter y la personalidad</li> <li>✓ Estructuras para describirse</li> <li>✓ Identificar bloques prefabricados de palabras</li> </ul> <p><u>Procedimiento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar cada pista una vez</li> <li>2. Comentar los datos con el compañero o grupo clase</li> <li>3. Apartado <b>a</b>, decidir con quién se sienten más identificado y porqué</li> </ol> <p><u>Sugerencias metodológicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los textos suponen un input muy rico en colocaciones. Recomendamos que el profesor fomente la interacción haciendo preguntas a los estudiantes del tipo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Tú también eres de los que tira la toalla?</li> <li>- ¿Estás de acuerdo con Janine cuando dice que el que la sigue la consigue?</li> <li>- Y a ti, ¿te cuesta expresar tus sentimientos?</li> </ul> </li> <li>✓ En caso necesario, poner la pista una segunda vez para pedirle a los alumnos que presten atención a estas estructuras.</li> </ul>	

### ACTIVIDAD 3

3. Teniendo en cuenta la información que nos han dado y escuchando, decide con tu compañero a quién corresponde cada comentario. Puede haber varias opciones!

Yo quedo con todo.	¿QUÉ?	No me gusta.	¿QUÉ?
¿No te atraes? Yo lo tengo yo.		Mejor, lo prefiero (prefiero).	
¿No te atraes? Yo lo tengo yo.		¡Qué! ¡No sé!	
¿No te atraes? Yo lo tengo yo.		¡Qué! ¡No sé!	
¿No te atraes? Yo lo tengo yo.		¡Qué! ¡No sé!	
¿No te atraes? Yo lo tengo yo.		¡Qué! ¡No sé!	
¿No te atraes? Yo lo tengo yo.		¡Qué! ¡No sé!	
¿No te atraes? Yo lo tengo yo.		¡Qué! ¡No sé!	
¿No te atraes? Yo lo tengo yo.		¡Qué! ¡No sé!	
¿No te atraes? Yo lo tengo yo.		¡Qué! ¡No sé!	

4. En español y en todas las lenguas hay palabras que suelen aparecer juntas: forman el nombre de colocaciones y se escriben como un bloque. En los textos que hemos leído y escuchado aparecen algunas colocaciones con un mismo verbo. ¿Qué cosas de hacer?

```
graph TD
    A[mucha/poca gente] --- B[hablar/estar]
    A --- C[del tiempo]
    A --- D[mucha/poca cantidad]
    A --- E[deverdad]
    B --- F[mucha/poca cantidad]
```

### TEMPORIZACIÓN:

10 MINUTOS

### TIPO DE AGRUPACIÓN:

Parejas

### HABILIDADES DE LA LENGUA:

Comprensión lectora y en menor medida expresión e interacción oral.

### CARACTERÍSTICAS:

Actividad centrada en la práctica del léxico aparecido en los textos de la actividad 1 y 2.

### Objetivos:

- ✓ Practicar el léxico de los textos que aparecen en el apartado 1.
- ✓ Tomar conciencia de la existencia de colocaciones mediante enseñanza explícita y reflexión.

### Procedimiento:

1. Por parejas, relacionar los enunciados con todas las personas que han aparecido en el apartado 1.
2. **Apartado a:**
  - Enseñanza explícita del concepto de colocación
  - Completar el mapa mental en torno al verbo 'tener'

### Sugerencias metodológicas:

- ✓ En la pizarra se puede elaborar en grupo clase una lista con el léxico para cada uno de los personajes que han aparecido en el apartado 1; de esta forma les puede resultar más fácil hacer la actividad y además es una forma de sistematizar todo el vocabulario.
- ✓ Una vez explicado el concepto de colocación, el profesor puede volver a los textos y buscar con ellos otras colocaciones para que vean más ejemplos.

## ACTIVIDAD 4

4. En el texto de Dani Rovira la entrevistadora hace referencia a un personaje que está muy integrado en una película y lo define como "echao palante". En español "ser echao palante" significa ser atrevido, según es el idioma. ¿Citas una expresión similar en tu lengua?

"Ser echao palante" es un verbo que significa estar muy integrado en una película.

En español tenemos expresiones que utilizamos para definir un tipo de persona. ¿Citas alguna expresión que haga referencia a un animal o a un alimento. ¿Citas la expresión "Puede estar echao palante" según las expresiones en torno a su categoría.

La representación de esta frase se puede hacer de diferentes maneras.

**ANIMALES**

- Ser un loro
- Ser un toro de ran
- Ser sabalón
- Ser un gordo
- Ser más fuerte
- Ser como una cabra
- Ser como un caballo
- Ser una mascota fuerte
- Ser un macho
- Ser un hombre de perra

**COMIDA**

2. En parejas, intentamos descubrir el significado. Escribe un sinónimo para cada expresión.

SE UN PUTO SALAO

¿Citas expresiones que hacen referencia a un animal o a un animal son universales, por ejemplo en inglés también se dice "to be a chameleon". ¿Citas expresiones similares en tu lengua aunque con otros animales o alimentos?

III Sugiero

En español se dice "ser un loro" para referirse a alguien que está muy integrado en una película. ¿Citas alguna expresión que haga referencia a un animal o a un alimento. ¿Citas la expresión "Puede estar echao palante" según las expresiones en torno a su categoría.

**TEMPORIZACIÓN:**

20 MINUTOS

**TIPO DE AGRUPACIÓN:**

Individual – Grupo clase

**HABILIDADES DE LA LENGUA:**

Comprensión escrita y expresión e interacción oral

**CARACTERÍSTICAS:**

Actividad centrada en el trabajo de expresiones idiomáticas relacionadas con animales y alimentos, representadas visualmente con su significado literal a fin de facilitar el proceso de inferencia de significado; en ellas se anima a los alumnos a establecer comparaciones con su lengua materna incorporando ejemplos del inglés y el alemán.

Objetivos:

- ✓ Aumentar el repertorio de léxico para hablar sobre el carácter y la personalidad mediante el trabajo de expresiones idiomáticas relacionadas con comida y animales.
- ✓ Desarrollar estrategias de inferencia de significado en expresiones idiomáticas a partir de la representación visual literal.

Procedimiento:

1. Reflexión sobre “ser echao palante” acompañada de una representación visual de su significado literal.
2. Agrupar expresiones idiomáticas en torno a la comida o los animales.
3. **Apartado a:**
  - Relacionar imágenes que representan el significado literal de las expresiones idiomáticas para ayudar a los alumnos a inferir el significado acompañado por una reflexión metalingüística.
4. **Apartado b:**
  - Actividad lúdica para practicar de forma dinámica

	<p>las expresiones idiomáticas. En el apéndice documental se aporta una ficha recortable con las etiquetas que el profesor pondrá en las espaldas de los alumnos.</p> <p><u>Sugerencias metodológicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabajar las expresiones idiomáticas desde una perspectiva pragmática.</li> <li>✓ Introducir gestos, expresiones faciales y posturas que acompañan a estas expresiones</li> <li>✓ Incluir aspectos prosódicos y fonológicos (“salao”; “pa’ lante”)</li> <li>✓ A fin de favorecer su retención y recuperación, proponemos explicar el cambio de significado de carácter diacrónico de estas unidades léxicas</li> <li>✓ Se podrían introducir nuevas expresiones relacionadas con las partes del cuerpo como: “ser cabezota”, “faltar un tornillo”, “no tener dos dedos de frente”, “hablar por los codos”, etc.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDAD 5</b></p> 	<p><b>TEMPORIZACIÓN:</b> 10 MINUTOS</p>	<p><b>TIPO DE AGRUPACIÓN:</b> En parejas</p>
	<p><b>HABILIDADES DE LA LENGUA:</b> Expresión e interacción oral</p>	
	<p><b>CARACTERÍSTICAS:</b> Para la realización de esta actividad es necesario tener acceso a Internet y una cuenta de Facebook puesto que se trabaja con una aplicación en la que al introducir tu nombre te define en cuatro palabras. La actividad consiste en mostrar acuerdo o desacuerdo. Aplicación: <a href="http://paracompartir.me/nombre/">http://paracompartir.me/nombre/</a></p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Palabras y colocaciones relacionadas con el carácter y la personalidad.</li> <li>✓ Practicar estructuras para describirse.</li> </ul>	

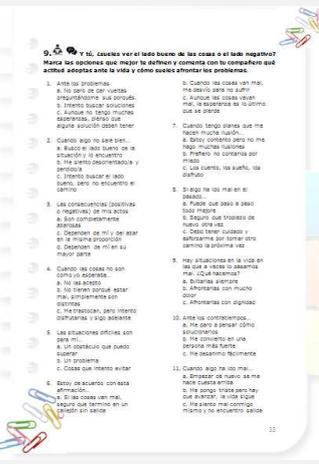
	<p><b>Procedimiento:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada alumno accede a la aplicación.</li> <li>2. Por parejas, mostrar si están de acuerdo o no con la información que obtienen en la aplicación.</li> </ol> <p><b>Sugerencias metodológicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En el caso de que haya alumnos que no tengan cuenta en Facebook, esta actividad se puede adaptar. El profesor pone en una bolsa el léxico que se ha ido trabajando en el apartado 1, cada alumno coge cuatro papeles y por parejas muestran acuerdo o desacuerdo.</li> </ul>
--	--

**APARTADO 2 – Cómo hemos cambiado**

<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDAD 5</b></p> 	<b>TEMPORIZACIÓN:</b>	<b>TIPO DE AGRUPACIÓN:</b>
	5 MINUTOS	Grupo clase
	<b>HABILIDADES DE LA LENGUA:</b>	
	Expresión e interacción oral	
<b>CARACTERÍSTICAS:</b>		
Preguntas de interacción oral sobre los acontecimientos que afectan a la personalidad y al carácter de una persona a partir de la reflexión de las frases que se proponen al inicio del apartado 2.		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Activar conocimientos previos e iniciar a los alumnos en el apartado 2</li> </ul>		
<b>Procedimiento:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura individual de las frases</li> <li>2. Comentario de las mismas en grupo clase</li> </ol>		
<b>Sugerencias metodológicas:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El comentario de las frases también se puede hacer por parejas y después una puesta en común</li> </ul>		





	<p><b>5. Apartado b</b></p> <p>- Buscar en el texto y agrupar características que definen a personas con actitud positiva y negativa para asegurar la comprensión del texto.</p> <p><u>Sugerencias metodológicas:</u></p> <p>✓ No corresponde.</p>
<p><b>ACTIVIDAD 9</b></p> 	<p><b>TEMPORIZACIÓN:</b> 30 MINUTOS</p> <p><b>TIPO DE AGRUPACIÓN:</b> Individual – En parejas – En grupo</p>
	<p><b>HABILIDADES DE LA LENGUA:</b> Comprensión lectora y expresión e interacción oral</p> <p><b>CARACTERÍSTICAS:</b> Cuestionario para determinar si los alumnos adoptan una actitud positiva o negativa ante la vida. El texto contiene expresiones metafóricas en torno a la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE, cuya explotación didáctica se lleva a cabo a partir de la reflexión del texto de Antonio Machado que se aporta en el apartado a.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dirigir la atención de los alumnos al significado</li> <li>✓ Práctica del léxico contextualizado</li> <li>✓ Metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE</li> <li>✓ Desplegar el pensamiento metafórico</li> </ul> <p><b>Procedimiento:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacer el cuestionario de forma individual</li> <li>2. Comentar con el compañero los resultados</li> <li>3. <b>Apartado a</b></li> </ol> <p>- Buscar expresiones metafóricas en torno a la metáfora conceptual ‘LA VIDA ES UN VIAJE’</p> <p>- Reflexionar sobre el concepto de metáfora conceptual a</p>



representación visual literal

Procedimiento:

1. Lectura individual del decálogo de Mr. Wonderful

2. **Apartado a:**

- Relacionar expresiones idiomáticas con su respectiva representación visual literal
- Buscar sinónimos de las expresiones idiomáticas
- Explicación del cambio de significado de carácter diacrónico de “mala leche”
- Realizar un paralelismo entre la L1 y la L2

3. **Apartado b:**

- Incorporar en la producción oral las expresiones idiomáticas mediante un trabajo en parejas o en grupo en el que se pregunten por las cosas que les da palo hacer y qué les pone de mala leche.

Sugerencias metodológicas:

- ✓ Trabajar las expresiones idiomáticas desde una perspectiva pragmática
- ✓ Introducir gestos, expresiones faciales y posturas que acompañan a estas expresiones
- ✓ Incluir aspectos prosódicos
- ✓ A fin de favorecer su retención y recuperación, proponemos explicar el cambio de significado de carácter diacrónico de estas unidades léxicas.
- ✓ Si el docente lo considera oportuno, el decálogo de “Mr. Wonderful” puede ser útil para trabajar el imperativo

## APARTADO 5 – Ahora te toca a ti

### ACTIVIDAD 11

**5 Ahora te toca a ti**

11. **A lo largo de toda la unidad nos hemos conocido. Hemos hablado sobre nuestros rasgos de personalidad, experiencias que han cambiado nuestra forma de ser, la actitud que adoptamos ante los problemas y las cosas que nos parecen de más interés y que más os gusta hacer.**

**Te proponemos dos actividades:**

- Elabora un cuestionario de preguntas para hacer entrevistas a todos tus compañeros, después de la entrevista, te lo grabas en un vídeo y lo presentas en clase. Así podrás conocerlos mejor y aprender de cada uno.
- Elabora una lista con aspectos que te definen. Graba tu propio vídeo y preséntalo en clase. Tus compañeros te darán su opinión.

**Así mismo os ofrecemos un vídeo titulado "50 cosas sobre mí" que muchas personas graban en internet. Te puede servir de ayuda.**

Toma nota de todo lo que dice y después en grupo cómo se debe hacer.

<https://www.youtube.com/watch?v=5NmBJSxnu5I>

### TEMPORIZACIÓN:

60 MINUTOS

### TIPO DE AGRUPACIÓN:

Individual – Grupo clase

### HABILIDADES DE LA LENGUA:

Comprensión auditiva – Expresión e interacción oral

### CARACTERÍSTICAS:

Actividad final de la propuesta que consiste en grabar un vídeo en el que los alumnos hablen sobre sí mismos o sobre uno de sus compañeros. De esta forma la propuesta didáctica termina igual que empezó en la portada; describiéndose a uno mismo y/o a un compañero. El visionado del vídeo permite a los alumnos tener una muestra real de lengua y un modelo a seguir.

- Vídeo disponible en youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=5NmBJSxnu5I>

### Objetivos:

- ✓ Describirse a uno mismo o otra persona utilizando un repertorio léxico bastante amplio incluyendo expresiones idiomáticas y coloquiales

### Procedimiento:

1. Elegir una de las opciones en grupo clase (grabarse a uno mismo o grabarse describiendo a un compañero y los demás averiguan de quién están hablando)
2. Visionado del vídeo
3. Puesta en común de los datos
4. Preparación del vídeo
5. Visionado del vídeo de los alumnos

### Sugerencias metodológicas:

- ✓ La grabación del vídeo es opcional. Se propone con objeto de motivar a los alumnos.
- ✓ Alternativa a la grabación del vídeo: hacer la actividad de forma oral
- ✓ Destinar la última sesión al visionado de los vídeos

## 6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión presentamos en este apartado una síntesis de la información que hemos ido recopilando a lo largo de la memoria y una valoración final de la propuesta didáctica.

Con el propósito último de desarrollar una propuesta basada en el enfoque léxico, el presente trabajo nos ha permitido adentrarnos en el panorama actual de la enseñanza y aprendizaje de vocabulario en L2 desde una perspectiva histórica que nos ha revelado que la aparición del enfoque léxico (Lewis, 1993) ha sido decisiva en el camino hacia una enseñanza de L2 centrada en el componente léxico como base para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. La aplicación de este enfoque en la didáctica de L2 ha traído consigo el desarrollo de directrices metodológicas basadas en concienciar a los estudiantes sobre la existencia de bloques prefabricados de palabras o *chunks*. En resumen, consideramos que dirigir la atención de los alumnos hacia el cotexto favorece el aprendizaje de L2 porque permite a los alumnos:

- Reflexionar y tomar conciencia de un fenómeno lingüístico común a muchas lenguas
- Estudiar como un conjunto, palabras que suelen aparecer juntas, estableciendo así asociaciones productivas en el lexicón mental
- Adquirir fluidez en cuanto a que les permite captar más rápidamente las ideas globales de textos orales y escritos

Por su parte, la aplicación de la TCM (Lakoff, 1987) en la enseñanza de vocabulario en L2 abre la puerta al desarrollo de la competencia metafórica en el aula. En síntesis, bajo nuestro punto de vista, incluir el concepto de metáfora conceptual en el aula conduce a los alumnos a:

- Reflexionar y tomar conciencia de la organización del sistema conceptual de la L2
- Sistematizar y ordenar el vocabulario en torno a *metáforas conceptuales*
- Desplegar el pensamiento metafórico como herramienta de comunicación para aprender nuevas expresiones y usos metafóricos de vocabulario ya adquirido
- Establecer comparaciones entre el sistema conceptual de la L1 y la L2

En nuestra propuesta didáctica, el desarrollo de la competencia comunicativa, en general, y de las competencias léxica y metafórica en particular se lleva a cabo a partir del trabajo de unidades léxicas. De esta forma, las actividades se centran en el trabajo de colocaciones, expresiones institucionalizadas y expresiones idiomáticas y persiguen involucrar cognitivamente a los alumnos haciendo uso de diversas herramientas pedagógicas inspiradas en el enfoque léxico y en la metodología que se desprende de la TCM. Asimismo, la propuesta se caracteriza también por el uso de la L1 como estrategia cognitiva de aprendizaje y la explotación didáctica de imágenes y metáforas conceptuales “universales”.

Somos conscientes de que hay aspectos que han quedado fuera del alcance de este trabajo y que podrían perfeccionarse y desarrollarse más allá de nuestra propuesta. No obstante, consideramos que la unidad es bastante completa si tenemos en cuenta que, además de trabajar los contenidos que nos hemos fijado, intenta en todo momento involucrar cognitivamente a los alumnos y acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Bajo nuestro punto de vista, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es de carácter unidireccional, sino que los alumnos forman parte activa de este proceso, por lo que hemos querido dar cabida al desarrollo implícito de estrategias de aprendizaje (Oxford, 2003).

Estamos convencidos de que la metodología que hemos seguido tendrá repercusiones positivas en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Consideramos que la reflexión sobre la lengua, que tanto el enfoque léxico como la TCM proponen, resulta ventajosa para el desarrollo de mecanismos cognitivos útiles para el aprendizaje de L2. El tipo de instrucción que proponemos permite activar habilidades para aprender que son aplicables a todas las áreas de la lengua, puesto que involucran de forma activa a los alumnos en el proceso de aprendizaje, haciendo que tomen conciencia y control sobre herramientas de las que disponen para abordar el aprendizaje de L2. El enfoque léxico desde su planteamiento actúa e interacciona con el desarrollo constante de estrategias cognitivas y metacognitivas al poner al alcance del alumno herramientas para la segmentación e identificación de secuencia de ítems lingüísticos; entrenar a los alumnos a reconocer bloques prefabricados de palabras implica involucrarlos cognitivamente en el proceso y en una dinámica de trabajo y uso de “herramientas” a las que van a poder

recurrir a la hora de enfrentarse a la comprensión de un texto, oral o escrito, en futuras ocasiones. De hecho, la metáfora en sí se puede concebir también como estrategia cognitiva y metacognitiva de aprendizaje porque exige a los alumnos un nivel de reflexión metalingüística que los lleva a descubrir ciertas características universales del lenguaje, permitiéndoles además hacer comparaciones con su lengua materna e inferir así semejanzas y diferencias. Asimismo, estamos convencidos de que entrenar a los alumnos en esta dinámica será beneficioso para sistematizar el léxico y desplegar acepciones de una misma unidad léxica. Es además probable que tomar conciencia del sistema conceptual metafórico de una lengua repercuta en su uso como estrategia de comunicación pues permite a los alumnos la posibilidad de experimentar con la lengua (Littlemore, 2001; Acquaroni, 2008).

En relación con esto, la propuesta es susceptible de adaptarse a las características del contexto en la que se implante, puesto que consideramos que se puede sacar un mayor provecho de la misma si se tienen en cuenta la edad, la procedencia, si el grupo de estudiantes es monolingüe o bilingüe, etc. En función de estas variables, el docente será el responsable de guiar a los alumnos para hacerles ver la rentabilidad de las metáforas conceptuales y del aprendizaje de bloques prefabricados de palabras como herramientas útiles para enfrentarse al estudio de una L2. Con todo ello, se ayudará a enfrentarse de forma autónoma a la tarea de construir conocimiento por sí mismos.

La propuesta didáctica es novedosa en cuanto a que el enfoque léxico se complementa con la incorporación de la competencia metafórica, por lo que consideramos que, a pesar de que a nivel teórico hemos cumplido los objetivos que nos propusimos, sería interesante y conveniente estudiar la implementación en contextos concretos para comprobar su efectividad en el aprendizaje de L2.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.

Acquaroni, R. (2008a). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Acquaroni, R. (2008b). “El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de escritura creativa”, en Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona: Difusión/IH. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf08/acquaroni.pdf>

Acquaroni, R. (2011). “Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández”, en FIAPE: IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*, 17-20. Santiago de Compostela: Ministerio de Educación. Recuperado de RedEle [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012\\_ESP\\_13\\_IVCongreso%20FIAPE/2012\\_ESP\\_13\\_00RosaNaAcquaroni.pdf?documentId=0901e72b812df782](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_00RosaNaAcquaroni.pdf?documentId=0901e72b812df782)

Alonso, R. (2003). “Algunas aplicaciones del enfoque léxico”, en *Mosaico*, 11, 9-14. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/ImageServlet?img=13145.pdf&D=OK>

Álvarez, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de RedEle [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_1\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_02AlvarezCavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02AlvarezCavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e)

Arribas, N. (2008). *Hacia un aprendizaje cognitivo del léxico*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Baralo, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de gramática”, en Pastor, S. y Salazar, *Estudios de lingüística*, 23-28. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL\\_Anexo1\\_02.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf)

- Baralo, M. (2005). "Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula", en FIAPE. I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo: Ministerio de Educación. Recuperado de RedEle <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf>
- Baralo, M. (2006). *Cómo crear redes de palabras en el aula de ELE*. Würzburg: Difusión/IH. Encuentro práctico de profesores de ELE. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>
- Battle, J. (2014). *En el amor y en la guerra: una unidad didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica*. Jornadas pedagógicas de ELE. Valencia: Educaspain.
- Beréndi, M., Csábi, S. y Kövecses, Z. (2008). "Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching", en Boers, F. y Lindstromberg, S. (Ed.), *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (65–99). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. (2000a). "Enhancing metaphoric awareness in specialized reading", en *English for Specific Purposes*, 19, 137-47.
- Boers, F. (2000b). "Metaphor awareness and vocabulary retention", en *Applied Linguistics*, 21, 553-571.
- Boers, F. (2011). "Cognitive Semantic ways of teaching figurative phrases", en *Review of Cognitive Linguistics*, 9.1, 227-261.
- Boers, F. (2013). "Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: assessment and integration", en *Language Teaching*, 46, 208-224.
- Boers, F., Eyckmans, J. y Stengers, H. (2006a). "Means of motivating multiword units: Rationale, mnemonic benefits and cognitive-style variables", en Foster-Cohen, S. (ed.), *Eurosla Yearbook 6* (169–190). Amsterdam: John Benjamins.
- Bosque, I. (2006). *PRÁCTICO. Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.
- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en Richards, J. y Schmidt, R. *Language and communication*, Londres: Longman, 2-27.
- Cassany, D., Sanz, G. y Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chamorro, M. D. (2012). "El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario", en *Mosaico*, 30, 26-34.

Cheikh-Kahmis, F. (2013). *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. Universidad a distancia. Recuperado de RedEle [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013\\_BV\\_14\\_24CHEIKHKHAMIS.pdf?documentId=0901e72b8172935e](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_24CHEIKHKHAMIS.pdf?documentId=0901e72b8172935e)

Cho, K. (2010). "Fostering the acquisition of English prepositions by Japanese learners with networks and prototypes", en De Knop, S., Boers, F, y De Rycker, A. (Ed.), *Fostering language teaching efficiency through Cognitive Linguistics* (259-276). Berlín: Mouton de Gruyter.

Cifuentes Honrubia, J. L. (1996). *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.

Condon, N. (2008). "How Cognitive Linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs", en Boers, F. y Lindstromberg, S. (Ed.), *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (133-158). Berlín: Mouton de Gruyter.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Anaya. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Coseriu, Eugenio (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos

Csábi, S. (2004). "A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching", en Achard, M. y Niemeier, S. (eds.), *Cognitive Linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (233-256). Berlín: Mouton de Gruyter.

Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (2013). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Danesi, M. (1986): "The role of metaphor in second language pedagogy", en *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 1-10.

Danesi, M. (1991): "Metaphor and classroom second language learning", en Beer, J., Ganelin, C. et al. *Romance Languages Annual*, 3, 189-194.

Danesi, M. (1995): "Learning and teaching languages: the role of 'conceptual fluency'", en *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 3-20.

Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión*. Sevilla: Kronos.

Gao, L. Q. y Meng, G. H. (2010). "A study of the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention", en *Canadian Social Science*, 6, 110-124.

García, M. (2004). *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de RedEle [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004\\_BV\\_02/2004\\_BV\\_02\\_10Garcia\\_Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e40e93](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_10Garcia_Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e40e93)

Gómez Molina, J. R. (1997). "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", en *REALE*, 8, 69-93.

Gómez Molina, J. R. (2003). "La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)", en *Actas del II Congreso internacional de español para fines específicos*, 82-104. Ámsterdam: Centro virtual Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0009.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf)

Gómez Molina, J. R. (2004). "Las unidades léxicas en español", en *Carabela*, 56, 27-50. Recuperado de <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=a7hlNyXfuZA%3D&tabid=774&mid=1543&language=en-US>

Gómez Molina, J. R. (2008). "Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE", en *Mosaico*, 11, pp. 2-4. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13145.pdf&D=OK>

González, L. M. y Sánchez, M. J. (2008). "Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos", en *Odisea*, 9, 105-115. Almería: Universidad de Almería. Recuperado de [http://www.ual.es/odisea/Odisea09\\_GonzalezRodriguez.pdf](http://www.ual.es/odisea/Odisea09_GonzalezRodriguez.pdf)

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

Higueras, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: Ministerio de Educación.

Higueras, M. (2008). *Nuevas técnicas para enseñar léxico*. Würzburg: Difusión/IH: Encuentro práctico de profesores de ELE. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>

Hymes, D. J. (1971). *On communicative competence*. Filadelfia: Universidad de Pennsylvania Press.

Hijazo, A. (2011). “Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva”, en *Hispania*, 94, 142-154.

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

Kaitian, L. (2011). “Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica”, en *Actas del II Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*, 329-346. Manila: Centro virtual Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/23\\_aplicaciones\\_03.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/23_aplicaciones_03.pdf)

Kellerman, E. (2000). “Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas”, en Muñoz, C. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 21-37. Barcelona: Ariel.

Kövecses, Z. y Szabó, P. (1996). “Idioms: A view from Cognitive Semantics”, en *Applied Linguistics*, 17, 326–55.

Lahuerta, J. y Pujol, M. (1993). “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre. Recuperado de *Monográficos marcoELE*, 8, 117-135 [http://marcoele.com/descargas/expolingua1993\\_lahuerta\\_pujol.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf)

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1995.

Lamartí, R. (2011a). “La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE”, en *Actas del II Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*, 170-181.

Manila: Centro virtual Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/13\\_inv\\_estigaciones\\_05.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/13_inv_estigaciones_05.pdf)

Lamartí, R. (2011b). *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Langacker, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.

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

Lewis, M. (2000). *Teaching collocations. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Li, T. F. (2009). *Metaphor, image, and image schemas in second language pedagogy*. Colonia: Lambert Academic Publishing.

Liceras, J. y Carter, D. (2009). *Adquisición del léxico*. Barcelona: Ariel.

Littlemore, J. (2001). "Metaphoric intelligence and foreign language learning", en *Humanising Language Teaching*, 3, 2. Recuperado de [www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm](http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm)

Littlemore, J. y Low, G. (2006). "Metaphoric competence and communicative language ability", en *Applied Linguistics*, 27 (2), 268-294. Birmingham: Universidad de Birmingham. Recuperado de [http://eprints.bham.ac.uk/70/1/Littlemore\\_-\\_Metaphoric\\_competence-\\_L.pdf](http://eprints.bham.ac.uk/70/1/Littlemore_-_Metaphoric_competence-_L.pdf)

López-Mezquita, M. T. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Madrid: Ministerio de Educación.

Low, G. (1988): "On teaching metaphor", en *Applied Linguistics*, 9, 2, 125-147.

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

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Moreno, A. (2000). *Estudios de lingüística del español*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies9/index.htm>

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

Moudraia, O. (2001). *Lexical approach to second language teaching*. Tailandia: Universidad de Walailak. Recuperado de <http://www.cal.org/resources/digest/0102lexical.html>

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

Nattinger, J. (1980). *A lexical phrase grammar for ESL*. TESOL: Quarterly, 14, 337-344.

Nattinger, J. R. y DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Peters, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

Rodríguez, E. (2012). *El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de RedEle: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013\\_BV\\_14\\_20rodriguezgil\\_eugenia.pdf?documentId=0901e72b8163adfb](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_20rodriguezgil_eugenia.pdf?documentId=0901e72b8163adfb)

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sökmen, A. J. (1997). "Current trends in teaching second language vocabulary", en Schmitt, N. y McCarthy, M. (Ed.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (237-257). Cambridge: Cambridge University Press.

Soriano, C. (2012). "La metáfora conceptual", en Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (Ed.), *Lingüística cognitiva* (97-121). Barcelona: Anthropos.

Tyler, A., Mueller, C. M. y Ho, V. (2010). "Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: The English modals", en *AILA Review*, 23, 30-49.

Verspoor, M. y Lowie, W. (2003). "Making sense of polysemous words", en *Language Learning* 53, 547-586.

Vidiella, M. (2012). "El enfoque léxico en los manuales de ELE", en *Monográficos marcoELE*, 14. Recuperado de <http://marcoele.com/suplementos/el-enfoque-lexico-en-los-manuales-de-ele/>

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

Yasuda, S. (2010). "Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners", en *TESOL Quarterly*, 44, 250-273.

Zimmerman, B. (1997). "Historical trends in second language vocabulary instruction", en Coady, J. y Huckin, T. (Ed.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

## **BIBLIOGRAFÍA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **Material de consulta**

Bosque, I. (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.

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

Chamorro, M. D. y Martínez, P. (2012). *Bitácora 2. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M. D., Martínez, P. y Conejo, E. (2013). *Bitácora 3. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión

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

Conejo, E. (2013). *Bitácora 3. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Murillo, N. (2012). *Bitácora 2. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Sans, N., Martín Peris, E. y Garmendia, A. (2012). *Bitácora 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans, N., Martín Peris, E. y Garmendia, A. (2011). *Bitácora 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2013). *Bitácora 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

### **Artículos, imágenes, ilustraciones y archivos de vídeo**

123RF. *Perro malo*. [Imagen]. Nidderau: 123RF GmbH. Recuperado de [http://es.123rf.com/photo\\_5881976\\_perro-malo.html](http://es.123rf.com/photo_5881976_perro-malo.html)

Aishawari. (20 de marzo de 2014). *50 cosas sobre mí*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5NmBJSxnu5I>

Biaus, J. M. (24 de octubre de 2013). *La vida, una cuestión de actitud*. Salamanca: La mente es maravillosa. Recuperado de <http://lamenteesmaravillosa.com/la-vida-una-cuestion-de-actitud>

Calvet, N. (2 de octubre de 2013). *¡Simplifica tu vida!* Barcelona: Natalia Calvet. Recuperado de <http://nataliacalvet.com/wp-content/uploads/2013/09/06-tot-alhora-copia1.jpg>

Chicos. La Prensa. [Imagen mujer aburrida y pensando]. Honduras: Chicos. La prensa. Recuperado de <http://chicos.laprensa.hn/wp-content/uploads/2012/08/mt-alicia293-290812-368x380.jpg>

ClipartLogo.com. *Gallina asustada*. [Imagen]. ClipartLogo.com. Recuperado de [http://es.clipartlogo.com/premium/detail/frightened-hen\\_39633532.html](http://es.clipartlogo.com/premium/detail/frightened-hen_39633532.html)

Cortés, H. (20 de febrero de 2014). *Dani Rovira (B&b): "No soy siempre tan cachondo como Juan, cansa mucho"*. Madrid: La guía TV - Diario ABC. Recuperado de <http://laguiatv.abc.es/loultimo/20140219/abci-dani-rovira-201402191313.html>

Definición.de. (2009). *Definición de pesimismo*. Definición.de. Recuperado de <http://definicion.de/pesimismo/>

Dibujos.net. *Melón sonriente*. [Imagen]. Barcelona: HispaNetwoek Publicidad y Servicios. Recuperado de [http://cd1.dibujos.net/dibujos/pintar/melon-sonriente\\_2.png](http://cd1.dibujos.net/dibujos/pintar/melon-sonriente_2.png)

Dibujos para colorear. *Loro*. [Imagen]. Dibujos para colorear.co. Recuperado de <http://www.dibujosparacolorear.co/Dibujos-de-Animales/Loro/>

Dreamstime. [Imágenes de post-it]. Bucarest: Dremstime. Recuperado de <http://thumbs.dreamstime.com/x/multicolored-post-note-paper-10477479.jpg>

Edúkame. [Imagen de niña y niño enfadados]. Barcelona: Edúkame. Recuperado de [http://edukame.com/sites/default/files/styles/productos\\_comprados/public/enfado-a4.jpg?itok=7s5GBQUY](http://edukame.com/sites/default/files/styles/productos_comprados/public/enfado-a4.jpg?itok=7s5GBQUY)

Equipo de soporte. (14 de junio de 2012). *Ley de atracción: tu actitud te impide lograr lo que quieres... ¡Di basta!* El secreto de la ley de atracción. Kuala Lumpur: Mindvalley Hispano. Recuperado de <http://blog.elsecretosobrelaleydeatraccion.com/ley-de-atraccion-tu-actitud-es-la-culpable/>

Estampados Muñoz. *Clips of 19*. [Imagen]. Bucaramanga: Estampados Muñoz. Recuperado de <http://www.estampadosmunoz.com/images/productos/OF-19.jpg>

Fernández, V. (10 de diciembre de 2013). *Test de optimismo*. Madrid: Web Consultas. Recuperado de <http://www.webconsultas.com/mente-y-emociones/emociones-y-autoayuda/test-de-optimismo-10599>

Fundación Eroski. (Septiembre de 2002). *Actitudes positivas. Todo depende de cómo se vean las cosas*. *Consumer*, 58, 20-21. Recuperado de [http://revista.consumer.es/web/es/20020901/pdf/revista\\_entera.pdf](http://revista.consumer.es/web/es/20020901/pdf/revista_entera.pdf)

La Mosquita. (2008). *La Mosquita*. Lima: La Mosquita Accesorios. Recuperado de [http://2.bp.blogspot.com/\\_H2SgKgxBZSA/SabIJpWnFfi/AAAAAAAAAHo/6LNq9N44YP0/S220/MOSCA+PARA+BLOG+Y+PERFILES.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_H2SgKgxBZSA/SabIJpWnFfi/AAAAAAAAAHo/6LNq9N44YP0/S220/MOSCA+PARA+BLOG+Y+PERFILES.jpg)

Labanda, J. [chico besando a chica], en Rodríguez, M. (2007), *Cosas de moda*. Recuperado de <http://www.cosasdemoda.es/wp-content/uploads/2007/07/jordi-labanda.JPG>

Martín, R. D. (2009). *Ser optimista. Tener una actitud positiva*. Psicología y autoayuda. Badajoz: Revistas blog. Recuperado de <http://psicologiayautoayuda.com/psicologia/consejos-psicologia/ser-optimista-tener-una-actitud-positiva/>

Mr. Wonderful. *Cambia tu forma de ver las cosas y las cosas cambiarán de forma*. [Imagen]. Barcelona: Mr. Wonderful Communication. Recuperado de <http://www.mrwonderfulshop.es/es/lamina-cambia-tu-forma-de-ver-las-cosas-y-las-cosas-cambiaran.html>

Mr. Wonderful. *Cómo tener un buen día*. [Imagen]. Barcelona: Mr. Wonderful Communication. Recuperado de <http://www.mrwonderfulshop.es/es/lamina-como-tener-un-buen-dia.html>

Mr. Wonderful. *Hoy estoy de mala leche*. [Imagen]. Barcelona: Mr. Wonderful Communication. Recuperado de <http://www.pinterest.com/pin/302585668684978490/>

Mr. Wonderful. *Soy un muffin salao*. [Imagen]. Barcelona: Mr. Wonderful Communication. Recuperado de <http://muymolon.com/2012/03/30/porque-mis-muffins-no-son-nada-sosos-son-unos-salaos/>

Para amigos. (2014). *Descubre el significado de tu nombre*. Ubicación desconocida. Recuperado de <http://paraamigos.me/>

Pixabay. [Imagen de huellas]. Pixabay. Recuperado de [http://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/11/28/11/30/footprint-220254\\_640.jpg](http://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/11/28/11/30/footprint-220254_640.jpg)

Reynolds, P. H. [Imagen de niña plantando], en Little Dues, (2013) *Dues Creatius*. Recuperado de <http://www.littledues.com/wp-content/uploads/2013/04/Little-Dues-libros-plant-a-kiss-03.png>

Revista Flotas. (11 de diciembre de 2013). *Shakira. La reina latina*. Madrid: Leaseplan. Recuperado de <http://www.flotas.com/shakira-la-reina-latina/>

Rodrigo, R. (2014). *Dani Rovira. Vim Magazine*, 17, 82-95. Recuperado de: <http://issuu.com/vimmag/docs/vim17>

Saramimi. (21 de mayo de 2012). *Queso 1*. [Imagen]. Barcelona: HispaNetwork Publicidad y Servicios. Recuperado de <http://galeria.dibujos.net/comida/lacteos-y-postres/queso-gruyer-pintado-por-saramimi-9741257.html>

Save the Children. (5 de marzo de 2014). *Most Shocking Second a Day Video*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RBQ-1oHfimQ>

Sosa. (16 de noviembre de 2011). *Gacy, la cabra loca*. [Imagen]. Sosa's Evolution. Recuperado de <http://sosauron.blogspot.de/2011/11/gacy-la-cabra-loca-gacy-crazy-goat.html>

Vitas, A. (abril de 2014). *¿Vaso medio vacío o medio lleno?* [Ilustración]. Buenos Aires: Clubs&Countries. Recuperado de [http://www.clubsycountries.com.ar/imagen/seccion/mediana/239-378-banner\\_vaso.jpg](http://www.clubsycountries.com.ar/imagen/seccion/mediana/239-378-banner_vaso.jpg)

## APÉNDICE DOCUMENTAL

### Actividad 2 - Transcripción

#### **Pista 1**

No me considero una persona muy inteligente pero sí muy perseverante, nunca tiro la toalla. Tengo las ideas muy claras y considero que tengo mucha personalidad así que cuando me propongo hacer algo, lo hago, porque como dice el refrán: “el que la sigue, la consigue”.

#### **Pista 2**

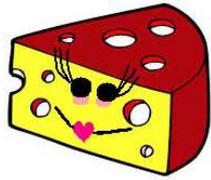
Soy una persona bastante indecisa así que me cuesta tomar decisiones. Además, soy un poco cerrado, suelo reprimir mis sentimientos y no dar mi opinión. La gente puede pensar que no tengo personalidad, pero no es así, sólo que soy un poco tímido y me preocupa mucho “el que dirán”.

#### **Pista 3**

Desde pequeño siempre he sido muy curioso, tengo gustos muy variados y por lo general, me considero una persona bastante abierta. Por otra parte, soy muy perfeccionista y no entiendo a la gente que toma decisiones sin pensar, que toma decisiones a la ligera.



Actividad 4.b - Fichas recortables



“Estoy como un queso”



“Soy un gallina”



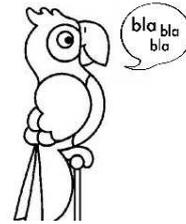
“Estoy como una cabra”



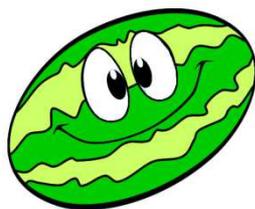
“Tengo mala leche”



“Soy una mosquita muerta”



“Soy un loro”



“Soy un melón”



“Soy salao”



“Soy un trozo de pan”



“Tengo un humor de perros”



# 1 Cada persona es un mundo

1.  Shakira y Dani Rovira tienen personalidades diferentes. Lee lo que dicen en las entrevistas y decide qué cualidades compartes con ellos. Después, busca en los textos las estructuras que utilizan para describirse.

Shakira



## ¿Cómo se definiría usted?

Soy cariñosa, atenta, tengo buen sentido del humor. Me considero una persona muy normal con una vida aburrida, sigo saliendo con el mismo novio desde hace años y no soy nada juerguista. Soy una chica de Barranquilla enamorada del mar, con sal en la ropa y humedad en la piel. Soy una persona que tiene las pasiones y los deseos y los sueños propios una mujer, así de simple. Diría que soy muy mujer. Creo que la mujer tiene una visión de águila para las cosas. En general, tenemos una gran capacidad de entrega en el trabajo y somos capaces de distribuir nuestro tiempo y nuestras energías en millones de cosas. Queremos ser buenas madres, buenas compañeras, buenas hijas, buenas trabajando...

Dani Rovira



## En la película interpretas el papel de un chico (Rafa) "mu echao palante" que lucha por lo que se propone y confía en el amor ciegamente. ¿Le pasa lo mismo a Dani Rovira en su día a día?

Me parezco mucho a Rafa en que soy muy seguro de mí mismo cuando estoy en mi círculo de confianza, en mi entorno. Pero creo que es algo que pasa siempre ¿no? Todo el mundo está seguro de sí mismo con su idioma, su entorno, su gente...pero cuando te sacan de ahí, la cosa cambia.

## Podríamos decir que Rafa "pierde el norte" por una chica y eso le hace salir de su Sevilla querida para adentrarse en el País Vasco, ¿por qué cosas pierde el norte Dani?

Soy una persona muy emocional, no sé si porque soy escorpio o porque soy andaluz. Mi vida siempre ha estado muy equilibrada: la salud, la familia, el trabajo... Pero lo que es cierto es que siempre me ha trastocado lo emocional. Puedo tener una vida muy estable, pero si viene una persona que me marca mucho e incluso me descoloca, puede hacer que el resto carezca de importancia.

## ¿Cómo te definirías?

«Tengo buen sentido del humor, buen carácter pero no estoy todo el rato bromeando, cansa mucho. Yo soy una persona muy discreta, en un grupo grande no me importa pasar a un segundo plano, yo tengo gracia pero prefiero que me hagan reír y que alguien más lleve el peso de la conversación».

Las estructuras que utilizan son:



a.  Busca en el texto las siguientes frases. ¿Sabes lo que significan?

**No soy nada juerguista** .....

**La mujer tiene una visión de águila para las cosas** .....

**Rafa pierde el norte por una chica** .....

**No estoy todo el rato bromeando** .....

**Que alguien más lleve el peso de la conversación** .....

**No me importa pasar a un segundo plano** .....

**Siempre me ha trastocado lo emocional** .....

2.  Ahora vas a escuchar a Javi, Janine y Lucio hablando sobre sí mismos. Toma nota de lo que oigas y después comenta tus datos con tu compañero.

*Me considero una persona...*

*Tengo...*

*Soy un poco/bastante...*



a.  ¿Con quién te sientes más identificado? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero.

*Me siento más identificado con....*

*Me parezco más a....*



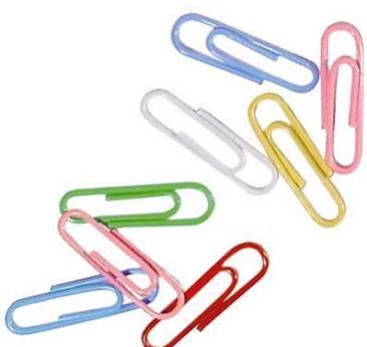
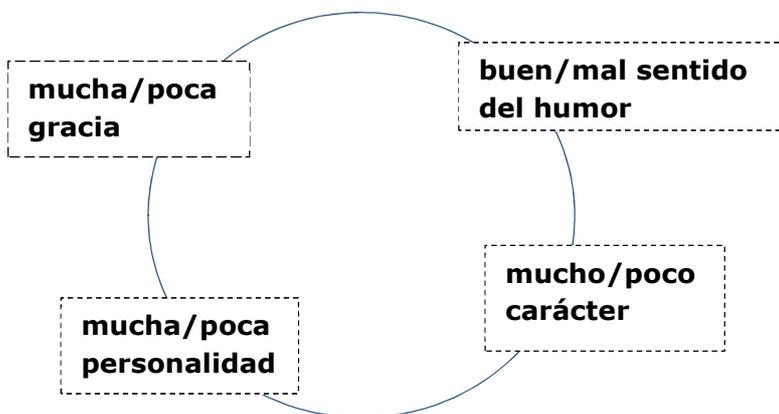


**3.** Teniendo en cuenta la información que has leído y escuchado, decide con tu compañero a quién corresponde estos comentarios. Puede haber varias opciones.

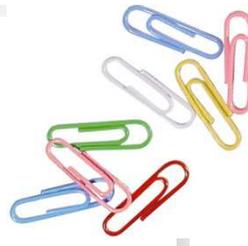
	¿Quién?		¿Quién?
Yo puedo con todo.	.....	No me gusta llamar la atención; prefiero pasar desapercibido.	.....
¿No te atreves? Ya lo hago yo.	.....	¡Ay, ay, no sé!	.....
Sin amor no hay vida	.....	No puedo vivir sin la playa.	.....
¿Y esto qué es?	.....	Las fiestas no son mi perdición.	.....
Me gusta dar amor a los demás.	.....	Estoy pendiente de los que me rodean.	.....
Hay que trabajar más en este proyecto.	.....	No puedo decirle lo que siento.	.....



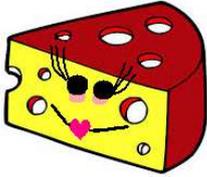
**a.** En español y en todas las lenguas hay palabras que suelen aparecer contiguas; reciben el nombre de colocaciones y es recomendable que se estudien como un bloque. En los textos que hemos leído y escuchado aparecen algunas colocaciones con un mismo verbo. ¿Eres capaz de identificarlo?







a.  En parejas, intentamos descubrir el significado. Escribe un sinónimo para cada expresión.



.....



.....



.....



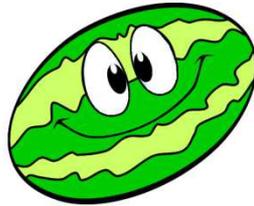
.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



Muchas expresiones que hacen referencia a un alimento o a un animal son universales, por ejemplo en inglés también se dice "to be a chicken". ¿Existen expresiones similares en tu lengua aunque con otros animales o alimentos?

*En alemán para decir que una persona es cobarde decimos "ein Angsthase sein" que se traduciría como: "ser un conejo"*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

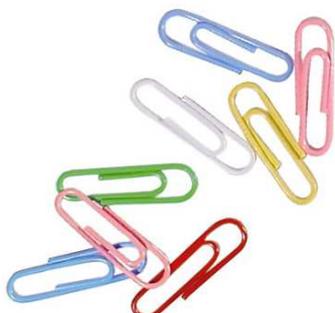
.....

.....

.....

b.  **Juguemos**

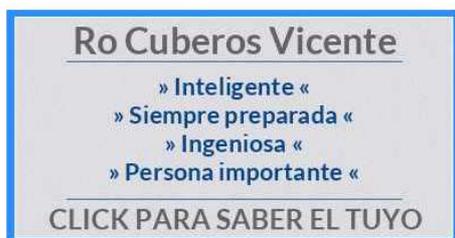
El profesor va a poner una expresión a cada alumno en la espalda. Tus compañeros te ayudarán a averiguar cómo eres con sinónimos y explicaciones.





5.  Lo que tu nombre dice de ti. En Facebook hay una aplicación que te dice cómo eres según tu nombre: <http://paracompartir.me/nombre/> ¿Estás de acuerdo? Coméntalo en grupo con tus compañeros.

Ro, tu resultado es...



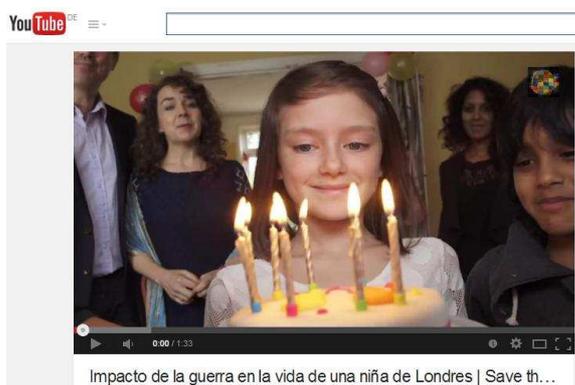
## 2 Cómo hemos cambiado

"Aunque nada cambie, si yo *cambio*, todo *cambia*." Honoré de Balzac

"Yo soy yo y mi circunstancia." Ortega y Gasset

6.  ¿Qué opinas de estas afirmaciones? ¿Qué crees que quería decir Ortega y Gasset con su frase? ¿Qué tipo de circunstancias hacen que una persona cambie? ¿Recuerdas alguna experiencia o persona que te haya cambiado?

7.  Ahora vamos a ver un vídeo que muestra cómo cambia una niña a consecuencia de la guerra.



- Antes de la guerra

Es una chica rubia de unos 8 o 9 años de Londres que está celebrando su cumpleaños en casa con su familia. Parece una niña alegre que rebosa felicidad.

- Durante la guerra

La chica está cada día más hundida, la sonrisa se borra de su cara. Se pone triste, está asustada y siente miedo.

- Después de la guerra

La chica tiene la moral por los suelos. Se ha convertido en una niña sin ilusiones ni esperanzas. Se vuelve triste y acaba siendo infeliz.





**a. Expresarse con metáforas**

¿Sabes lo que es una metáfora? Intenta dar una definición y un ejemplo en español o en tu propia lengua.



En español y en todas las lenguas a veces utilizamos metáforas para expresar sentimientos o realidades abstractas. En el texto aparecen tres ejemplos: Rebosar felicidad, estar hundido/a, tener la moral por los suelos.

FELICIDAD ES ARRIBA

TRISTEZA ES ABAJO



¿Qué es para ti la felicidad? ¿Y la tristeza? Coméntalo con tu compañero y escribe una frase para cada una en la pizarra.



¿Con qué verbos asocias la felicidad y la tristeza? Escríbelos en cada columna:

saltar hundirse caer flotar pesar rebosar levantar derrumbarse

Felicidad	Tristeza

**b. ¿Cómo crees que esta experiencia puede determinar su forma de ser en el futuro?**

*A consecuencia de/Debido a la guerra, la niña se vuelve/se convierte en/ acaba siendo una persona más o menos.....*



**c. Y a ti, ¿qué experiencias te han cambiado? Haz una lista de experiencias o momentos que han influido en tu forma de ser y después cuéntaselo a tus compañeros.**





### 3 Cambia de actitud, cambia de vida

"Al fin y al cabo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos". Eduardo Galeano  ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones?



8.   Antes de leer el artículo comenta a partir del título de qué crees que se va a hablar. Completa el texto con las palabras del recuadro. Las palabras marcadas te pueden servir de ayuda. No tienes que utilizar todas las palabras.

lograr	autoestima	ánimo	alegría
satisfacer	salud	perciben	enfrentar
solucionarlos	en exceso	dificultad	
problemas	personalidad	hábitos	

#### La vida, una cuestión de actitud

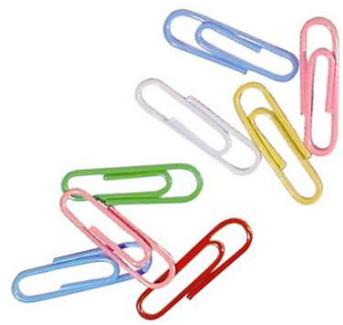
¿Te enojas con facilidad o por el contrario actúas con calma, comprensión y buen humor? ¿Te vienes abajo a menudo o sueles **afrontar** los ..... como desafíos de los cuales sales fortalecido? ¿Te quejas por todo o en cambio te sientes agradecido por las pequeñas alegrías del día a día?

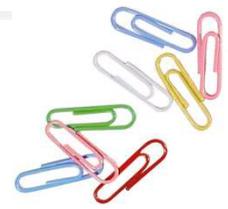
#### Todo depende de cómo se vean las cosas

La tendencia a ver el lado negativo de las cosas y la tendencia a ver preferentemente el lado positivo son actitudes que influyen en nuestros **estados de** ..... y afectan a los resultados de lo que hacemos y determinan la dimensión de los problemas. Una de las verdades más profundas de la psicología humana la refleja el viejo proverbio de que "nada es verdad ni mentira, todo es según el color del cristal con que se mira". Dos personas perciben una misma situación de forma diferente. No se puede afirmar categóricamente "esto es así", es más adecuado el planteamiento "yo esto lo percibo así".

Optimismo significa ..... **los problemas** de la vida de forma positiva, sabiendo que con el esfuerzo necesario, vamos a poder ..... y vamos a ..... nuestros **objetivos** y ..... nuestros **deseos**. Es saber que tenemos la fuerza y capacidad necesaria, para **sobreponernos a** cualquier ..... y lograr una vida plena y feliz. Los optimistas adoptan una actitud positiva ante la vida. Ser optimista equivale a vivir mejor.

Las actitudes negativas las mantienen quienes ..... **las dificultades** como amenazas, quienes cierran la puerta a las soluciones y ven, sobre todo, la dificultad. **Tener baja** ..... , miedo a muchas cosas y ser desconfiado, son **rasgos de** ..... de una persona pesimista. Una persona que se deje llevar por el pesimismo es alguien que **ante cualquier problema se topa con un muro difícil de salvar porque se preocupa** ..... por todas las cosas.





Las estructuras que has completado son **colocaciones**:

- Afrontar problemas
- Estados de .....
- Enfrentar .....
- Solucionar .....
- Rasgos de .....
- ..... objetivos
- ..... deseos
- Sobreponerse a .....
- Tener baja .....
- Preocuparse .....

a.  La palabra "actitud" aparece acompañada en este texto por varios verbos y adjetivos, búscalos y completa este mapa mental para aprender nuevas colocaciones. No olvides las preposiciones.

**VERBOS**

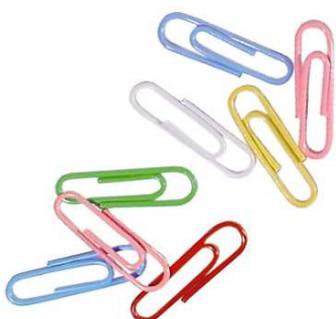
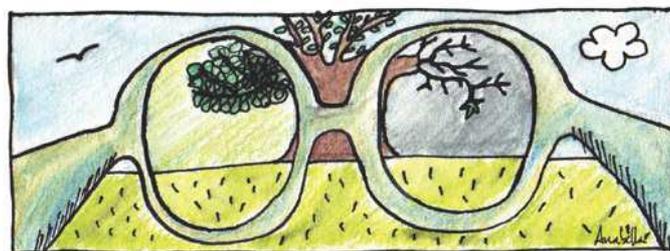
**ADJETIVOS**



b.  En el texto aparecen características que definen a personas que ven el lado positivo y el lado negativo de las cosas. Agrupamos las características según el color del cristal con que se mira.

**ACTITUD POSITIVA**

**ACTITUD NEGATIVA**





9.   Y tú, ¿sueles ver el lado bueno de las cosas o el lado negativo?

Marca las opciones que mejor te definen y comenta con tu compañero qué actitud adoptas ante la vida y cómo sueles afrontar los problemas.

1. Ante los problemas
  - a. No paro de dar vueltas preguntándome sus porqués.
  - b. Intento buscar soluciones
  - c. Aunque no tengo muchas esperanzas, pienso que alguna solución deben tener
2. Cuando algo no sale bien...
  - a. Busco el lado bueno de la situación y lo encuentro
  - b. Me siento desorientado/a y perdido/a
  - c. Intento buscar el lado bueno, pero no encuentro el camino
3. Las consecuencias (positivas o negativas) de mis actos
  - a. Son completamente azarosas
  - b. Dependen de mí y del azar en la misma proporción
  - c. Dependen de mí en su mayor parte
4. Cuando las cosas no son como yo esperaba...
  - a. No las acepto
  - b. No tienen porqué estar mal, simplemente son distintas
  - c. Me trastocan, pero intento disfrutarlas y sigo adelante
5. Las situaciones difíciles son para mí...
  - a. Un obstáculo que puedo superar
  - b. Un problema
  - c. Cosas que intento evitar
6. Estoy de acuerdo con esta afirmación...
  - a. Si las cosas van mal, seguro que termino en un callejón sin salida
  - b. Cuando las cosas van mal, me desvío para no sufrir
  - c. Aunque las cosas vayan mal, la esperanza es lo último que se pierde
7. Cuando tengo planes que me hacen mucha ilusión...
  - a. Estoy contento pero no me hago muchas ilusiones
  - b. Prefiero no contarlos por miedo
  - c. Los cuento, los sueño, los disfruto
8. Si algo ha ido mal en el pasado...
  - a. Puede que paso a paso todo mejore
  - b. Seguro que tropiezo de nuevo otra vez
  - c. Debo tener cuidado y esforzarme por tomar otro camino la próxima vez
9. Hay situaciones en la vida en las que a veces lo pasamos mal. ¿Qué hacemos?
  - a. Evitarlas siempre
  - b. Afrontarlas con mucho dolor
  - c. Afrontarlas con dignidad
10. Ante los contratiempos...
  - a. Me paro a pensar cómo solucionarlos
  - b. Me convierto en una persona más fuerte
  - c. Me desanimo fácilmente
11. Cuando algo ha ido mal...
  - a. Empezar de nuevo se me hace cuesta arriba
  - b. Me pongo triste pero hay que avanzar, la vida sigue
  - c. Me siento mal conmigo mismo y no encuentro salida





a.   En el cuestionario aparecen palabras y expresiones que sirven para hablar de la vida como un viaje. Las buscamos y las anotamos. Después lee el poema de Antonio Machado, ¿qué te sugiere?

Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.

Antonio Machado



 Representa con mímica una de las palabras o expresiones. Los demás averiguamos de cuál se trata.

b. ¿Y tú? ¿Con qué asocias la vida? En parejas buscad otra metáfora y asocia palabras o expresiones como en el ejemplo.

LA VIDA ES UN LIBRO: páginas, capítulos, protagonistas, historia, impredecible.

## 4 El mejor día para ser feliz es hoy

10.  Los expertos aconsejan adoptar una actitud positiva ante la vida. Lee los consejos que ofrece Mr. Wonderful para que tu día a día esté cargado de energía positiva.

### CÓMO TENER UN BUEN DÍA

ORGANIZA UN PLAN DE FINDE

PASEA DESPUÉS DE TRABAJAR

HAZ ESA COSA QUE TANTO PALO TE DA HACER Y QUITATELA DE EN MEDIO

SÉ AMABLE

DA LAS GRACIAS Y SONRÍE

PLÁNTALE UN BESAZO A ALGUIEN MAJO

PÉGATE UN BAILOTEO

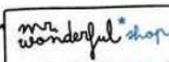
POR UN DÍA, NO SEAS CASCARRABIAS

DATE ALGÚN HOMENAJE

DALE ESO QUE TANTO SE MERECE

HOY LA DUCHA QUE DURE 5 MINUTOS MÁS

NO DEJES QUE NADA NI NADIE TE PONGA HOY DE MALA LECHE. ES TU DÍA



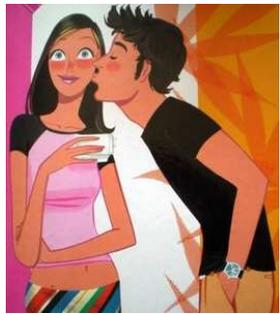
mrwonderfulshop.es

MrWonderful





a.  En el texto aparecen algunas expresiones coloquiales: "dar palo hacer algo", "plantarle un beso a alguien", "pegarse un baile" y "ponerse de mala leche". ¿Sabes qué significan? Mira estas imágenes e identifica cuál representa el significado de estas expresiones. ¿Se te ocurre algún sinónimo?



.....

.....

.....

.....



En inglés también existe la expresión "to plant a kiss" para expresar la acción de besar. ¿Y en tú lengua? ¿Existen las mismas expresiones o tenéis otras similares?

*En mí lengua decimos...*

.....  
 .....  
 .....  
 .....



La **mala leche** es una expresión que generalmente se aplica al mal carácter de una persona. Según el contexto puede indicar que alguien actúa de mala fe ("una persona tiene mala leche") o que alguien está de mal humor ("una persona está de mala leche"). El origen de esta expresión se basa en la creencia de que la leche materna influye en la personalidad del bebé. Otros orígenes señalan que la expresión viene de la vieja costumbre del repartidor de leche de vaca, la gente destapaba la botella y si estaba agria la gente "se ponía de mala leche".



b.  Ahora que sabemos lo que significan estas expresiones. Comentamos con el compañero qué nos pone de mala leche y qué nos da palo hacer.



## 5 Ahora te toca a ti

**11.** A lo largo de toda la unidad nos hemos conocido. Hemos hablado sobre nuestros rasgos de personalidad, experiencias que han cambiado nuestra forma de ser, la actitud que adoptamos ante los problemas y las cosas que nos ponen de mal humor y que nos da palo hacer.

Te proponemos dos actividades:

- Elabora un cuestionario de preguntas para hacer entrevistas a todos tus compañeros, después tu profesor/a te asignará un/a compañero/a y grabarás un vídeo hablando sobre él/ella. Los demás tendrán que averiguar de quién se trata.
- Elabora una lista con aspectos que te definan. Graba tu propio vídeo y preséntalo en clase. Tus compañeros te darán su opinión.

**Aquí tienes el ejemplo de un vídeo titulado "50 cosas sobre mí" que muchas personas graban en internet. Te puede servir de ayuda.**



**Toma nota de todo lo que dice y comenta en grupo cómo es esta mujer.**

<https://www.youtube.com/watch?v=5NmBJSxnu5I>

