

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Razvoj leksičke kompetencije u učenju španjolskog kao stranog jezika

Studentica:

Gabrijela Milić

Mentorica:

dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:

dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, prosinac 2016

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

Desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza de ELE

Estudiante:

Gabrijela Milić

Mentora:

Dra. Mirjana Polić Bobić

Comentora:

Dra. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, diciembre de 2016

Sažetak

U ovom radu najprije se predstavlja koncept leksičke kompetencije kao jedne od sastavnica komunikacijske kompetencije, te se prikazuje njezino mjesto i uloga u modelima komunikacijske kompetencije. Pruža se uvid u njezin razvoj u stranome jeziku, kao i u njezine sastavnice i dimenzije. Osim koncepta leksičke kompetencije, u teorijskom djelu predstavlja se i uloga vokabulara u učenju španjolskog kao stranog jezika, kao i glavne značajke leksičkog pristupa. Kao uvod u drugi, istraživački dio rada, posebnu pozornost posvećujemo vrednovanju leksičke kompetencije.

U drugom djelu rada prikazuju se rezultati istraživanja čiji je cilj bio vrednovati leksičku kompetenciju hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika. Vrednovali smo znanje vokabulara učenika koristeći se testom vokabulara izrađenim za potrebe istraživanja, kao i pisanim radovima učenika na unaprijed zadanu temu. U istraživanju je sudjelovalo 33 učenika dviju srednjih škola prosječne dobi od 17 godina, čija je razina znanja španjolskog jezika prema ZEROJ-u (2005) bila na razinama A1 i A2.

Na temelju dobivenih rezultata zaključujemo da znanje vokabulara učenika koji su sudjelovali u istraživanju zaista odgovara razinama znanja koje se od njih očekuju prema nastavnom planu. Zaključujemo također da postoje sličnosti između najčešćih leksičkih pogrešaka u pisanim radovima učenika na razinama A1 i A2, kao i da postoji pozitivan pomak na razini A2, budući da se broj pogrešaka smanjio, kao i da pojedine pogreške više nisu prisutne.

Ključne riječi: leksička kompetencija, leksička jedinica, leksički pristup, strategije učenja vokabulara, vrednovanje leksičke kompetencije

Resumen

En este trabajo en primer lugar se presenta el concepto de la competencia léxica como uno de los componentes de la competencia comunicativa, al igual que su lugar y su papel en los modelos de la misma. Asimismo, se comenta su desarrollo en la lengua extranjera y sus componentes y dimensiones. Además del concepto de la competencia léxica, en la parte teórica se describe el papel del vocabulario en el aprendizaje del español como lengua extranjera, igual que los principios básicos del enfoque léxico. Como una introducción a la segunda parte del trabajo, en la que se realiza la investigación, nos ocupamos de la noción de la evaluación de la competencia léxica.

En la segunda parte de este trabajo presentamos los resultados de la investigación cuyo objetivo fue evaluar la competencia léxica de los estudiantes croatas del español como lengua extranjera. Evaluamos el conocimiento del vocabulario de los estudiantes utilizando una prueba de vocabulario que desarrollamos para los propósitos de esta investigación, igual que las redacciones de los estudiantes con un tema predefinido. En la investigación participaron 33 estudiantes de dos escuelas secundarias de un grupo de edad de 17 años, cuyo conocimiento de la lengua española correspondía a los niveles A1 y A2 según el *MCER* (2002).

En base a los resultados provenientes de la investigación concluimos que el conocimiento del vocabulario de los estudiantes que participaron en la investigación está de acuerdo con el programa del curso. De igual forma concluimos que los errores más comunes en el uso del vocabulario en la expresión escrita de los alumnos en los niveles A1 y A2 coinciden parcialmente, pero también notamos una evolución positiva en el nivel A2, puesto que el número de errores se reduce y algunos errores se superan.

Palabras clave: competencia léxica, unidad léxica, enfoque léxico, estrategias de aprendizaje de vocabulario, evaluación de la competencia léxica

Índice:

1. Introducción	1
2. Concepto de la competencia léxica	2
2.1 Competencia léxica en los modelos de la competencia comunicativa	4
2.2 Componentes y dimensiones de la competencia léxica.....	7
2.3 Desarrollo de la competencia léxica	10
3. Vocabulario en el aprendizaje de ELE.....	14
3.1 Vocabulario y léxico.....	14
3.2 Vocabulario receptivo y productivo	15
3.3 Disponibilidad y frecuencia léxica	16
3.4 Estrategias de aprendizaje de vocabulario	17
4. Enfoque léxico	19
4.1 Críticas al enfoque léxico	22
5. Evaluación de la competencia léxica	24
6. Estudios de la evaluación de la competencia léxica	28
7. Estudio de la evaluación de la competencia léxica de los alumnos croatas de ELE.....	31
7.1 Objetivos de la investigación.....	31
7.2 Metodología de la investigación.....	32
7.2.1 Participantes	32
7.2.2 Procedimiento de la investigación	33
7.2.3 Instrumentos.....	33
7.3 Resultados.....	35
7.3.1 Evaluación del vocabulario receptivo	35
7.3.2 Evaluación del vocabulario productivo.....	49
7.4 Discusión	56
8. Conclusión.....	61
9. Bibliografía	63
10. Apéndice: el corpus	71

1. Introducción

La enseñanza del léxico ha estado denostada hasta hace poco tiempo, lo que se materializaba en los listados de palabras adquiridos del método tradicional y su enseñanza subordinada a la gramática. Por lo tanto, este desinterés puso el aprendizaje del léxico en un segundo plano en las investigaciones. Todo cambió con la llegada del enfoque léxico propuesto por Lewis (1993), puesto que apoyó la idea del cambio del objeto del aprendizaje. Así pues, podemos decir que el léxico llegó a ser el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, este hastío que producía el aprendizaje del léxico durante un largo período de tiempo fue la razón de que el concepto de la competencia léxica en el contexto de los modelos de la competencia comunicativa ocupó una posición marginal. Los investigadores no dedicaban atención a la competencia léxica como a uno de los componentes de la competencia comunicativa. Pavičić Takač y Bagarić Medve (2013) consideran que aún hoy en día faltan investigaciones y estudios sobre este componente, como también que no existe un modelo que explique su desarrollo. Asimismo, revelan que no se sabe exactamente en qué relación está la competencia léxica con otros componentes de la competencia comunicativa. Por otra parte, Gómez Molina (1997) afirma que el dominio léxico corresponde en mayor medida a la competencia gramatical, pero que también se refleja en la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

Si bien los investigadores no han centrado mucho interés en el concepto de la competencia léxica, la investigación del proceso de aprendizaje y enseñanza del vocabulario en lenguas extranjeras incluyó el conocimiento léxico, sus dimensiones y componentes. Existen diversas teorías que determinan dos, tres o cuatro componentes de este conocimiento léxico, según afirman Pavičić Takač y Bagarić Medve (2013). Las investigaciones sobre el conocimiento léxico demostraron que la competencia léxica es multidimensional y que incluye diversos aspectos del conocimiento. Igualmente, comprobaron que está relacionada con otros componentes de la competencia comunicativa, como observan Pavičić Takač y Bagarić Medve (2013), por lo cual se concluye que su desarrollo depende también de estos componentes. No obstante, todas las conclusiones surgidas de las investigaciones sobre la competencia léxica hay que tenerlas en cuenta considerando todas las características del contexto y las metodologías de investigación, lo que se refiere especialmente al uso de las diferentes pruebas.

2. Concepto de la competencia léxica

En las últimas décadas las investigaciones de los procesos de aprendizaje y de enseñanza del vocabulario en segundas lenguas ocuparon una posición privilegiada dentro de los estudios de adquisición, aprendizaje y enseñanza. Según Manguashca (1993, en Jiménez Catalán, 2002), los estudios sobre vocabulario se pueden agrupar en cinco corrientes, entre las cuales una se ocuparía precisamente de los estudios de adquisición y aprendizaje del vocabulario, con la finalidad de conocer cómo se adquiere el vocabulario en una lengua extranjera. Desde los finales de los años sesenta estos estudios en gran línea se centraron en la investigación sobre la competencia léxica en intentos de definir qué significa conocer una palabra. El interés por la competencia léxica, tal y como observa Jiménez Catalán (2002:149), se basa en el hecho de que su definición permite:

- a) analizar los principios que regulan la adquisición del vocabulario; b) descubrir si existe un orden sistemático reflejado en etapas de adquisición de este componente; c) comprobar si dichas etapas son diferentes en lengua materna (L1) y en segunda lengua (L2); d) averiguar si en dicho aprendizaje influyen determinados factores contextuales e individuales como el tipo de *input*, el modo de enseñanza, la edad, el sexo, la motivación o la aptitud lingüística.

Podemos concluir que la definición de la competencia léxica es muy importante para el entendimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera, porque conociendo los principios que regulan la adquisición del vocabulario y sabiendo si existe un orden en las etapas de su adquisición se pueden proporcionar las bases para su enseñanza. Asimismo, la competencia léxica ayuda a los profesores de lenguas extranjeras a aportar criterios de referencia para evaluar el aprendizaje y diagnosticar las dificultades de aprendizaje del léxico. También permite la evaluación de los libros de texto, de actividades y exámenes, al igual que la planificación de la enseñanza en un determinado nivel.

No es posible precisar cuándo apareció el término de la competencia léxica en los estudios de enseñanza de lenguas extranjeras puesto que, como veremos más en adelante, a los investigadores les faltó la sistematicidad en el uso de los términos con los que se referirían al concepto de dicha competencia. No obstante, se considera que uno de los primeros que se ocupó de este concepto fue Richards (1976, en Jiménez Catalán, 2002), de cuyas hipótesis se sacan las siguientes conclusiones sobre la competencia léxica (Jiménez Catalán, 2002:153):

- a) se entiende como conocimiento acumulativo de palabras (en el sentido de almacén mental) y no como capacidad mental de generarlas.
- b) se centra en las palabras de lengua objeto de aprendizaje y no en el aprendiz de esa lengua.

- c) se fundamenta en el conocimiento de una serie de supuestos pero no se menciona cómo se llega a dicho conocimiento [...].
- d) se basa en dimensiones de naturaleza gramatical y semántica más que en dimensiones de la sociolingüística y la psicolingüística [...].
- e) es transitoria puesto que el número de palabras que conforma la competencia léxica varía a lo largo de la vida.
- f) no distingue entre los distintos niveles y grados de conocimiento de la palabra.

Es interesante observar que Richards (1976, en Jiménez Catalán, 2002) entendió la competencia léxica exclusivamente como el conocimiento acumulativo de palabras, pasando por alto en su definición la capacidad del hablante de producir estas palabras. A diferencia de tal concepto, como podremos ver a continuación, Marconi (2000, en Gómez Molina, 2003) y el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002, en adelante *MCEER*) sí que toman en cuenta esta capacidad para utilizar el vocabulario en una situación concreta. Marconi pues (2000, en Gómez Molina, 2003) define la competencia léxica como la capacidad de usar las palabras. Según el autor, ser capaz de utilizar una palabra implica dos destrezas fundamentales, que se agrupan de la siguiente manera: la competencia inferencial, es decir, el conocimiento de la red de conexiones que existen entre una palabra y el resto de las voces, y las expresiones lingüísticas del mismo sistema; y la competencia referencial, que agrupa las capacidades para proyectar las palabras en el mundo real, nombrando (reconociendo un objeto y encontrando la palabra) y aplicando (entendiendo una palabra dada y escogiendo el objeto). Entre dichas competencias no hay una relación proporcional, o sea, un hablante puede ser competente referencialmente al aplicar una palabra pero incapaz de establecer inferencialmente la relación entre sus propiedades y las de otros elementos lingüísticos y viceversa.

Según afirma García Giménez (2008), la competencia léxica es una parte integrante de la competencia comunicativa, por lo cual está estrechamente relacionada con la competencia gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, que forman la competencia lingüística. De ahí que el léxico esté íntimamente relacionado con las destrezas y las habilidades que el alumno debe adquirir en la lengua extranjera. Por estas razones se llega a la conclusión de que la competencia léxica ocupa un lugar nuclear dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Para concluir este apartado, notamos pues que existe un contraste de definiciones de competencia léxica. Mientras que Richards (1976, en Jiménez Catalán, 2002) la definió en términos del conocimiento acumulativo de palabras, Marconi la define como la capacidad de usar las palabras. El *MCER* (2002) por otro lado une estos dos aspectos del conocimiento de palabras y capacidad para utilizarlas. Además de este contraste de definiciones, en los apartados siguientes notaremos también el contraste de modelos y términos de la competencia léxica.

2.1 Competencia léxica en los modelos de la competencia comunicativa

En las últimas décadas el concepto de competencia comunicativa se presenta como uno de los conceptos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En los años 70 del siglo pasado la noción de la competencia comunicativa marcó un cambio decisivo en la lingüística y las ciencias sociales que veían como una zona de estudio común el lenguaje, según afirma Alba Quiñones (2011). La competencia comunicativa marcó el paso del dominio y control de estructuras a la necesidad de utilizarlas, es decir, a su uso real. El propósito del estudio del lenguaje llegó a ser una “gramática contextualizada”, puesto que no se trata de juzgar si una frase es gramaticalmente correcta, sino si lo es adecuada. En otras palabras, el concepto de competencia no se refirió solo al dominio de las reglas gramaticales, sino también a la habilidad para emplearlas. Según afirma Gómez Molina (1997), actualmente el objeto de enseñanza y aprendizaje de una lengua atiende al desarrollo de la competencia comunicativa, el conocimiento de la lengua y la capacidad para utilizar o ejecutar dicho conocimiento en una comunicación real.

A pesar de que la competencia léxica es uno de los componentes inevitables de la competencia comunicativa, según observan Bagarić Medve y Pavičić Takač (2013), hay pocos modelos de competencia comunicativa en los que la competencia léxica esté explícitamente nombrada, mientras que en otros modelos está incluida en uno de los componentes bajo diversos términos. En el modelo de Bachman (1990, en Bagarić Medve y Pavičić Takač, 2013) la competencia léxica es vista como una competencia relativamente independiente. Se define como el conocimiento de la palabra y de su significado, y forma parte de la competencia gramatical. En la primera versión del modelo la competencia léxica también incluyó el uso y la interpretación de los referentes culturales, mientras que en la segunda versión estos conocimientos se atribuyeron a la competencia sociolingüística. El *MCER* (2002) propone el modelo de la competencia comunicativa en el que dentro de la

competencia lingüística se separan la competencia léxica y la semántica como componentes distintos. En el *MCER* (2002:108) se define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”. Esta capacidad para utilizar el vocabulario se refiere a dar el salto del conocimiento declarativo al procedimental, es decir, hay que saber comunicar, como observa Alba Quiñones (2011). Asimismo, la autora concluye, siguiendo el modelo propuesto por el *MCER* (2002), que la competencia léxica funciona como una subcompetencia transversal y que es constituyente de la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Según el *MCER* (2002), la competencia léxica está integrada por dos componentes, elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos comprenden unidades fraseológicas o unidades pluriverbales, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo (por ejemplo, fórmulas fijas, modismos y otras frases hechas) y palabras que incluyen miembros de clases abiertas de palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio). Por otro lado, los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras, como por ejemplo: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones. En el *MCER* (2002:109) encontramos dos escalas de descriptores ilustrativos relacionadas con el vocabulario, una de dominio y otra de riqueza. A continuación, las reproducimos:

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Como podemos observar, en estas dos escalas se describe lo que es capaz de hacer un usuario de la lengua cuando alcanza un determinado nivel de conocimiento y qué control tiene sobre el vocabulario. Según el *MCER* (2002), sobre esta base descriptiva es posible definir objetivos y contenidos que se consideran adecuados a los aprendices de un currículo concreto. Aun así, Alba Quiñones (2011) afirma que estos conceptos de la riqueza y del dominio son talmente imbricados que no es posible delimitar esta disociación. Lo podemos notar en los descriptores de la riqueza en los niveles C1 y C2 donde aparecen las frases como “tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio” y “buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales”.

Hay autores que no consideraron explícitamente el término de competencia léxica en sus modelos de competencia comunicativa. Aun así, en sus modelos está incluido el componente léxico, pero bajo distintos términos. Tales autores son Lado, Canale, Swain, Cohen, Savignon, van Eka, Carroll, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell. Analizando sus modelos de competencia comunicativa, Bagarić Medve y Pavičić Takač (2013) concluyen que en el modelo de Lado (1961) la competencia léxica corresponde al conocimiento del vocabulario, en el modelo de Canale y Swain (1980, 1981), Cohen (1994) y Savignon (1983, 2002) a la competencia gramatical, mientras que en los modelos de van Eka (1986), Carroll (1961), Celce-Murcia (1995), Dörnyei (1995) y Thurell (1995) a la competencia lingüística. El motivo de esta variedad de la conceptualización tal vez se deba al hecho de que no existe una disciplina de la lingüística que se ocupe principalmente de todos los aspectos de la palabra y de la unidad léxica. El léxico se puede estudiar desde la perspectiva de la semántica, morfología y lexicología.

2.2 Componentes y dimensiones de la competencia léxica

El conocimiento léxico es muy complejo, puesto que supone una pluralidad de aspectos. Engloba una variedad de formas de la unidad léxica y sus relaciones léxicas, semánticas, sintácticas, paradigmáticas y sintagmáticas. Para poder definir la competencia léxica hay que tomar en consideración los modelos del conocimiento léxico que tratan de dar respuesta a la pregunta ¿qué significa conocer una palabra? Jiménez Catalán (2002) hace un esquema de las aportaciones de los investigadores que examinan el concepto de competencia léxica. En las siguientes columnas se agrupan las dimensiones de la competencia léxica que la autora encuentra en los trabajos de estos autores.

Tabla 1. ¿Qué significa conocer una palabra?

Conocer su gramática, su pronunciación y su ortografía.
Conocer su morfología.
Conocer su colocabilidad.
Conocer sus restricciones sintácticas.
Conocer su frecuencia en lengua oral y lengua escrita.
Conocer en qué contextos se puede utilizar.
Conocer sus relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras.
Reconocer la palabra en su forma oral o escrita.
Recuperar la palabra cuando se necesita.
Conocer su significado conceptual y referencial.
Conocer los sentidos que connota.
Conocer el sentido pragmático.

Como podemos observar en la tabla, llegar a un conocimiento completo de una palabra realmente implica un proceso complejo. El conocimiento de todos estos aspectos nombrados equivaldría al conocimiento de un hablante nativo, y resulta difícilmente alcanzable al aprendiz de una lengua extranjera. Por consiguiente, podemos concluir que aun no conociendo todos los aspectos de una palabra, podemos decir que la conocemos parcialmente, al igual que en nuestra lengua materna.

En su modelo que trata el conocimiento léxico, Nation (2001) define la competencia léxica a través de sus tres dimensiones: el conocimiento de la forma, del significado y del uso de la unidad léxica. El conocimiento de la forma de la palabra supone el conocimiento de su forma escrita y oral y de las palabras como los prefijos y sufijos que pueden cambiar el significado

de palabra. El conocimiento del significado incluye tres aspectos, el conocimiento de la forma y del significado, del objeto y del referente y de las asociaciones. El conocimiento del uso de la unidad léxica se refiere al conocimiento de las funciones gramaticales, las colocaciones y las restricciones del uso de la palabra. Los conocimientos que Ellis (1997, en Bagarić Medve y Pavičić Takač 2013) relaciona con la competencia léxica son el conocimiento de la forma ortográfica y fonética, lo que implica la capacidad de pronunciar y escribir una palabra e interpretarla; de la estructura morfológica que se refiere al conocimiento de los morfemas y sus asociaciones con otras palabras en la frase; de las características sintácticas que suponen el conocimiento de las reglas sintácticas y semánticas; de las relaciones paradigmáticas que suponen el conocimiento de las relaciones que existen entre una unidad léxica y otras unidades; y por último de las características sintagmáticas que comprenden el conocimiento de las colocaciones y las unidades fraseológicas. Faerch *et al.* (1984, en Jiménez Catalán, 2002) consideran que conocer una palabra significa conocer su morfología y colocabilidad, sus restricciones sintácticas, relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras, al igual que conocer en qué contextos se puede utilizar. Una perspectiva diferente a los modelos mencionados es la de Meara (1996) y Henriksen (1999), según afirma Jiménez Catalán (2002). Meara considera que es imposible que un modelo teórico incluya todas las dimensiones posibles de la competencia léxica. Propone dejar de insistir en la enumeración de todos los rasgos posibles y centrarse en el estudio de las características fundamentales de la competencia léxica, que según él son la organización léxica y el tamaño de la competencia léxica, que se refiere al número de palabras que los hablantes conocen, y tiene importancia en vocabularios pequeños (de unas cinco o seis mil palabras). Por otra parte, Henriksen propone un modelo de competencia léxica global que se basa en tres dimensiones: conocimiento parcial-preciso, riqueza del conocimiento y dimensión receptiva-productiva. Tal como observa Jiménez Catalán (2002:158) “la originalidad de ambas alternativas radica en su intento de recoger en un reducido número de dimensiones los rasgos más definitorios de la competencia léxica”. Otro modelo en el que se sugieren tres dimensiones de la competencia léxica lo propone Chapelle (1994). Las dimensiones que determina son: el contexto del uso del vocabulario, el conocimiento del vocabulario y de los procesos fundamentales y las estrategias metacognitivas del uso del vocabulario. La primera dimensión, el contexto, es muy importante puesto que el contexto situacional y cultural influye en la elección de la unidad léxica. La segunda dimensión, el conocimiento del vocabulario y de los procesos fundamentales, se refiere a las palabras que uno conoce dentro de un contexto específico, las características lingüísticas y pragmáticas, la memorización de los morfemas. La tercera

dimensión es indispensable puesto que las estrategias metacognitivas controlan la forma en la que los aprendices usan el vocabulario. El modelo que proponen Zareva *et al.* (2005) también supone tres dimensiones de la competencia léxica, cantidad, calidad y conciencia metalingüística. La cantidad equivale a la extensión del conocimiento del léxico, la calidad se refiere a la organización del léxico que emplea el aprendiz, mientras que la conciencia metalingüística a la capacidad del aprendiz de supervisar en qué medida conoce las características de la palabra cuando dice que conoce la palabra. En su modelo también hacen distinción entre el vocabulario receptivo y el productivo, al igual que entre los niveles micro (supone el conocimiento de diferentes aspectos lingüísticos de las unidades léxicas) y macro (describe el lexicón del individuo conforme a tres dimensiones propuestas, cantidad, calidad y conciencia metalingüística) del conocimiento léxico. Daller *et al.* (2007, en Bagarić Medve y Pavičić Takač, 2013) hablan sobre el espacio léxico en el que distinguen tres dimensiones, extensión, profundidad y fluidez. La extensión indica el número de palabras que el aprendiz conoce, la profundidad muestra cuánto el aprendiz conoce de algunas palabras, mientras que la fluidez se refiere a la capacidad del uso automático de la palabra. A diferencia de estos modelos que presentan tres dimensiones, Qian (2002, en Bagarić Medve y Pavičić Takač, 2013) y Qian y Scheld (2004, en Bagarić Medve y Pavičić Takač, 2013) sostienen que existen cuatro dimensiones de la competencia léxica: el tamaño del vocabulario, la profundidad del conocimiento léxico, la organización léxica y el automatismo del conocimiento receptivo y productivo. Afirman que las cuatro dimensiones están intrínsecamente unidas y que su importancia depende del contexto en el que usamos la lengua. Como podemos ver, además del contraste de términos y definiciones de la competencia léxica que notamos en el apartado anterior, podemos ver también que no existe unanimidad en lo que respecta a los componentes y las dimensiones de la competencia léxica. Mientras que Nation (2001), Ellis (1997, en Bagarić Medve y Pavičić Takač 2013) y Faerch *et al.* (1984, en Jiménez Catalán, 2002) en sus modelos enumeran los componentes del conocimiento léxico, Meara (1996, en Jiménez Catalán, 2002) propone solo dos, Chapelle (1994), Henriksen (1999, en Jiménez Catalán, 2002) Daller *et al.* (2007, en Bagarić Medve y Pavičić Takač, 2013) y Zareva *et al.* (2005) tres dimensiones, y Qian (2002, en Bagarić Medve y Pavičić Takač, 2013) y Qian y Scheld (2004, en Bagarić Medve y Pavičić Takač, 2013) cuatro dimensiones que englobarían todo el conocimiento léxico.

2.3 Desarrollo de la competencia léxica

En los capítulos precedentes hemos mencionado que el componente léxico durante un largo período ocupó una posición marginal y que solo en dos modelos de la competencia comunicativa ha sido denominado explícitamente. Vista la carencia de las investigaciones que se ocuparían de dicho componente, hoy en día no existe un modelo preciso de su desarrollo en la lengua extranjera. Sin embargo, hay algunas investigaciones que se han centrado en el desarrollo del vocabulario. El papel esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera tiene el *input*, pero a los aprendices de una lengua extranjera no les basta solamente con estar expuestos al *input*, a diferencia de los niños que adquieren la lengua materna casi exclusivamente a través de ello. Conforme observan Bagarić Medve y Pavičić Takač (2013), hay una diversidad de factores que influyen en el estudio del vocabulario, tales como las características de las unidades léxicas, frecuencia de uso de la unidad léxica, lengua materna y lenguas extranjeras, memoria, organización del lexicón mental, *input*, estrategias de enseñanza y aprendizaje de vocabulario, necesidades y diferencias individuales de los aprendices. A continuación, vamos a analizar algunos factores indicados.

La frecuencia de uso de la unidad léxica determina qué palabras encontrará el aprendiz durante el proceso de aprendizaje. Las investigaciones confirman que existe una relación entre la frecuencia de uso de la unidad léxica y el tamaño del vocabulario. Asimismo, se comprobó que las palabras de alta frecuencia se aprenden más fácilmente y que el vocabulario se desarrolla en una manera típica, o sea, que los estudiantes primero aprenden las palabras de alta frecuencia y luego las que se usan menos repetidamente (Bagarić Medve y Pavičić Takač, 2013). Por otro lado, Grymonprez (2000) desmiente estas ideas y afirma que, aunque las palabras más frecuentes y generales sean fáciles de aprender, muchos términos específicos son “transparentes” puesto que son internacionales y su contenido está bien delimitado (da ejemplos de palabras como *antibiótico* o *inversor*). Otro factor que influye en el aprendizaje del vocabulario es la diferencia entre la lengua meta y la lengua materna, que puede facilitar o dificultar el proceso del aprendizaje, especialmente en los niveles iniciales del aprendizaje. Se supone que el estudiante en el principio del proceso de aprendizaje crea la hipótesis sobre la equivalencia entre su lengua materna y la lengua meta y que a medida que pase el tiempo la confirma o la refuta. En determinados casos esta hipótesis puede causar distintos errores, por ejemplo, cuando las unidades léxicas en las dos lenguas no equivalen completamente o incluso el equivalente en la lengua materna no existe, cuando esas unidades léxicas pueden funcionar en los contextos gramaticales diferentes, cuando se trata de las clases de palabras

diferentes, y por último, cuando las palabras consideradas equivalentes son falsos amigos. Tal y como observa García Giménez (2008), en las últimas décadas se han hecho muchas reflexiones y estudios sobre el funcionamiento del lexicón mental, otro factor que influye en el estudio del vocabulario, y se ha reflexionado cómo los seres humanos crean las redes asociativas de unidades léxicas. El lexicón o el diccionario mental está definido como:

un almacén de palabras disponibles para que el hablante las use según sus necesidades. Llamamos “lexicón” a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos (Baralo, 2001:9-12).

Bagarić Medve y Pavičić Takač (2013) consideran que el lexicón mental probablemente está organizado y estructurado, puesto que de otra manera no pudiéramos recuperar la palabra de la memoria. Por otro lado, López-Mezquita Molina (2005) observa que la estructura del lexicón mental es de forma muy precisa y que sigue un complejo y elaborado sistema de interconexiones. En lo que concierne al contenido del lexicón mental, Singleton (1999, en López-Mezquita Molina, 2005) supone que no es fijo puesto que se trata de un sistema activo que cambia continuamente, en los momentos en los que aprendemos o creamos nuevas palabras, alteramos la pronunciación o extendemos el significado de las palabras que ya conocemos. El desarrollo del lexicón mental, en cuanto a una lengua extranjera, se fundamenta en tres tipos de tareas (Pérez Besanta, 2003, en López-Mezquita Molina, 2005): la entrada o el *input*, el almacenamiento y la recuperación. Con la exposición al *input* las palabras se escriben en la memoria a corto plazo. A continuación, dependientemente de la profundidad con que esta palabra se procese, la información primero se convierte en *intake* y luego se almacena en campos semánticos con referencias cruzadas. En el proceso de recuperación las palabras se buscan y se recuperan de forma rápida y económica. Se distinguen dos tipos de recuperación: la receptiva, lo que supone que se percibe la forma y se recupera su significado, y la productiva, la que se refiere a la recuperación de la forma escrita o hablada de la palabra.

En el *MCER* (2002) encontramos una propuesta de actividades con las que los aprendices pueden ampliar su competencia léxica. Las formas en las que se espera o se exige que los aprendices desarrollen su vocabulario son las siguientes:

- a) la exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos
- b) el uso de los diccionarios
- c) la inclusión de vocabulario en un contexto y la reutilización de ese vocabulario en ejercicio o las actividades de explotación didáctica
- d) la presentación de las palabras con el apoyo visual (imágenes, gestos, mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.)
- e) la memorización de listas de palabras acompañadas de su traducción
- f) la exploración de campos semánticos y la construcción de mapas conceptuales
- g) el uso de diccionario de sinónimos, bilingües y otras obras de consulta
- h) la explicación y la aplicación de las estructuras léxicas (formación de palabras, composición, modismos, etc.)
- i) el estudio de la distinta distribución de los rasgos semánticos en la lengua materna y la segunda lengua

Otras ideas generales para la ampliación de la competencia léxica igual que una serie de actividades para la adquisición del vocabulario las encontramos también en Alba Quiñones (2011). La autora propone el trabajo con los campos léxicos compuestos por unidades relacionadas por su significado, pero que no tienen que compartir la misma categorización gramatical. Asimismo, sugiere el intercambio de apuntes o uso de un diario de clase; los alumnos pueden intercambiar sus diarios individuales o se puede optar por el uso de uno colectivo. Según la autora, se debería evitar el uso de las listas de vocabulario que no tienen ninguna conexión entre sí; también hay que indagar cómo los estudiantes organizan el aprendizaje del vocabulario (uso de colores para marcar la clase léxica, diagramas, fichas...) y buscar de hacer conscientes las estrategias de aprendizaje. En cuanto a la cuestión del aprendizaje implícito o explícito del léxico, aboga por un equilibrio que garantice el aumento de la competencia léxica. Thornbury (2002, en Bagarić Medve y Pavičić Takač, 2013), por otra parte, propone las siguientes actividades para facilitar el aprendizaje del vocabulario: repetición de palabras, intento de recuperar las unidades léxicas, uso de palabras dentro de un contexto, ejercicios cognitivamente complejos, personalización, visualización, imagen mental, uso de las estrategias mnemotécnicas, atención y características afectivas de las palabras.

Aun sabiendo que existen varios factores, tal y como acabamos de mencionar, que influyen en el desarrollo de la competencia léxica, igual que unas formas con las que los aprendices desarrollan su vocabulario, todavía no se ha propuesto un modelo del desarrollo de la competencia léxica en una lengua extranjera. Teniendo en cuenta el hecho de que la competencia léxica está relacionada con otros componentes de la competencia comunicativa, concluimos pues que su desarrollo dependerá también de ese factor. Las futuras investigaciones que se ocuparán de la competencia comunicativa y de su estructura deberán incluir también la problemática del desarrollo de la competencia léxica como uno de sus componentes, lo que podría favorecer la creación de un modelo de su desarrollo.

3. Vocabulario en el aprendizaje de ELE

En la historia de los métodos de enseñanza de lenguas, la enseñanza del léxico no siempre ha recibido una atención igual. A pesar de que el léxico formaba una parte muy importante del aprendizaje de lenguas, su aprendizaje tradicionalmente se basaba en la interpretación y la traducción de los textos, para pasar después a la memorización de listas de palabras descontextualizadas. A principios del siglo XX aparecieron los llamados métodos naturales, con los que se introdujeron algunas novedades en el campo del aprendizaje del léxico, ya que rechazaban la traducción proponiendo ciertas técnicas alternativas, tales como la demostración del significado mediante imágenes. Con la llegada de los métodos estructurales en los años 40 y 60, el papel del vocabulario se ponía en un segundo plano puesto que se hizo hincapié en el trabajo de las estructuras gramaticales. Al fracaso de esos métodos, en los años 70 surge el enfoque nocional-funcional, cuyos programas estaban compuestos de un conjunto de áreas temáticas o de nociones y de una serie de funciones lingüísticas y ponían de relieve tanto los significados como las estructuras necesarias para expresarlos. La importancia del vocabulario empieza a evidenciarse claramente en las últimas décadas gracias a los métodos comunicativos, en cuyos programas el vocabulario inicia a formar parte de los objetivos lingüísticos (Soler Albiñana, 2008).

3.1 Vocabulario y léxico

A pesar de que en los capítulos anteriores empleamos los términos vocabulario y léxico como sinónimos y aunque incluso en la bibliografía estos dos términos suelen utilizarse indistintamente, sí que presentan algunas diferencias significativas. Mientras que el léxico implica el conjunto de unidades léxicas que están a disposición del hablante en un momento concreto, el vocabulario lo definimos como una serie de unidades léxicas que el hablante emplea efectivamente en un acto de habla concreto (García Giménez, 2008). Teniendo en cuenta estas definiciones, concluimos que no nos equivocamos si utilizamos los términos vocabulario y léxico como sinónimos, puesto que en la mayoría de los contextos serán sustituibles. Aun así, en ciertos contextos hay que diferenciar diversos tipos de vocabulario o léxico. Por lo tanto, en los siguientes apartados trataremos de dar una definición del vocabulario receptivo y vocabulario productivo, tal y como del léxico frecuente y léxico disponible.

3.2 Vocabulario receptivo y productivo

Como observamos en los apartados precedentes, saber una palabra efectivamente engloba una variedad de aspectos. Es obvio que conocer todos los aspectos de una palabra es bastante difícil, porque tal conocimiento equivaldría al conocimiento de un hablante nativo. En los niveles básicos del estudio de una lengua extranjera a veces podemos reconocer visualmente una palabra en un contexto, pero no podemos producirla. El aprendiz puede tener un conocimiento parcial de la unidad léxica, e ir ampliándolo conforme pase el tiempo y avance en el proceso de aprendizaje (Alba Quiñones, 2011). Teniendo en cuenta que es casi imposible que un hablante que no es nativo conozca una palabra en cada uno de los niveles que mencionamos, e igualmente que un hablante nativo alcance un dominio absoluto del léxico de su lengua materna, los lingüistas consideran que el conocimiento léxico se extiende en un continuum de conocimiento. Tal como observan Bagarić Medve y Pavičić Takač (2013), al principio y al final de este continuum se encuentran el conocimiento receptivo o pasivo y productivo o activo. López-Mezquita Molina (2007:170) define dichos conocimientos en los siguientes términos:

El término “receptivo” transmite la idea de una entrada de lenguaje que recibimos desde otros individuos a través de la lectura o la escucha, es decir, el hablante percibe la forma de la palabra e intenta comprenderla. Se usa el término “productivo” cuando es el propio individuo quien produce formas de lengua al hablar o escribir, cuando quiere expresar un significado a través del habla o de la escritura.

Podemos hablar de dos tendencias en la comprensión de estos dos conceptos. Analizando distintas investigaciones Melka (1997, en Bagarić Medve y Pavičić, 2013) concluye que predomina la idea de que el vocabulario receptivo antecede al vocabulario productivo, pero de una parte se considera que la diferencia entre estos dos conceptos es significativa, mientras que de otra parte esta diferencia no es tan considerable. Hay también opiniones opuestas sobre el tamaño del vocabulario receptivo y productivo. Mientras que unos consideran que el vocabulario receptivo es mucho más amplio que el productivo, otros piensan que esta diferencia se reduce con el tiempo; hay también quien opina que, de hecho, esta diferencia no es notable.

3.3 Disponibilidad y frecuencia léxica

Siendo futuros profesores de ELE, deberemos tener en cuenta qué léxico incluir en nuestros contenidos. Un elemento indispensable en la selección y la planificación del vocabulario que se enseña en las clases de ELE es la disponibilidad léxica, según afirma Sanz Álava (2000). En los intentos de seleccionar un vocabulario cuyo aprendizaje fuera rápido y rentable, en los años 60 en Francia empezaron a realizarse los estudios de la disponibilidad léxica. Se entiende por léxico disponible el léxico que un hablante puede activar inmediatamente, según las necesidades derivadas de la producción lingüística (Sanz Álava, 2000). En otras palabras, para que el hablante actualice su léxico disponible tiene que situarse en un contexto determinado y en torno a ese contexto girará su léxico. Las palabras disponibles son aquellas que, en un acto comunicativo, acuden en primer lugar a la memoria, son las más frecuentes e inmediatas al hablar de un tema determinado y reflejan un vocabulario de carácter nocional (López Rivero, 2008). El vocabulario disponible por un hablante se puede obtener mediante unos estímulos llamados centros de interés, de lo que hablaremos más posteriormente. Los resultados de tales trabajos pueden servir para elegir el léxico con el que trabajar y para determinar la importancia de las unidades léxicas en cuestión.

Además de la disponibilidad léxica, el conocimiento de la frecuencia del léxico también nos puede ayudar en el momento de elegir las palabras que deberían aprender nuestros alumnos y para organizar su enseñanza. Por el léxico frecuente entendemos el número de casos en los que se repite un vocablo en una medición o cuantificación (López Rivero, 2008). Tal y como señala Alvar Ezquerro (2004), las listas de frecuencias léxicas nos pueden servir para:

- a) Comprender la importancia de las palabras conforme a su frecuencia y distribución.
- b) Seleccionar las palabras que deben ser enseñadas o no en cada nivel, y determinar en qué palabras hay que insistir más
- c) Tener una información objetiva sobre las palabras y cuándo deben enseñarse.
- d) Hacer el inventario de palabras del ámbito lingüístico en que se mueven los alumnos lo que podría facilitarles la comprensión.
- e) Determinar las palabras de ámbitos concretos al enseñar la lengua con fines específicos.
- f) Elegir las palabras y las formas que se deben enseñar simultáneamente, y en qué orden.
- g) Definir la dificultad del léxico de los materiales de lectura y aprendizaje.
- h) Seleccionar el léxico que aparece en los materiales pedagógicos.

3.4 Estrategias de aprendizaje de vocabulario

En el desarrollo y los resultados del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera influyen diferentes factores individuales como motivación, aptitud lingüística y estrategias de aprendizaje. Durante los años 80 y 90 del siglo pasado aumentó el número de las investigaciones de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. Hasta los principios de los años 80 la aptitud lingüística fue considerada como el factor más importante para el éxito en el estudio de una L2, cuando varias investigaciones demostraron que la actitud del aprendiz, las técnicas que usa en el estudio y su esfuerzo son necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa, según confirman Tabak y Ordulj (2015). A pesar de que ha aumentado notablemente la teorización en el campo de las estrategias de aprendizaje, los conceptos y su clasificación muchas veces no son coincidentes. Concretamente, no existe una precisa definición de qué son las estrategias de aprendizaje, si las podemos determinar como las destrezas, métodos, técnicas, emociones, pensamientos o actuaciones (Medved Krajnović, 2010). Asimismo, no existe un consenso si las estrategias de aprendizaje son procesos conscientes, automatizados o inconscientes (Marins de Andrade, 2010). Santos Gargallo (1999, en Marins de Andrade, 2010:142) define el concepto de estrategias de aprendizaje en los siguientes términos: “conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice”. Añade también (2010:143) que dichas estrategias tienen como finalidad “ayudar al alumnado adquirir o aprender la lengua objeto, reduciendo el tiempo de estudio y dinamizándolo a la vez”.

Entre las estrategias de aprendizaje de la lengua son numerosas las estrategias que se refieren al aprendizaje del vocabulario. Los investigadores querían descubrir cómo los conocimientos sobre las estrategias generales de aprendizaje podrían facilitar el aprendizaje del vocabulario (Tabak y Ordulj, 2015). Por lo tanto, se formó un subgrupo de las estrategias de aprendizaje, que son las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Nation (1990, en Tabak y Ordulj, 2015) estima que las dificultades que conciernen al conocimiento productivo y receptivo, incluso en los niveles del estudio avanzados, son la causa del escaso conocimiento del vocabulario. Igualmente, recalca que las estrategias de aprendizaje de vocabulario forman parte de las estrategias de aprendizaje de la lengua y que esas son parte de las estrategias de aprendizaje dentro de las teorías cognitivas de aprendizaje. Schmitt (1997, en Tabak y Ordulj, 2015) advierte que existen dos tipos de estrategias en el proceso de aprendizaje de vocabulario. El primer grupo son las estrategias para el descubrimiento del significado de una palabra nueva

(estrategias de determinación y estrategias sociales). El estudiante usa las estrategias sociales si pide ayuda a la persona que conoce el significado de la palabra, que puede ser por ejemplo un profesor o un hablante nativo. El segundo grupo son las estrategias para la consolidación de una palabra una vez que se ha detectado (estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias cognitivas). Las estrategias de memoria suponen por ejemplo el uso de mnemotécnicas, rimas, mapas mentales, imágenes, listas de palabras. En este sentido, las estrategias sociales suponen un trabajo en grupo o con el profesor. Las estrategias cognitivas se basan en la repetición oral y escrita de palabras y en el uso de distintas herramientas para el aprendizaje. Las estrategias metacognitivas permiten al estudiante observar su propio proceso del estudio de vocabulario.

Diversos investigadores que se ocuparon de estudiar las estrategias de aprendizaje de vocabulario (generalmente se trata del inglés) trataron los problemas que se relacionan con el uso de varios tipos de las estrategias y su influencia en el aprendizaje eficaz. Los participantes en la investigación de Gu y Johnson (1996, en Tabak y Ordulj, 2015) fueron los estudiantes chinos de la lengua inglesa. Los investigadores confirmaron una fuerte relación entre el uso de las estrategias de memoria, las metacognitivas, las cognitivas y el éxito con el tamaño del vocabulario. Schmitt (1997, en Tabak y Ordulj, 2015) hizo una investigación con los estudiantes japoneses, que prevalentemente usan el diccionario para el descubrimiento del significado de una palabra nueva. Para aprender las nuevas palabras suelen repetir oralmente y por escrito la palabra en su interés. A Kojic-Sabo y Lightbown les (1999, en Tabak y Ordulj, 2015) interesó el papel del contexto en el uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Los estudiantes de la lengua inglesa (como la segunda lengua) en Canadá solían usar las estrategias de aprendizaje de vocabulario fuera del contexto formal, es decir, fuera de la clase.

4. Enfoque léxico

El aprendizaje de una segunda lengua ha sido siempre un proceso duradero. Hoy en día, cuando estamos acostumbrados a realizar nuestros deseos en un tiempo bastante breve, empezar a estudiar una lengua extranjera con el alfabeto parece demasiado lento, especialmente si consideramos que muchos estudian la lengua con fines prácticos, como el trabajo, y necesitan ver los resultados de este estudio a breve tiempo. Según afirma Bergovec (2007), los enfoques tradicionales se han mostrado poco útiles para satisfacer las necesidades y los deseos de los estudiantes, por lo cual la finalidad de los enfoques más recientes es la comunicación eficaz y el proceso del aprendizaje se adapta a las necesidades y las expectativas de los estudiantes. Entre tales enfoques el más conocido es el enfoque comunicativo en el que, en vez de la gramática de los enfoques tradicionales, como el eje de la clase se propone la comunicación. Por lo tanto, la finalidad del enfoque comunicativo es capacitar al alumno para una comunicación real. En las hipótesis similares se fundamenta también el enfoque léxico, propuesto por Lewis (1993), ya que lo que pretende este enfoque es ser una continuación lógica del enfoque comunicativo, pero poniendo más énfasis en el léxico, sostiene Grymonprez (2000). El enfoque léxico aboga por un cambio del objeto del aprendizaje, de una gramática lexicalizada a un léxico gramaticalizado, nota Alba Quiñones (2011). En este sentido, es una alternativa a los enfoques tradicionales, según los cuales el hablante de una lengua extranjera debería primero aprender las reglas gramaticales para poder expresarse correctamente. Tal como observa Raya (2003:7): “el enfoque léxico surge como una evolución de los enfoques didácticos que dotan a los aprendientes de las herramientas lingüísticas para lograr una competencia comunicativa”. Los enfoques a los que el autor se refiere son el enfoque comunicativo, por un lado; y el enfoque por tareas, por el otro. Según Romero Dolz (2014), uno de los principios fundamentales del enfoque léxico expuesto por Lewis es el principio de idiomática, con el que se busca explicar la manera en la que se combinan las palabras. Para Lewis (1993) la lengua es el léxico gramaticalizado puesto que un texto se compone de frases prefabricadas que se puedan analizar en sus diversas partes. Por lo tanto, la base del vocabulario ya no es la palabra. Ya no podemos hablar de vocabulario, sino de léxico o unidades léxicas y lexicón mental. El eje central del enfoque léxico es la adquisición del léxico, o sea de los lexemas y las unidades léxicas. En su artículo Raya (2003) expone algunos de los principios que guían el enfoque léxico: en las primeras etapas del aprendizaje es esencial insistir en las habilidades receptivas e introducir locuciones útiles como trozos sin analizarlas. Asimismo, es muy importante el contraste en la concienciación

lingüística. Hay que favorecer los formatos no lineales de registro del léxico, una de las actividades frecuentes en la clase debería ser el entrenamiento en hacer agrupaciones fraseológicas, y puesto que hay diferentes tipos de palabras, esas requieren un tratamiento distinto en la clase, no se pueden tratar todas las palabras de la misma manera. Lewis (1997) realizó una guía que consiste en las tareas que sirven para desarrollar el enfoque léxico en el aula. Puesto que insiste en una enseñanza centrada en el aprendiente, promueve la toma de conciencia de las estructuras del lenguaje por parte de ellos. Las tareas que propone son las siguientes: ejercicios rellena-huecos en un texto y al principio o al final de una oración, rompecabezas, transformaciones de frases. Igualmente, cuando empleamos el enfoque léxico en el aula, se supone que además de practicar diferentes tareas, los profesores deberían cambiar de actitud al enseñar el léxico o al corregir errores léxicos. Por ejemplo, se propone poner de relieve algunas expresiones y colocaciones en el texto que se analiza con el propósito de estudiarlas en un contexto situacional, en vez de poner la clásica pregunta ¿qué palabra no entendéis? El léxico se explica no solo de manera incidental sino también de manera explicativa, “ya que el enfoque léxico defiende que tiene que haber siempre oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto” (Higuera, 2006, en Vidiella, 2012:8). El *MCER* (2002) reúne algunas ideas propuestas en el enfoque léxico, lo que principalmente se refiere a la descripción de las características que los aprendientes poseen en cada nivel para alcanzar una competencia léxica. Como ya hemos dicho, el *MCER* (2002:108) define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”. Esto quiere decir que no hay una separación entre el léxico y la gramática, la competencia léxica trae consigo la competencia gramatical.

En lo referente a la elección del material lingüístico, para las clases basadas en el enfoque léxico se elige el material didáctico adaptado al grupo de los aprendices según su edad, motivación, lengua materna, sus niveles de aprendizaje, como observa Bergovec (2007). Hay que tener en cuenta que hoy en día muchos estudian una lengua extranjera por el trabajo, y en este caso se debe particularmente elegir el material con el que trabajamos. La autora sostiene que el papel fundamental lo tienen los profesores porque ellos deberían elegir el material que refleje la comunicación real. Los lexemas y las unidades léxicas que se introducen en la clase ya desde los niveles iniciales se presentan en un contexto real, en el que se suelen encontrar, y no aislados. Asimismo, deberían ser de alta frecuencia. Hay que utilizar tanto el material escrito como oral, para que los alumnos adquieran cuantas más unidades léxicas o

colocaciones. Los ejercicios gramaticales también deberían presentarse dentro de un contexto, para que tengan un fin comunicativo. En cuanto al papel de la gramática en el enfoque léxico, esa tiene un papel diferente respecto a los enfoques tradicionales. En el centro del enfoque léxico está el lexema, mientras que en la gramática no se pone tanto énfasis. La gramática se enseña de forma receptiva, ya que una de las finalidades principales del enfoque es que el estudiante aumente la propia conciencia sobre la gramática y sus reglas, como observa Lewis (1993). Por consiguiente, se pretende que el estudiante descubra la gramática por sí mismo, no se la enseña. Así pues, la gramática se adquiere de manera inductiva, es decir, se observan las unidades lingüísticas adquiridas y de ellas se sacan las conclusiones, se deducen las reglas gramaticales, y las nuevas unidades lingüísticas se crean siguiendo el modelo de las ya adquiridas. En otras palabras, el aprendizaje del vocabulario y de la gramática no se separa, sino cuando se adquiere el vocabulario también se debería adquirir la gramática contemporáneamente. Apenas en los niveles de aprendizaje avanzados los estudiantes están en grado de sacar las conclusiones sobre las reglas gramaticales de su propia experiencia. Para lograrlo, hay que exponer a los estudiantes a una gran cantidad del material lingüístico y a las situaciones lingüísticas que serían la base para el estudio de la lengua.

Hay que recalcar que el enfoque léxico en la enseñanza y aprendizaje de lenguas se basa principalmente en la enseñanza del inglés, por lo cual Bergovec (2007) se pone la pregunta de cómo dicho enfoque puede aplicarse a la enseñanza de otras lenguas, como por ejemplo, el croata, lo que trata en su artículo. En cuanto a la aplicación del enfoque léxico a las clases de español, Paz (2007) propone que en la enseñanza del español como lengua extranjera los profesores ayuden a los alumnos para que desarrollen estrategias que les permitan reconocer y almacenar eficazmente determinadas secuencias léxicas. Además, sostiene que los profesores deberían librarse de ciertos tabúes y exponer a los estudiantes a muestras de lengua reales que provienen de situaciones auténticas y significativas. Como podemos ver, estas propuestas son bastante generales y consideramos que se pueden también aplicar a clases de otras lenguas extranjeras, además del español. Travalia (2006) en su artículo presentó cómo el enfoque léxico puede ser empleado para enseñar la entonación en las clases de ELE. Su idea consiste en el uso de frases institucionalizadas para la enseñanza de los tipos de entonación en español, según las pautas del enfoque léxico. Según la autora, en tal caso el aprendiz aprende estas fórmulas comunes asimilando al mismo tiempo una serie de entonaciones que con el tiempo podrá aplicar a combinaciones libres de la lengua. Otros beneficios del uso de dicho método, además de una pronunciación más nativa, son una mayor fluidez y confianza del estudiante a

la hora de comunicar en español. Rodríguez Paniagua (2012) propone el uso de los mapas mentales para la presentación y explotación del vocabulario en el aula de ELE, añadiendo que existe una gama de recursos, aplicaciones, páginas y sitios web que permiten la explotación de dicha técnica. Vidiella (2012) examinó una selección de cinco manuales de ELE para comprobar el grado de aplicación del enfoque léxico. Indagó en qué medida los manuales seguían las propuestas del enfoque léxico y qué aspectos no eran todavía considerados. Constató que el enfoque léxico se aplica con mayor o menor logro en la selección de dichos manuales. Asimismo, comprobó que se le otorga una gran importancia al componente léxico, considerado un elemento fundamental para el logro de la competencia comunicativa. Observó diferencias en la variedad de unidades léxicas propuestas puesto que algunos manuales todavía no consideran la enseñanza explícita de las colocaciones, notó distintas formas de promover estrategias de aprendizaje y una variedad de recursos didácticos presentados para un mejor trabajo del léxico. Concluyó que ninguno de dichos manuales consideraba el uso del diccionario para fomentar las producciones de los aprendientes.

4.1 Críticas al enfoque léxico

Fueron muchas las preguntas, críticas y sugerencias que llegaron a Lewis (1993) después del planteamiento del enfoque. Fueron muchos los simpatizantes, pero también los oponentes de las ideas que el autor expuso en su libro. Las principales críticas se referían al hecho de que la gramática se queda en segundo plano, y se le da una mayor importancia al léxico. Otros definen el enfoque léxico como “un viaje sin mapa” (Romero Dolz, 2014:32) puesto que el autor no deja demostrado cuál es el tipo de programa o de manual en el que se podrían implementar las ideas expuestas. En otras palabras, faltaban las instrucciones para transformar esas ideas en material práctico, al igual que faltaban los manuales que las pongan en práctica. Romero Dolz (2014) considera que Lewis no quiso cambiar drásticamente lo que el profesor hacía en clase, sino que se pongan en práctica unos pequeños cambios, que se referirían a la forma en que los profesores entienden la enseñanza de la lengua. De igual forma la autora (2014:32) destaca que “Lewis nunca afirmó haber creado un nuevo método didáctico, sino simplemente un enfoque, una recopilación de principios, ajustes o aspectos que podían, individual o conjuntamente, mejorar nuestra práctica docente y no transformarla integralmente”.

Para concluir este capítulo, destacaríamos que en el enfoque léxico el léxico se aprende con el fin de una mayor naturalidad y fluidez de los aprendientes, es decir, se da una mayor atención

al componente léxico sin abandonar la finalidad última, la comunicación. Repetimos las principales teorías del enfoque léxico en cuatro fundamentos: prioridad de la enseñanza del léxico, atención al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos, valor de la organización sintagmática, acento en la importancia del aprendizaje incidental del léxico (Vidiella, 2012). Romero Dolz (2014) afirma que el enfoque léxico provocó y sigue provocando el interés del profesorado. A pesar de que en la enseñanza de las segundas lenguas no trae muchas novedades, induce al profesor a hacer unos cambios al trabajar con los materiales didácticos. Apunta a la necesidad de la utilidad y facilidad de uso del léxico y de la gramática. Puesto que la finalidad última del enfoque léxico es el desarrollo de la competencia comunicativa, incluso en los niveles iniciales de aprendizaje, se insiste en la comunicación real y al ser expuesto a la lengua, indica Bergovec (2007). No obstante, el material pedagógico y las experiencias de los profesores basadas en sus principios prácticamente no existen (Romero Dolz, 2014).

5. Evaluación de la competencia léxica

El *MCER* (2002:186) define la evaluación como “la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario”. Podemos considerar la evaluación como un *feedback*, una comprobación del progreso del aprendiente, o como un examen de resultados, una prueba de diagnóstico. Dependerá pues del contexto del estudio si la evaluación será formativa o se le pondrá una nota. En todo caso, la evaluación debería ser continua para que los profesores y los estudiantes de la lengua sean conscientes del progreso en el estudio. Cualquier proceso de evaluación, según el *MCER* (2002), debe ser válido, fiable y viable. El proceso de evaluación es válido solo si evalúa lo que debería evaluar y si la información que se obtiene en la evaluación representa con fidelidad el dominio lingüístico del alumno. El proceso es fiable si se repiten las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas de la misma prueba de evaluación. Por último, el proceso es viable en cuanto el procedimiento de evaluación de la actuación debe ser práctico y posible.

Uno de los objetivos principales de la evaluación de una lengua extranjera es comprobar si los estudiantes conocen los significados de las palabras que necesitan para una comunicación eficaz. El vocabulario es el indicador general de la competencia del estudiante, ya que es un componente básico y esencial de la lengua. Así pues, el conocimiento del léxico es fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera por su relevante contribución a la competencia comunicativa (López-Mezquita Molina, 2005). Desde los años 70 del siglo pasado el enfoque comunicativo tuvo una gran influencia sobre cómo deben ser los test de vocabulario, lo que principalmente se refiere al papel que el contexto representa. Se argumentaba sobre los ítems independientes y los integrados. La opción múltiple, verdadero/falso, completar huecos, relacionar palabras con sinónimos o con definiciones, traducción, *check-lists* (en los que los examinandos solo tienen que indicar si saben o no saben la palabra) eran formatos de ítems independientes más utilizados. Por otro lado, en los últimos años se dirige la atención a los ítems integrados, lo que se ve como la influencia del enfoque comunicativo. La evaluación del léxico recientemente se está convirtiendo en un activo campo de la lingüística aplicada. La definición y la validez del constructo de las pruebas de vocabulario, los propósitos de los test, la eficacia de ciertos tipos de ítems, el diseño, la presentación de los test y su administración informatizada son los temas de estudios de interés de este campo. Este creciente interés por la evaluación del léxico contribuyó a investigar el conocimiento de la competencia léxica y el diseño de nuevos métodos para medir

la capacidad léxica, según afirma López-Mezquita Molina (2005). En cada evaluación del vocabulario debemos tener en cuenta qué es lo que evaluamos, es decir qué aspectos de la palabra, y cómo lo hacemos, o sea, tenemos que determinar el modo de llevar a cabo dicha evaluación. En la tabla 2, recogemos todas las cuestiones relacionadas con estos dos aspectos, según López-Mezquita Molina (2005).

Tabla 2. ¿Qué evaluar y cómo evaluar?

La evaluación del vocabulario	
¿Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?
¿Qué significa saber una palabra?	Independientemente (tipos de ítems: contextualizados o descontextualizados)
Extensión/profundidad	Dentro de otras destrezas
Productivo/receptivo	
Selección de contenidos (diccionarios/listas de frecuencias)	

En cuanto a los aspectos de la palabra que se deben evaluar, para el punto de partida López-Mezquita Molina (2005) propone el modelo de Nation (2001) sobre lo que significa conocer una palabra. Como hemos visto, Nation (2001) habla de la forma, el significado y el uso de la palabra, desde un punto de vista receptivo y productivo. El análisis de estos aspectos nos permite determinar hasta qué nivel conocemos una palabra. Sin embargo, podemos atenernos a otras clasificaciones e incidir en cuestiones más concretas como son las dimensiones de extensión y profundidad, noción de la fuerza, conocimiento parcial-preciso, profundidad del conocimiento y dimensión receptiva-productiva. Hay que elegir los contenidos que vamos a evaluar. La opción que elegimos determina el tipo de ítem y el tipo de test que se utilizan para evaluar la dimensión en nuestro interés. La evaluación del vocabulario se puede realizar independientemente o dentro de otras destrezas. Si la evaluación se realiza por separado, existen dos tipos de ítems, los contextualizados y los descontextualizados. En el primer caso los ítems que se suelen usar son la traducción, opción múltiple o *cloze test*. Si usamos los ítems descontextualizados, podemos evaluar detallada y separadamente cada una de las dimensiones léxicas. Por ejemplo, López-Mezquita Molina (2005) afirma que para evaluar la

extensión se suelen usar la opción múltiple, las listas sí/no y finalmente ítems verdadero/falso. Por otro lado, para evaluar la profundidad se pueden usar asociaciones o escalas que nos darán información sobre si una palabra se conoce a un nivel superficial o de mayor profundidad. La mayor ventaja de este tipo de evaluación del vocabulario es la corrección más rápida, lo que es muy importante cuando la prueba se aplica a un gran número de estudiantes, y más objetiva, puesto que normalmente existe solo una respuesta posible (en el caso de opción múltiple, *cloze test*, las listas sí/no e ítems verdadero/falso). Asimismo, si evaluamos el vocabulario separadamente de la lectura o la producción escrita, podemos evaluar tanto el vocabulario receptivo como el productivo, es decir, lo que el estudiante solamente reconoce y lo que realmente puede producir. Difícil puede ser la elaboración de tales tipos de pruebas; ponemos el ejemplo de la opción múltiple o los ejercicios tipo verdadero/falso, que además de una respuesta correcta deben contener unos distractores verosímiles. Por otro lado, si evaluamos el vocabulario dentro de las destrezas lingüísticas como la expresión oral y escrita, podemos ser más subjetivos en la corrección puesto que no existe solo una posible respuesta a la tarea, si bien debemos contar con unos criterios de corrección previamente establecidos. Asimismo, la corrección de tales pruebas requiere más tiempo por parte del profesor. Aun así, evaluando el vocabulario de tal modo, al mismo tiempo podemos también evaluar otros elementos de lengua.

En cuanto a la tipología de actividades de vocabulario, García Giménez (2008) seleccionó 19 manuales de español para extranjeros con el objetivo de analizar el tratamiento que en esos se le da al componente léxico, teniendo en cuenta también la tipología de ejercicios de vocabulario utilizados en dichos manuales. Los resultados de su análisis muestran que las siguientes actividades más abundantes: rellenar huecos, unir con flechas, definir unidades léxicas, formación de campos semánticos, sinónimos y antónimos, relacionar unidades léxicas con dibujos, sopas de letras, elección múltiple y crear oraciones. En la segunda parte de nuestro trabajo se podrá ver que algunas actividades de las apenas mencionadas fueron también utilizadas en nuestra investigación. Además de estas actividades, la autora también notó el uso de actividades como derivación, encontrar el “intruso”, formar campos semánticos, clasificar las unidades léxicas según su acento, traducir a la lengua materna, prefijación, deducir el significado de algunos derivados, relacionar unidades léxicas con sus etimologías, homónimos, hallar el origen de unidades fraseológicas, completar las viñetas con una serie de unidades fraseológicas, la derivación, crucigramas, completar unidades léxicas incompletas, acertijos, consultar el diccionario, juegos por equipo que permiten poner en

práctica lo aprendido, clasificar por columnas, jeroglíficos, afijos, escribir oraciones con un contexto adecuado, sufijación, hacer descripciones a partir de fotos/dibujos. La tipología de ejercicios más utilizados en el nivel inicial e intermedio de los manuales es rellenar huecos y unir con flechas, mientras que en el nivel superior son completar huecos y ejercicios de definición de unidades léxicas. Las actividades de relacionar unidades léxicas con fotos o dibujos abundan en el nivel inicial e intermedio mientras que en el nivel superior se reducen. En cambio las actividades de formación de palabras y de sinónimos y antónimos abundan en el nivel superior y escasean en el nivel inicial e intermedio, puesto que requieren un mayor dominio de la lengua.

6. Estudios de la evaluación de la competencia léxica

Antes de la realización de la investigación, consultamos los trabajos de los autores que ya se ocuparían del tema que tratamos. Advertimos que los estudios sobre la evaluación de la competencia léxica se basan mayormente en la evaluación del léxico disponible que permite seguir el desarrollo de la competencia léxica de los estudiantes en distintos momentos del proceso educativo. En tales trabajos los investigadores recogen los materiales mediante listas abiertas en las que los participantes durante dos minutos anotan todas las palabras que conocen en torno a 16 centros de interés (o categorías semánticas) propuestos. Los centros de interés en cuestión son: partes del cuerpo humano, ropa, partes de la casa, muebles, comidas y bebidas, objetos sobre la mesa, cocina y sus utensilios, escuela, calefacción e iluminación, ciudad, campo, medios de transporte, trabajos del campo, animales, juegos y distracciones, profesiones y oficios. Uno de los autores que se dedicaron al tema de la evaluación y del desarrollo de la competencia léxica por medio de la disponibilidad léxica fue López González (2010). En la investigación que realizó participaron 241 alumnos polacos de ELE divididos en dos grupos, un grupo de nivel B1, y otro de nivel B2, conforme el *MCER* (2002). Resultó que los centros de interés más productivos en palabras son los que se refieren a comidas y bebidas y a la ciudad, los siguen los animales, el cuerpo humano y profesiones y oficios. Por otro lado, los centros menos productivos fueron la calefacción e iluminación, objetos sobre la mesa para la comida, trabajos del campo y del jardín. Sin embargo, un mayor número de palabras no va acompañado necesariamente de un mayor número de vocablos. En este sentido el número de palabras indica el número total de palabras escritas por los participantes, mientras que el número de vocablos se refiere al número de palabras diferentes en cada centro de interés, los que no se repiten entre los estudiantes. De ahí que los centros de interés con mayor número de vocablos sean la ciudad, juegos y distracciones, el campo, profesiones y oficios; con menor número de vocablos son la ropa, el cuerpo humano, partes de la casa y objetos sobre la mesa. En cuanto a la evaluación de la competencia léxica, el incremento en palabras totales en el nivel B2 con respecto al nivel B1 es de 5678 unidades, lo que representa una mejora del 27,8%. Respecto a la variedad de los vocablos, en el nivel B2 se ganan 1018 unidades nuevas, lo que en total representa una mejora del 49,6%. Carcedo González (2000, en López González, 2010) examinó las fases del desarrollo del léxico de ELE de 350 estudiantes finlandeses. En su trabajo advirtió un desarrollo muy desigual del vocabulario en las distintas áreas temáticas y concluyó que existía una evolución gradual del enriquecimiento de la competencia léxica proporcional al ascenso en el nivel de estudios. Samper Hernández (2002,

en López González, 2010) realizó un estudio similar, en el que pretendió descubrir irregularidades en el desarrollo cuantitativo del léxico disponible de 45 alumnos de ELE de diferentes nacionalidades. En sus conclusiones la investigadora documentó un descenso del desarrollo del léxico disponible de los estudiantes al pasar al grado superior.

Consultamos también los trabajos existentes sobre el tema de los errores léxicos de los estudiantes de ELE, puesto que la segunda parte de nuestra investigación se ocupará de la dicha cuestión. Una de los primeros autores que se ocuparon de la investigación de los errores léxicos de los alumnos de ELE fue Santos Gargallo (1990, en Alba Quiñones, 2009), que analizó 55 composiciones de los estudiantes de ELE en la lengua serbocroata. En cuanto a la clasificación de los errores, la autora eligió el criterio gramatical incluyendo así los errores morfológicos, sintácticos y lo que nos interesa a nosotros, los léxicos. El objetivo de su estudio fue determinar las áreas de la lengua que más problemas causaban a los estudiantes serbocroatas en el aprendizaje de ELE. En cuanto a los errores léxicos, la autora concluyó que los estudiantes suelen transferir al español los elementos que conocen de otras lenguas, que suelen usar los préstamos léxicos, las palabras en unos contextos inadecuados (impropiedad semántica), la derivación errónea; el uso de los verbos *ser* y *estar* presenta problemas a los estudiantes, particularmente en los niveles más altos, pero no se trata de errores frecuentes. Otra investigación que se ocupó de los errores léxicos de los alumnos croatas de ELE es la de Blažević (2013), cuyo objetivo fue identificar los errores más comunes en la producción oral de los alumnos croatas de ELE del nivel B1. Se detectaron en total 150 errores, de los que 28 eran errores léxico-semánticos (en el primer lugar estaban los errores morfosintácticos). De los 28 errores detectados, la mayoría se refería a la elección errónea de los verbos *ser* y *estar* y a la falsa elección de otras palabras, mientras que solo un error se refería a la malformación. El estudio de Jelić y Guć (2014) se basó en un corpus de 26 trabajos escritos de alumnos croatas de ELE del nivel B1. El objetivo de esta investigación fue detectar los errores verbales que cometen los alumnos en la expresión escrita y analizarlos a base del criterio comunicativo para ver si impiden o no el proceso comunicativo. La mayoría de los errores que se detectaron en el corpus analizado fueron los errores gramaticales (76 %), mientras que el resto de los errores se distribuye entre los errores gráficos (12%) y los errores léxicos (12%). El 42 % de los errores léxicos detectados se refiere al uso erróneo de los verbos *ser* y *estar*, y el 39 % se refiere al uso de perífrasis y expresiones analíticas que sustituyen a un lexema (o sintagma) desconocido o dudoso. Turkalj (2014) realizó su estudio analizando un corpus de 18 trabajos escritos con el objetivo de detectar los errores gramaticales más frecuentes de los alumnos

croatas de ELE en los niveles A1 y A2. Sus resultados muestran que los errores léxicos se encuentran entre los errores frecuentes que cometen los alumnos, junto con las preposiciones y las concordancias, pero los errores más frecuentes siguen siendo los errores gramaticales. En el nivel A1 un 47 % de los errores léxicos se relaciona con la forma, mientras que el resto son los errores de significado, de los que el 21 % se refiere a los verbos *ser* y *estar*. En el nivel A2 también prevalecen los errores de significado, especialmente los que se refieren a la elección equívoca de verbos *ser* y *estar*.

7. Estudio de la evaluación de la competencia léxica de los alumnos croatas de ELE

Después de haber elaborado el marco teórico en la primera parte de este trabajo, pasamos a la presentación de la investigación llevada a cabo con los alumnos croatas de ELE en dos escuelas secundarias. Primero vamos a definir los objetivos y la metodología de la investigación y luego vamos a continuar con la presentación e interpretación de los resultados obtenidos.

7.1 Objetivos de la investigación

Antes de la realización de la investigación consultamos con las profesoras de los dos grupos de estudiantes participantes en la investigación para informarnos de su progreso en el estudio de español, de su nivel de conocimiento del español conforme los niveles de *MCER* y de los manuales que usan en las clases. Conforme a las informaciones que recibimos de las profesoras y con la hipótesis de que los estudiantes del primer grupo tienen un conocimiento y dominio del vocabulario más bajo (A1) que los estudiantes del segundo grupo (A2), decidimos proponerles el mismo examen que incluiría elementos tanto del nivel A1 como del A2. Lo hicimos con el fin de poder luego comparar su conocimiento de vocabulario y para observar como procede su desarrollo de la competencia léxica. Evaluamos su conocimiento de vocabulario a través de una prueba de vocabulario y sus redacciones escritas en base a un tema predefinido.

Los objetivos de la investigación eran los siguientes:

- a) Evaluar el vocabulario receptivo y productivo para averiguar si los estudiantes realmente adquirieron el conocimiento que deberían alcanzar según el programa del curso, es decir, el nivel A1 para el primer grupo y el nivel A2 para el segundo grupo.
- b) Comparar el conocimiento del vocabulario entre el nivel A1 y el nivel A2 y advertir si existe un desarrollo léxico al ascenso en el nivel A2.
- c) Examinar si el conocimiento del vocabulario de los estudiantes sigue el inventario del vocabulario propuesto por el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2.
- d) Detectar los errores más frecuentes en el uso del vocabulario en la expresión escrita de los alumnos en los niveles A1 y A2; comparar las áreas de mayor dificultad.

Conforme a los objetivos presentados, formulamos las hipótesis en las que se basa esta investigación. La formulación de las hipótesis la basamos en el marco teórico expuesto en los capítulos precedentes, en los resultados de los estudios existentes sobre la evaluación de la competencia léxica. Además, tomamos en cuenta nuestra experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Las hipótesis que formulamos son las siguientes:

Hipótesis 1: Los estudiantes realmente adquieren el conocimiento del vocabulario que corresponde al nivel A1 para el primer grupo y al nivel A2 para el segundo grupo. Se advierte un desarrollo léxico en ascenso en el nivel A2.

Hipótesis 2: El conocimiento del vocabulario de los estudiantes solo parcialmente sigue el inventario propuesto por el Plan curricular (2006) para los niveles A1 y A2, puesto que el inventario no representa una lista cerrada y los manuales de ELE que consultamos y que se usan en las clases de estos dos grupos no lo siguen por completo.

Hipótesis 3: Las áreas de mayor dificultad en el uso del vocabulario en el nivel A1 y A2 coinciden mayormente.

7.2 Metodología de la investigación

7.2.1 Participantes

En la investigación participaron en total 33 estudiantes adolescentes de dos escuelas secundarias, una de Samobor (el primer grupo) y otra de Zagreb (el segundo grupo), todos hablantes nativos de lengua croata. En la escuela de Samobor en la investigación participaron 19 estudiantes, de ellos 18 eran estudiantes femeninas y solo un estudiante masculino. En la escuela de Zagreb participaron 14 estudiantes, de ellos 12 eran estudiantes femeninas y 2 estudiantes masculinos. El promedio de edad del primer grupo era de 17,16 años, mientras que del segundo grupo de 17,29 años. Los estudiantes del primer grupo han estudiado español por 2 años, mientras que los del segundo grupo por 3 años. La dinámica de las clases de ambos grupos consta de 2 clases por semana.

7.2.2 Procedimiento de la investigación

Realizamos la recogida de los datos personalmente durante el horario escolar en las dos escuelas participantes y luego hicimos la corrección según los criterios que nos propusimos para la prueba. Para resolver el examen, los estudiantes tenían a disposición 30 minutos, lo que se mostró suficiente para completar los ejercicios. Les explicamos que la prueba era anónima y que los datos que se obtendrían de la prueba no se utilizarían sino para los propósitos de la investigación. Igualmente, les pedimos que resolvieran la prueba con la máxima atención y sin la ayuda de los compañeros para que los resultados fueran fiables.

7.2.3 Instrumentos

La prueba utilizada en la investigación la desarrollamos para los propósitos y conforme a los objetivos que nos propusimos en la investigación. La investigación estuvo estructurada en dos partes. La primera parte consistía en una prueba de vocabulario en la que los alumnos tenían ofrecidas las actividades en relación con 11 categorías semánticas:

1. Partes del cuerpo
2. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo
3. Geografía y naturaleza
4. Carácter y personalidad
5. Material educativo y objetos de clase
6. Ropa, calzado y complementos
7. Clima y tiempo atmosférico
8. Características físicas
9. Muebles, electrodomésticos y objetos personales
10. Juegos, diversiones y ocio
11. Sistema de transporte

La elección de las categorías la basamos en mayor parte en los contenidos léxicos que encontramos en los manuales que los estudiantes usan en las clases (el primer grupo usa *Embarque 1*, el segundo grupo usa *Nuevo Ven 2*), pero también la basamos en las entradas que se presentan en los distintos epígrafes del inventario del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). Consideramos también que las categorías de palabras que incluimos en los ejercicios fueran campo de interés de los jóvenes, teniendo en cuenta la franja de edad de los participantes. En cuanto al inventario del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006), como podremos ver a continuación, las entradas que se presentan pueden ser exponentes aislados o

series de exponentes. La selección de entradas estuvo hecha con el objetivo de dar una idea del tipo de unidades léxicas que el hablante debe conocer en cada uno de los niveles, pero es muy importante decir que no son una lista cerrada.

Las actividades que utilizamos en la prueba fueron las siguientes: relacionar unidades léxicas con dibujos (nombrar imágenes), unir con flechas, sinónimos y antónimos, rellenar huecos, clasificar las unidades léxicas según su categoría semántica (clasificar por columnas). Prevalcían los ejercicios en los que se tenía que relacionar unidades léxicas con dibujos, puesto que a menudo se resuelven en poco tiempo. Recalcamos que estamos conscientes de que en todas las actividades que utilizamos existe la posibilidad de que el alumno elija al azar una respuesta y acierte. Aun así, esa posibilidad disminuye conforme aumenta el número de respuestas posibles, y nosotros ofrecemos por lo menos 5 respuestas en cada ejercicio.

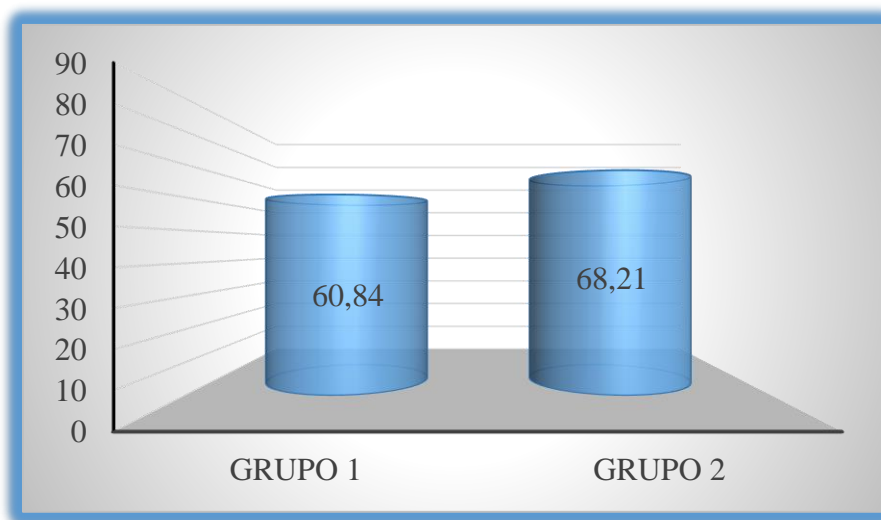
La segunda parte de la prueba consistía en la producción de un texto, es decir, elegimos una foto a partir de la que los estudiantes hacían descripciones. La foto representaba un aula, los alumnos y la profesora, puesto que queríamos elegir una escena cercana a ellos y conforme a sus intereses. No elegimos un tema separado para cada nivel con el objetivo de poder luego comparar las áreas de dificultad en el uso del vocabulario, para ver si se detectan los mismos errores en ambos niveles, o si en el nivel A2 algunos errores serán superados. Los alumnos no tenían unas pautas de seguir, les damos la libertad de escribir cuánto quieran y de describir esa foto desde su perspectiva individual. Asimismo, no limitamos el número de palabras para ver cuántas palabras son capaces de producir en cada nivel. Nuestro objetivo fue ver cuántas palabras en promedio escribirán los alumnos en el nivel A1, y cuántas en el nivel A2, suponiendo que ese número aumentará conforme aumente su conocimiento de la lengua en el nivel A2. En cuanto a puntos problemáticos de este tipo de prueba, hay que señalar que los alumnos podían evitar el uso de las estructuras que les son problemáticas o difíciles y de cuyo uso no están seguros. No obstante, al redactar un texto tienen más tiempo para revisar lo que han escrito y corregir eventuales errores, a diferencia de una producción oral que en los niveles iniciales suele causar miedo y así tal vez no tuviéramos una idea tan clara de su conocimiento de lengua.

7.3 Resultados

7.3.1 Evaluación del vocabulario receptivo

En la primera parte del examen se podía obtener en total 90 puntos. En cada uno de los ejercicios las respuestas correctas reciben 1 punto y las incorrectas 0 puntos y no se penalizan. En el gráfico que sigue presentamos cuántos puntos en promedio obtuvo cada grupo.

Gráfico 1. El promedio de puntos



Como podemos observar en el gráfico, el primer grupo de estudiantes consiguió un promedio de 60,84 puntos (el 67,55 %). Solo 2 de 19 estudiantes de este grupo no lograron resolver correctamente más del 50 % del examen. El segundo grupo de estudiantes consiguió un promedio de 68,21 puntos (el 76 %). Todos los alumnos de este grupo resolvieron correctamente más del 50 % del examen, y 9 de 14 estudiantes tenían un resultado muy bueno, puesto que solucionaron los ejercicios con más del 80 % de respuestas correctas.

1. Partes del cuerpo

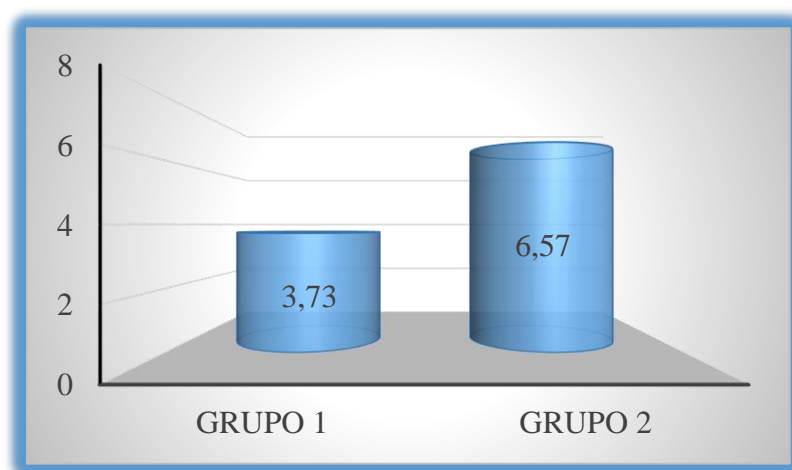
El primer ejercicio fue relativo a la categoría semántica de las partes del cuerpo. Las partes del cuerpo que los alumnos tenían que reconocer fueron: *nariz, brazo, mano, pierna, ojo, pie, pelo y dedo*. Como ya mencionamos, para la elección de las unidades léxicas consultamos los manuales usados por cada grupo y el inventario del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). Las entradas propuestas por el Plan curricular (2006) para los niveles A1 y A2, por lo que se refiere a los partes del cuerpo, son las siguientes:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> pelo, ojo, nariz 	<ul style="list-style-type: none"> cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie oído, muela, garganta, estómago, espalda

Los alumnos tenían que relacionar las unidades léxicas con dibujos, y en total podían obtener 8 puntos. A continuación, veamos los resultados de este ejercicio por grupos en la forma de gráfico.

Gráfico 2. El promedio de puntos

Partes del cuerpo



A partir del gráfico podemos concluir que el promedio de puntos obtenidos por el primer grupo en este ejercicio fue de 3,73, mientras que del segundo grupo fue de 6,57. Los estudiantes del primer grupo conocen en gran medida solo las palabras *pelo*, *ojo*, *nariz* y *mano*, mientras que los del segundo grupo en gran parte conocen todas las palabras, aunque todavía suelen mezclar el significado de *pierna* y *pie*, igual que de *mano* y *brazo*.

2. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo

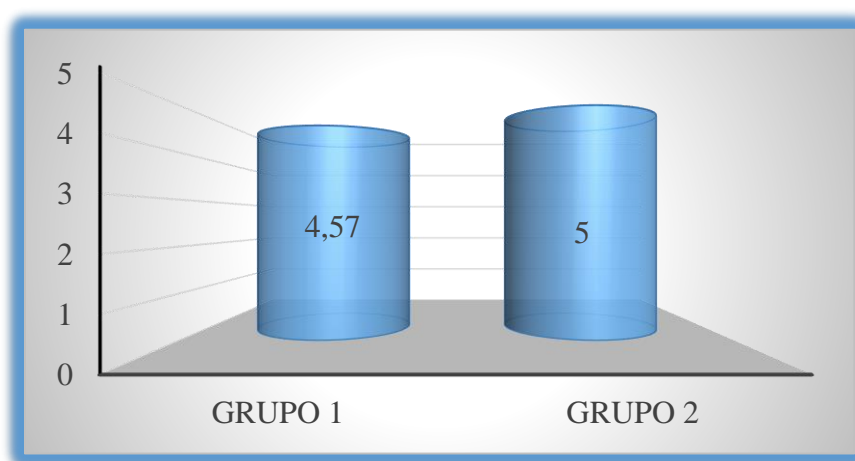
En cuanto a las acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo, en el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) se proponen las siguientes entradas:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• levantarse, ducharse• escuchar	<ul style="list-style-type: none">• lavarse, peinarse, afeitarse• andar, pasear, correr• subir, bajar, sentarse• ver, oír• coger• hacer ~ ejercicio/gimnasia/deporte

En el ejercicio relativo a la categoría semántica de las acciones y posiciones que realizamos con el cuerpo incluimos los siguientes verbos: *levantarse, ducharse, lavarse los dientes, peinarse, afeitarse*. Al igual que en el ejercicio anterior, los alumnos tenían que relacionar los verbos con dibujos. En el gráfico que sigue presentamos los resultados de cada grupo.

Gráfico 3. El promedio de puntos

Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo



Notamos en el gráfico que la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio fue de 5 puntos. El promedio de puntos obtenidos por el primer grupo fue de 4,57, mientras que por el segundo grupo fue de 5, es decir, todos los 14 estudiantes del grupo resolvieron el ejercicio

sin error. Tal y como sugieren los resultados presentados, el conocimiento de las palabras de esta categoría semántica es casi igual entre los dos grupos. Aunque el segundo grupo obtuvo mejores resultados, esta diferencia en relación con el primer grupo es mínima.

3. Geografía y naturaleza

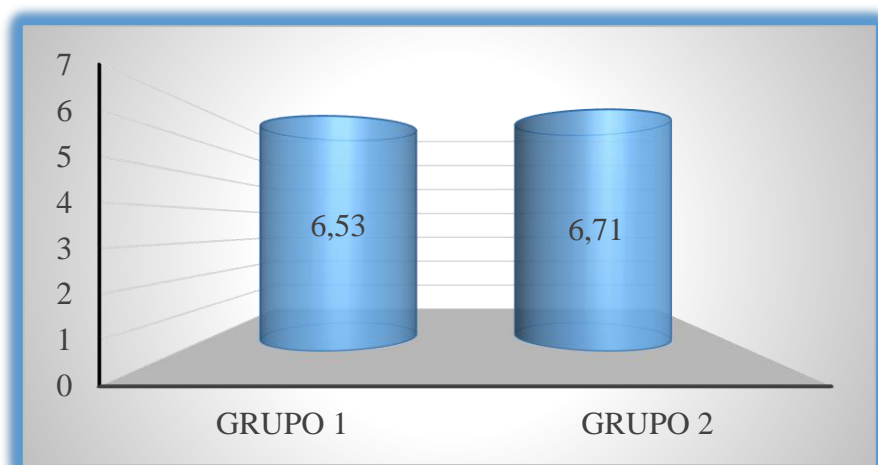
El tercer ejercicio estuvo relacionado a la categoría semántica de geografía y naturaleza. Las entradas propuestas por el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2, por lo que se refiere a geografía y naturaleza, son las siguientes:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • mapa, lugar • país, pueblo, ciudad, capital • Norte, Sur, Este, Oeste • montaña, mar, río, playa 	<ul style="list-style-type: none"> • región • Noroeste, Nordeste, Suroeste, Sudeste • isla, desierto, bosque • costa, interior

Los términos de geografía y naturaleza que nosotros incluimos en el ejercicio fueron los siguientes: *playa, río, país, desierto, isla, costa, montaña, capital*. Lo que los alumnos tenían que hacer era unir con flechas estas entradas con los sitios reales a los que la entrada se refiere (por ejemplo, unir el río y Amazonas). Veamos los resultados de este ejercicio en la forma gráfica.

Gráfico 4. El promedio de puntos

Geografía y naturaleza



A partir del gráfico podemos concluir que la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio fue de 7 puntos. El primer grupo en promedio obtuvo 6,53 puntos, mientras el segundo 6,71 puntos. Notamos que los resultados de dos grupos son muy similares, los estudiantes del primer grupo en gran medida conocen las mismas palabras como los del segundo grupo. Es uno de los ejercicios en los que los estudiantes obtuvieron los mejores resultados.

4. Carácter y personalidad

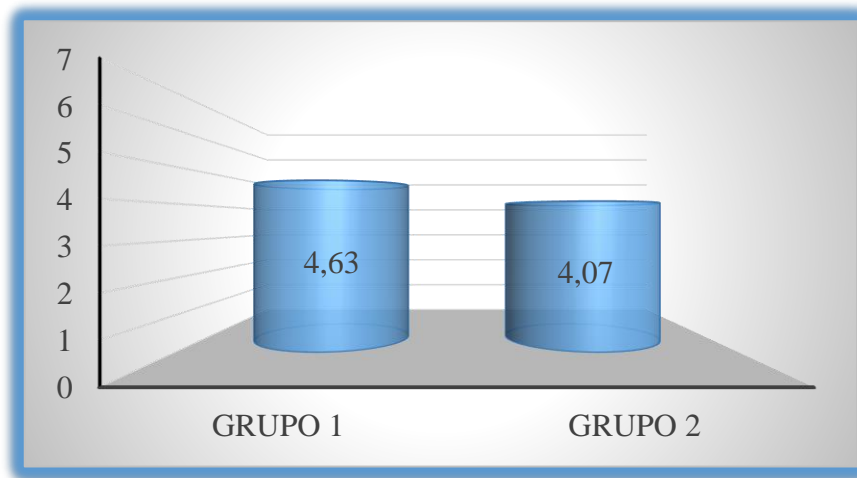
En cuanto a la categoría semántica relativa al carácter y a la personalidad, en el Plan curricular (2006) se proponen las siguientes entradas:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • simpático, antipático, inteligente, trabajador, alegre, serio, tímido, sociable 	<ul style="list-style-type: none"> • carácter • optimista, abierto, reservado, tranquilo, nervioso, generoso, egoísta, amable, agradable, tolerante

Nosotros incluimos en el ejercicio algunas de ellas, pero también añadimos otras, optamos por los siguientes adjetivos: *inteligente, interesante, trabajador, alegre, tímido, sociable, tranquilo, nervioso, hablador, generoso, egoísta, aburrido, tonto, vago, callado, egoísta, triste*. Este ejercicio fue más complejo puesto que los alumnos tenían que relacionar los adjetivos de una columna con sus antónimos en la segunda columna. Ponemos los resultados del ejercicio en el gráfico que sigue.

Gráfico 5. El promedio de puntos

Carácter y personalidad



Tal y como vemos en el gráfico, la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio fue de 7 puntos. El primer grupo en promedio obtuvo 4,63 puntos, mientras que el segundo 4,07 puntos. Resulta que en este ejercicio el primer grupo obtuvo mejores resultados que el segundo grupo, aunque en general este es uno de los ejercicios que causaron más problemas a los estudiantes y donde obtuvieron los peores resultados. Los adjetivos que causaron problemas a ambos grupos fueron *sociable, tímido, trabajador, vago, hablador, callado, generoso y egoísta*.

5. Material educativo y objetos de clase

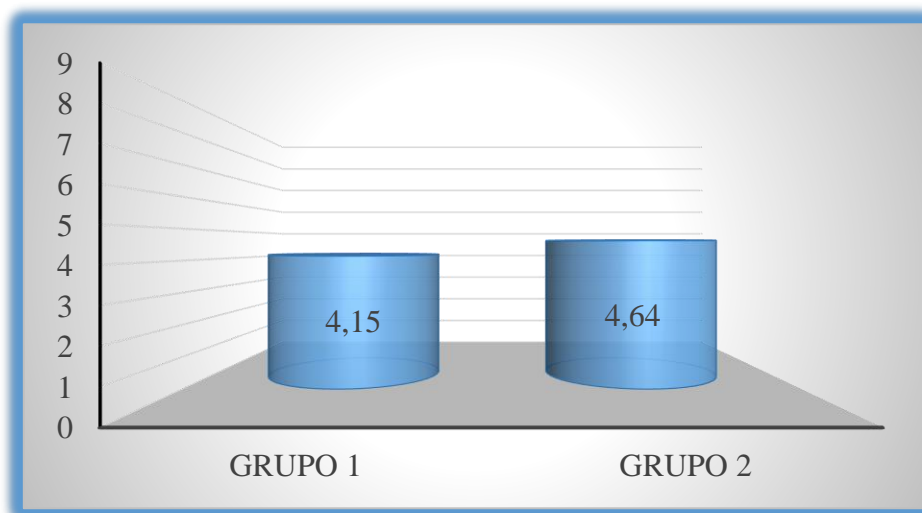
En este ejercicio incluimos los términos relativos al material educativo y objetos de clase. Las entradas propuestas por el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2, por lo que se refiere al material educativo y objetos de clase, son las siguientes:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• Internet, libro, diccionario• papel, bolígrafo, lápiz, goma, fotocopia• mesa, silla, armario, estantería• pizarra, ordenador, mapa	<ul style="list-style-type: none">• cuaderno, hoja• regla• impresora, fotocopidora

Nosotros optamos por las siguientes palabras que incluimos en el ejercicio, que consistió en relacionar las palabras con los dibujos: *ordenador, silla, bolígrafo, armario, impresora, pizarra, cuaderno, diccionario, estantería*. El siguiente gráfico nos muestra los resultados de este ejercicio.

Gráfico 6. El promedio de puntos

Material educativo y objetos de clase



El gráfico sugiere que la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio era de 9 puntos. El primer grupo en promedio obtuvo 4,15 puntos, mientras que el segundo 4,64 puntos. Este ejercicio fue uno de los ejercicios más difíciles para los estudiantes según los resultados obtenidos. Ambos grupos desconocen principalmente las palabras *ordenador, bolígrafo, impresora, pizarra y cuaderno*. Por otra parte casi todos los estudiantes conocen las palabras *silla, armario, diccionario y estantería*.

6. Ropa, calzado y complementos

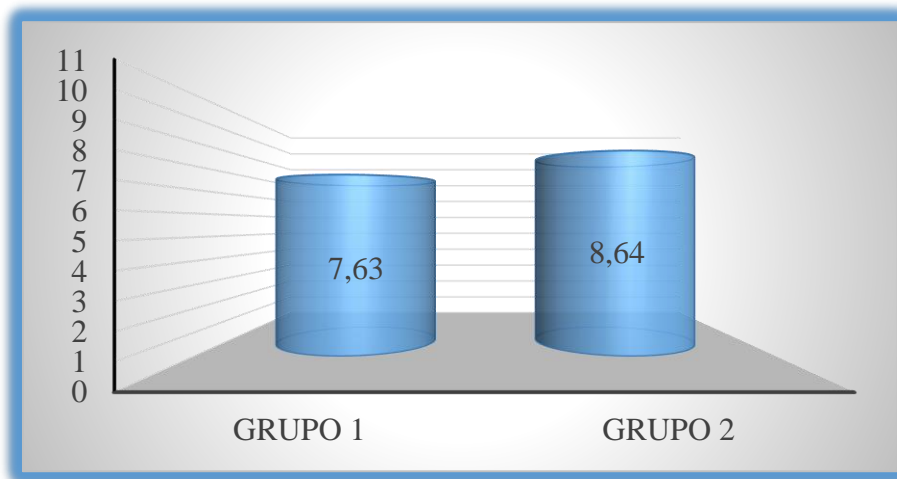
En este ejercicio averiguamos el conocimiento de los alumnos relacionado a la categoría semántica de ropa, calzado y complementos. Al igual que en el ejercicio anterior, los alumnos relacionaban las palabras con los dibujos correspondientes. Las palabras que incluimos en el ejercicio fueron: *bolso, zapatos, camisa, pijama, vaqueros, sombrero, bañador, pantalones, guantes, botas, calcetines*. En el Plan curricular (2006) se propone el trabajo con las siguientes palabras relacionadas al tema en el nivel A1 y A2:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • pantalones, vaqueros, falda, camisa, jersey, zapatos, bolso 	<ul style="list-style-type: none"> • blusa, traje, pijama, cazadora • gorra, sombrero, pañuelo, guantes, bufanda • sujetador, braga, calzoncillo, medias, calcetines • bañador, biquini • botas • probador • ropa ~ de hombre/de mujer/de niño • ponerse, quitarse, probarse

Para ver los resultados de cada grupo, observamos el gráfico que sigue.

Gráfico 7. El promedio de puntos

Ropa, calzado y complementos



A partir del gráfico podemos concluir que la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio fue de 11 puntos. El primer grupo en promedio obtuvo 7,63 puntos, mientras que el segundo 8,64 puntos. Aunque generalmente los estudiantes resolvieron este ejercicio con éxito, se nota que la mayoría de ellos no sabe la diferencia entre *vaqueros* y *pantalones*. A diferencia del segundo grupo, la mayoría de los participantes del primer grupo también desconoce las palabras *zapatos*, *guantes* y *calcetines*.

7. Clima y tiempo atmosférico

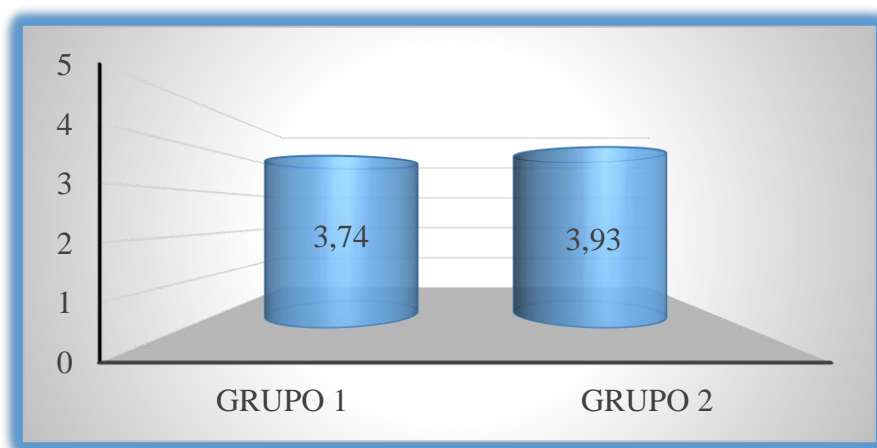
En este ejercicio averiguamos el conocimiento de los alumnos de las unidades léxicas relativas al clima y tiempo atmosférico. Queríamos que los estudiantes relacionaran las expresiones *hace calor*, *hace frío*, *hace viento*, las palabras *lluvia* y *nieve* con los dibujos que representen dichos fenómenos atmosféricos. En cuanto a las entradas que se proponen en el Plan curricular para esta categoría semántica, las reproducimos a continuación:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• primavera, verano, otoño, invierno• llover, nevar• hacer ~ frío/calor/sol/viento• hacer ~ buen/mal ~ tiempo	<ul style="list-style-type: none">• lluvia, nieve, niebla, tormenta• nube, aire• viento ~ del norte/del sur

En el siguiente gráfico se muestra la puntuación media de cada grupo.

Gráfico 8. El promedio de puntos

Clima y tiempo atmosférico



Observando el gráfico concluimos que la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio fue de 5 puntos. Tal y como lo podemos ver en el gráfico 8, el primer grupo en promedio obtuvo 3,74 puntos, mientras el segundo 3,93 puntos. La mayoría de los estudiantes obtuvo muy buenos resultados en este ejercicio, pero en ambos grupos hay los que aún desconocen la diferencia entre *lluvia* y *nieve*, igual que la diferencia entre las expresiones *hace calor* y *hace frío*, pero estos son casos raros.

8. Características físicas

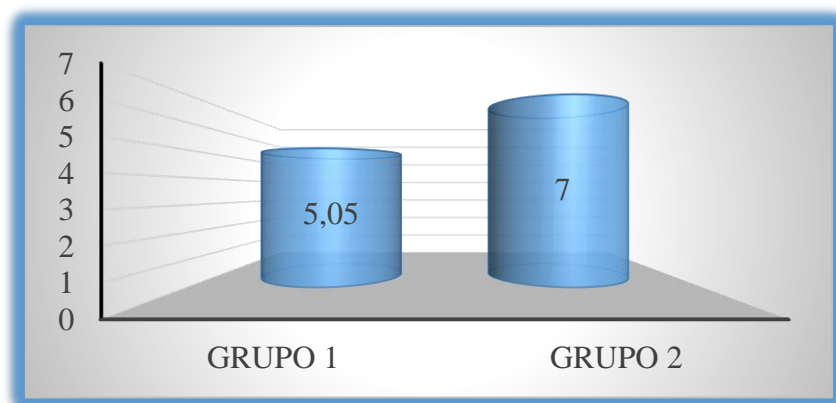
En este ejercicio incluimos las expresiones relativas a las características físicas. Las entradas propuestas por el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2, por lo que se refiere a las características físicas, son las siguientes:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• ser ~ alto/bajo/gordo/ delgado/guapo/feo• ser ~ rubio/moreno• tener el pelo ~ rubio/moreno/blanco• llevar/tener ~ barba/bigote/gafas• tener los ojos ~ claros/oscuros/azules/ verdes/negros/marrones• tener los ojos ~ grandes/pequeños	<ul style="list-style-type: none">• ser/estar ~ calvo• tener/llevar ~ el pelo ~ liso/rizado/ largo/corto• llevar ~ una gorra/un sombrero/un pañuelo

El ejercicio consistió en relacionar las expresiones *tener el pelo liso*, *tener bigote*, *tener barba*, *tener el pelo rizado*, *tener el pelo rubio*, *tener gafas* y *tener el pelo corto* con los dibujos que las representen. Veamos los resultados en la forma gráfica.

Gráfico 9. El promedio de puntos

Características físicas



Podemos ver que la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio fue de 7 puntos. El primer grupo en promedio obtuvo 5,05 puntos, mientras que en el segundo grupo todos los estudiantes obtuvieron 7 puntos, es decir, resolvieron el ejercicio sin error. La mayoría de los estudiantes del primer grupo cometió los errores relativos a las expresiones *tener el pelo rizo/rizado/rubio*. Otras expresiones, es decir, *tener bigote/barba/gafas/el pelo corto* las conocen casi todos.

9. Muebles, electrodomésticos y objetos personales

El noveno ejercicio estaba relacionado a la categoría semántica de muebles, electrodomésticos y objetos personales. Las entradas propuestas por el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2, por lo que se refiere a esta categoría semántica, son las siguientes:

a) Objetos personales

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • llaves, cartera, bolso, maleta, reloj, móvil, gafas, ordenador, tarjeta de crédito 	<ul style="list-style-type: none"> • paraguas, agenda, tarjeta de visita, maletín

b) Muebles y objetos domésticos

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • mesa, silla, cama, sofá • sillón, armario, estantería • ducha, lavabo • radio, televisión (TV), vídeo, DVD 	<ul style="list-style-type: none"> • cocina ~ eléctrica/de gas • nevera, lavadora, lavaplatos, microondas, cocina

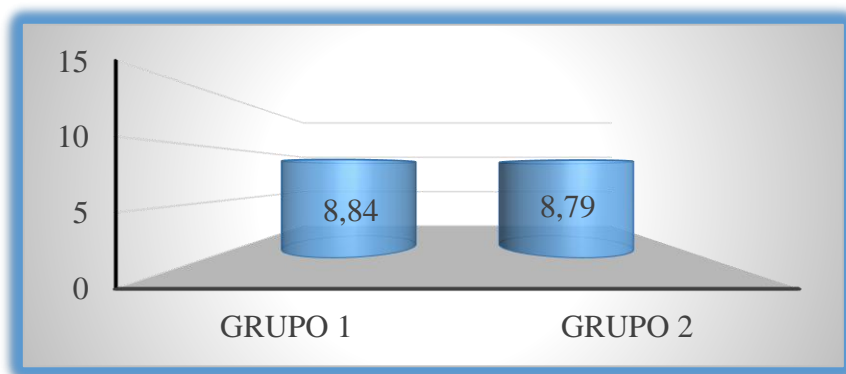
El ejercicio consistió en clasificar por columnas las unidades léxicas según su categoría semántica:

- Objetos personales: *llave, paraguas, agenda, maletín, cartera, reloj*
- Muebles: *mesa, cama, sofá, sillón, mesilla*
- Electrodomésticos: *nevera, lavadora, lavaplatos, radio, televisión*

En el gráfico que sigue presentamos cuántos puntos en promedio obtuvo cada grupo.

Gráfico 10. El promedio de puntos

Muebles, electrodomésticos y objetos personales



A partir del gráfico podemos concluir que la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio fue de 15 puntos. El primer grupo en promedio obtuvo 8,84 puntos, mientras que el segundo 8,79 puntos. Igual que los ejercicios número 1, 4 y 5, este ejercicio causó mayores problemas a los alumnos de ambos grupos. Podemos ver que el primer grupo obtuvo mejor resultado en comparación con el segundo grupo, pero en muchos casos coinciden las palabras que no conocen. Los alumnos suelen colocar *lavadora* y *lavaplatos* en la columna de muebles en vez de electrodomésticos, pero también mezclan muebles y objetos personales, tanto en el nivel A1 como en el nivel A2.

10. Juegos, diversiones y ocio

El décimo ejercicio estaba relacionado a la categoría semántica de juegos, diversiones y ocio. Las expresiones que los alumnos tenían que reconocer fueron: *ir al cine*, *ir de compras*, *ir al parque*, *ir de excursión*, *jugar al tenis*, *jugar a las cartas*, *jugar al baloncesto*, *tomar un café*, *tomar una medicina*, *ver una película*, *ver una obra de teatro*. Las entradas propuestas por el Plan curricular (2006) para los niveles A1 y A2, por lo que se refiere a juegos, diversiones y ocio, son las siguientes:

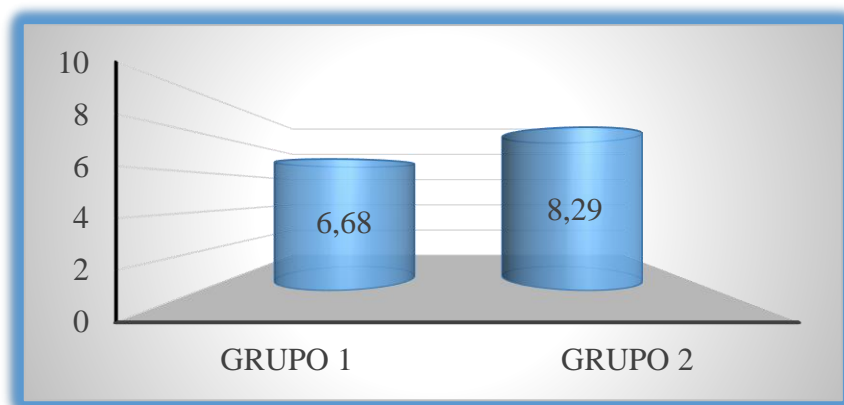
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • ver ~ la televisión/una película • escuchar ~ música/la radio/una canción • ir ~ a un bar/a una discoteca/a un 	<ul style="list-style-type: none"> • ir ~ de paseo/de compras/de excursión, pasear, caminar • tener ~ una cita/planes, salir con amigos

café/a un restaurante/a un museo • ir ~ al cine/al teatro/al parque • cantar, bailar • ir a un concierto • hacer ~ deporte/ejercicio/gimnasia • jugar ~ al fútbol/al baloncesto/al tenis	• tomar ~ algo/un café/una caña/una copa • jugar ~ a las cartas/al parchís/a la oca/al ajedrez
---	---

Los estudiantes tenían que relacionar los verbos *ir*, *jugar*, *tomar* y *ver* con el sustantivo correspondiente. En el gráfico que sigue presentamos los resultados de cada grupo.

Gráfico 11. El promedio de puntos

Juegos, diversiones y ocio



Tal y como observamos en el gráfico, la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio fue de 10 puntos. El primer grupo en promedio obtuvo 6,68 puntos, mientras que el segundo 8,29 puntos. En el nivel A1 los alumnos suelen cometer errores en las expresiones con los verbos *ir* y *jugar*. Por otra parte los alumnos en el nivel A2 cometieron los errores relacionados al sustantivo *cartas*, porque no lo colocan junto al verbo *jugar* sino a los verbos *tomar* o *ver*. Otras expresiones no les causaron mayores problemas.

11. Sistema de transporte

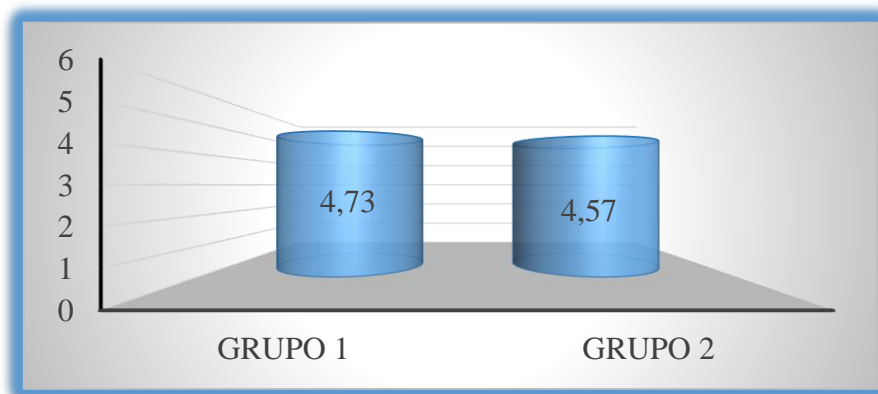
El último ejercicio estaba relacionado a la categoría semántica del sistema de transporte. Los alumnos tenían que colocar las palabras *estación*, *taxi*, *atasco*, *billete*, *multa* y *aparcar* en el contexto de la frase correspondiente. El Plan curricular (2006) propone el trabajo con las siguientes palabras concernientes el sistema de transporte:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• coche, metro, tren, autobús, taxi• conductor, taxista• aparcamiento, garaje• estación ~ de tren/de metro/de autobuses• ir ~ en metro/en coche/en autobús• puerto• ir/viajar ~ en barco• avión, aeropuerto• ir/viajar ~ en avión	<ul style="list-style-type: none">• ciclista• coger/tomar ~ un taxi/el metro/el tren• montar ~ en bicicleta/en moto• coger un barco• piloto, azafata• viajar en avión• coger/tomar ~ el avión

Veamos los resultados de cada grupo en la forma gráfica.

Gráfico 12. El promedio de puntos

Sistema de transporte



A partir del gráfico podemos concluir que la puntuación máxima que se pudo obtener en este ejercicio fue de 6 puntos. El primer grupo en promedio obtuvo 4,73 puntos, mientras que el

segundo 4,57 puntos. En el nivel A1 los alumnos no conocen las palabras *multa*, *atasco* y *aparcar*, mientras que en el nivel A2 la mayoría de los estudiantes resolvió este ejercicio sin error, excepto 4 estudiantes que lo pasaron por alto, por lo cual aparenta que el grupo 1 obtuvo mejores resultados.

7.3.2 Evaluación del vocabulario productivo

Pasamos ahora a la presentación de los resultados de la segunda parte de la investigación, es decir del corpus de redacciones. Analizamos en total 26 redacciones, 13 redacciones de cada grupo, puesto que de 33 alumnos que participaron en la investigación 7 alumnos no resolvieron esta tarea. Antes de la presentación de los resultados específicos, analizamos los trabajos de los estudiantes teniendo en cuenta la amplitud y la variedad de vocabulario que utilizaron y el número de errores que cometieron en el uso de vocabulario, los errores formales y ortográficos. Como punto de referencia para evaluar los trabajos consultamos los criterios de evaluación que se utilizan en el examen final de estudios secundarios en Croacia. Modificándolos establecimos los siguientes criterios a base de los que los estudiantes podían obtener de 0 a 5 puntos:

5 puntos – Usa un vocabulario muy amplio. Los errores en el uso del vocabulario, los errores formales y ortográficos no afectan la comprensión del texto.

4 puntos - Usa un vocabulario amplio. Los errores en el uso del vocabulario, los errores formales y ortográficos pueden afectar la comprensión del texto.

3 puntos - Usa un vocabulario limitado. Los errores en el uso del vocabulario, los errores formales y ortográficos afectan la comprensión del texto, que a pesar de eso es bastante comprensible.

2 puntos - Usa un vocabulario muy limitado. Debido a los errores en el uso del vocabulario, los errores formales y ortográficos la redacción es incomprensible.

1 puntos - Usa un vocabulario muy limitado e inadecuado. Comete muchos errores en el uso del vocabulario, los errores formales y ortográficos que impiden la comprensión del texto.

0 puntos - No tiene la competencia lingüística necesaria para realizar la tarea.

Al analizar las redacciones concluimos que la mayoría de los estudiantes de ambos grupos usa un vocabulario limitado, con errores de uso, formales y ortográficos frecuentes. Si consideramos estos criterios, en tal caso la mayor parte de estudiantes obtendría 3 puntos. Aun así, sus redacciones generalmente son comprensibles puesto que los errores que cometen no afectan la comprensión del texto. El 38 % de estudiantes usa un vocabulario muy amplio o

amplio, con pocos errores, de los que prevalecen los errores formales y ortográficos que no afectan la comprensión del texto en absoluto. Por otro lado, un 35 % de alumnos no tiene la competencia lingüística necesaria para realizar la tarea, puesto que redactaron el texto con solas 2 o 3 frases muy cortas.

Después de haber concluido que en la mayoría de las redacciones detectamos errores léxicos frecuentes, continuamos con nuestro objetivo principal en esta parte de la investigación, es decir detectamos los errores más frecuentes en el uso del vocabulario en la expresión escrita de los alumnos en los niveles A1 y A2. Luego pretendemos comparar esas áreas de mayor dificultad entre los dos niveles para ver si hay algunas coincidencias, si en el nivel A2 surgen nuevas dificultades y si algunas se superan. Señalamos que analizamos indistintamente tanto errores como faltas o lapsus, no haciendo diferencia entre estos tres términos. Es probable que se trate efectivamente de errores puesto que los aprendices están en los niveles iniciales del aprendizaje y aún hay reglas que desconocen. Para el análisis de los errores de nuestro corpus elegimos la clasificación de errores que propuso Sonsoles Fernández (1997, en Penadés Martínez, 2003). A base de los subsistemas lingüísticos y las categorías lingüísticas a las que afectan, la autora hizo la siguiente clasificación de los errores lingüísticos: léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. En cuanto a los errores léxicos que vamos a analizar en los trabajos de los estudiantes, los dividió en errores de forma y de significado, tal y como observamos a continuación:

Los errores léxicos de forma:

1. Uso de un significante próximo español: * *apariencia* (aparición).
2. Formación de palabras no atestiguada en español: * *rivalización* (rivalidad).
3. Préstamos: * *jeans* (del inglés *jeans*, vaqueros).
4. Reconocimiento del género y número: * *las días* (los días), *hicimos mucha fotografía* (muchas fotografías).

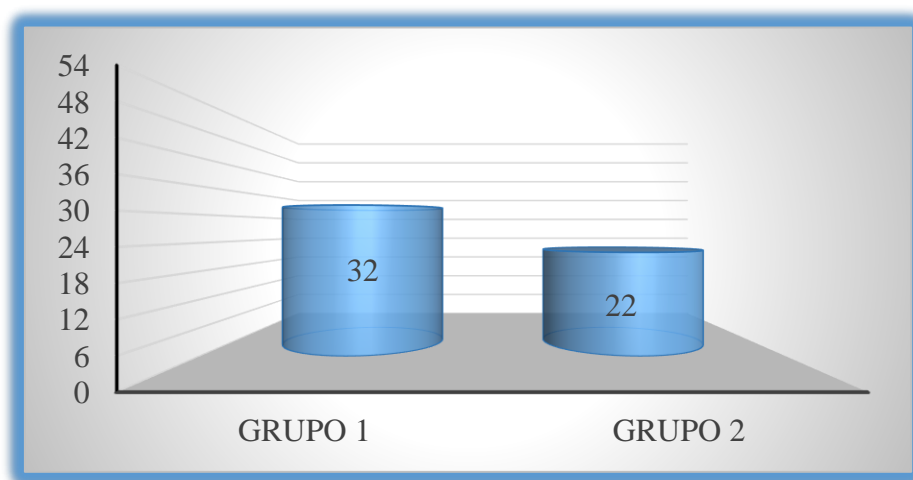
Los errores léxicos de significado:

1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: *aprender-estudiar*.
2. Cambios entre derivados de la misma raíz: * *deportivo* (deportista).
3. Registro no apropiado a la situación: ¿Qué puede hacer una muchacha adulta con sus padres *viejos...*? (padres mayores).
4. *Ser-estar*: **ellos son en mi país* (ellos están en mi país).

5. Perífrasis: **limpiar el cuerpo* (lavarse).
6. Otros: **tienda de compañero* (tienda de campaña).

Después de haber definido los criterios para la clasificación de los errores, exponemos los resultados globales de la segunda parte de la investigación. En cuanto a la producción de palabras por redacción, en las redacciones del primer grupo contamos un promedio de 24,46 palabras por persona. Sorprendentemente, en el segundo grupo contamos un promedio de 19,54 palabras por redacción. Recordamos que no limitamos el número de palabras que los alumnos tenían que escribir en este ejercicio, precisamente para ver si existe la diferencia entre el número de palabras que son capaces de producir, suponiendo que el número de palabras aumentará en el nivel A2. Como ya mencionamos, contamos con un total de 26 redacciones, puesto que en el primer grupo de un total de 19 alumnos hubo 6 alumnos, mientras que en el segundo grupo hubo solo un alumno, que no resolvieron la tarea. En los siguientes apartados consideramos las posibles causas de este hecho.

Gráfico 13. Distribución de errores por grupos

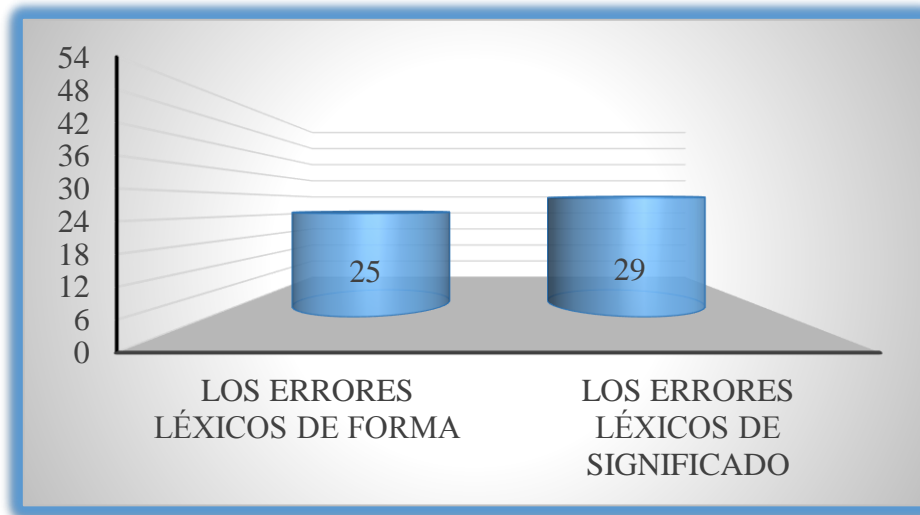


Al analizar las redacciones de los alumnos, recogimos un total de 54 errores léxicos. La media de errores por redacción es de 2,19. En el primer grupo recogimos 32 errores, mientras que en el segundo 22 errores, tal y como presenta el gráfico 13. Es evidente que el número de errores varía entre los dos grupos y que hay una evolución positiva puesto que en el nivel A2 los errores disminuyen.

Si observamos en el gráfico que sigue la distinción entre errores de forma y de significado en ambos niveles, notamos que los errores formales suman un menor número que los errores de significado, pero esta diferencia es evidentemente mínima. Estos números sugieren que en los

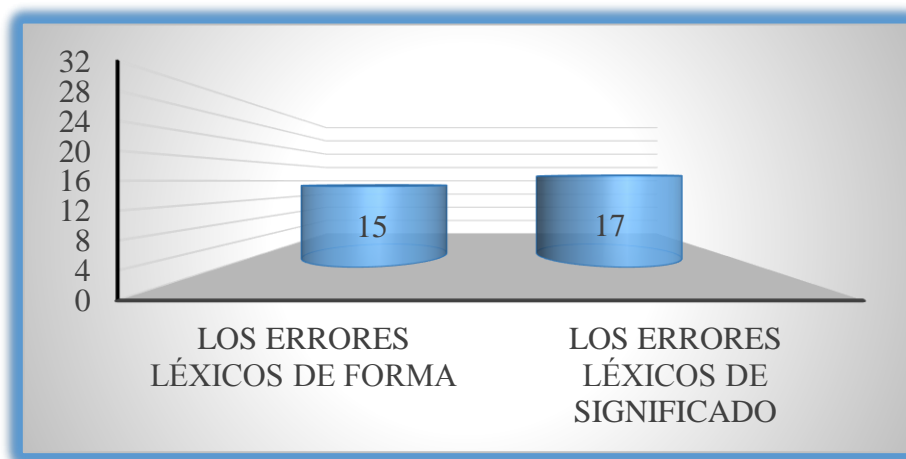
niveles A1 y A2 los alumnos encuentran los mismos problemas en el aprendizaje del aspecto formal y del significado de las palabras.

Gráfico 14. Distribución de errores formales y de significado



En cuanto a la repartición de los errores de forma y de significado por niveles, en el nivel A1 prevalecen los errores de significado. A continuación, presentamos precisamente la distribución de tales errores.

Gráfico 15. Distribución de los errores en el nivel A1. Grupo 1



Tal y como vimos en el gráfico 13, el número de errores léxicos desciende en el nivel A2. Si observamos ahora los errores formales y los errores de significado que los estudiantes cometían en el nivel A2, veremos que los errores de significado suman un mayor número, igual que en el nivel A1. El gráfico 16 muestra la repartición de tales errores.

Gráfico 16. Distribución de los errores en el nivel A2. Grupo 2



Nivel A1

En el presente apartado continuamos con la presentación de los errores que detectamos en el nivel A1. En cuanto a los errores léxicos formales, observamos el uso de préstamos y errores de reconocimiento del número. No se registra ningún error de reconocimiento de género, del uso de un significante próximo español y de la formación de palabras no atestiguada en español. Por lo que se refiere a los errores de significado, notamos el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, los errores del uso de *ser-estar*, perífrasis y otros. No registramos los casos del uso de un registro no apropiado a la situación y cambios entre derivados de la misma raíz. Si sumamos todos los errores, los más comunes son los errores del uso erróneo de los verbos *ser-estar* y de los préstamos, que hacen más del 70% de todos los errores detectados; los siguen los errores del reconocimiento del número. De otros tipos de errores encontramos solo uno o dos ejemplos. A continuación mostramos algunos de los errores registrados:

Préstamos del italiano:

el scuola (notamos también el uso erróneo del género masculino)

la profesoresa

studiare

Préstamos del inglés:

in classe (ingl. *in class*)

Reconocimiento del número:

Los niños son muy joven.

Están muy feliz.

Los estudiantes son tranquilo.

Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto:

Ellos están en una recámara (sala de estudios). (recámara-aula)

Ellos trabajan deberes. (trabajar-hacer)

Ser-estar:

En la fotografía son una profesora y seis estudiantes.

La profesora es muy bien.

La profesora está profesional.

Perífrasis:

...la ropa que tienen. (tener ropa-vestir)¹

Otros:

Encontramos otros casos que no aparecen descritos en los puntos anteriores. En el primer caso notamos la expresión **Está calor*, en la que el estudiante usa erróneamente el verbo *estar* en vez de *hacer*, lo que probablemente es una interferencia del croata (*Vruće je*).

Otro caso que no describimos en los puntos anteriores es la frase *Las personas sientan*, en la que el estudiante usa la forma *sientan* en vez de *están sentadas*.

Nivel A2

En este apartado exponemos los ejemplos de los errores que detectamos en las redacciones en el nivel A2. Por lo que se refiere a los errores léxicos de forma, notamos los errores del uso de un significante próximo español, préstamos y reconocimiento del género y número. No se registra ningún caso del uso de la formación de palabras no atestiguada en español. De los

¹ El estudiante probablemente no conoce el verbo vestirse y por eso utilizó esta perífrasis. A pesar de que en otros contextos esta perífrasis podría funcionar, este ejemplo lo consideramos como un error léxico porque no funciona en el contexto de la frase completa que escribió el estudiante.

errores que afectan al significado, advertimos el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, los errores del uso de *ser-estar* y otros. No notamos ningún caso de cambios entre derivados de la misma raíz, del uso de registro no apropiado a la situación y de las perífrasis. El mayor número de errores se refiere al uso erróneo del reconocimiento del género y número y a los verbos *ser-estar*, que hacen el 59 % de todos los errores detectados. A continuación, reproducimos algunos de los errores que registramos:

Uso de un significante próximo español:

Aparece que los niños son estudiantes y esa muchacha su profesora. (aparece-parece)

Formaciones no atestiguadas en español:

Esta es una profesoría. (profesoría- profesora)

Préstamos:

Ustedes tienen instrucciones. (del croata “imati instrukcije”)

Reconocimiento del género:

Los niños están en la aula.

Personas son en una aula.

Tienen algunas papeles.

Reconocimiento del número:

Los alumnos son joven.

Los niños soy alegre.

Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto:

En la fotografía, las personas dicen. (decir-hablar)

Ser-estar:

Está verano.

Están de un país que habla español.

En la fotografía es una aula con los alumnos y una profesora.

Otros:

Están de un país que habla español. (un país donde se habla español)

Tienen la profesora. (probablemente se quiso decir que la profesora está con los alumnos)

El profesor habla lección a los estudiantes. (da lecciones a los estudiantes)

Estudiantes sientan. Soy sientan. (están sentados)

7.4 Discusión

Después de la presentación de los resultados de la investigación, pasamos a su interpretación y análisis siguiendo los objetivos de la investigación. Primero nos planteamos los objetivos de evaluar el vocabulario de los estudiantes con el fin de averiguar si realmente adquirieron el conocimiento del vocabulario que deberían alcanzar según el programa del curso, de comparar el conocimiento del vocabulario entre el nivel A1 y el nivel A2 y advertir si existe un desarrollo léxico en ascenso en el nivel A2, y por último, de examinar si el conocimiento del vocabulario de los estudiantes sigue el inventario propuesto por el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2. Observando los resultados presentados en los apartados anteriores notamos que gran parte de los estudiantes participantes en la investigación solucionó los ejercicios con éxito. Teniendo en cuenta que algunas categorías semánticas que incluimos en los ejercicios se trabajan en los manuales apenas en el nivel A2 (partes del cuerpo, material educativo, objetos de clase, geografía y naturaleza no aparecen en manual *Embarque 1*, cuyos contenidos léxicos corresponden al nivel A1), consideramos que el primer grupo obtuvo resultados muy buenos en esta parte de la investigación, tal vez con la ayuda de algunas estrategias lograron resolver los ejercicios relativos a campos semánticos que aún no han trabajado en las clases. Los resultados obtenidos están de acuerdo con nuestra hipótesis de que los alumnos realmente adquirieron el conocimiento del vocabulario que se supone de ellos en los niveles A1 para el primer grupo y el A2 para el segundo grupo.

Si comparamos los resultados de los ejercicios entre los dos grupos de participantes, concluimos que el segundo grupo obtuvo mejores resultados en las categorías semánticas de partes del cuerpo, acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo, geografía y naturaleza, características físicas, material educativo y objetos de clase, ropa, calzado y complementos, clima y tiempo atmosférico, y por último, juegos, diversiones y ocio. No obstante, hay que recalcar otra vez que los campos semánticos de las partes del cuerpo, material educativo,

objetos de clase, y geografía y naturaleza no se encuentran en el manual *Embarque 1* que usan los estudiantes del primer grupo, y ellos, aun así, en esos campos obtuvieron unos resultados bastante buenos. Por otro lado, el vocabulario relativo a carácter y personalidad, muebles, electrodomésticos, objetos personales y sistema de transporte resultó más conocido al primer grupo. Este resultado es muy interesante, especialmente si consideramos que en ejercicios relativos a estos campos semánticos utilizamos las actividades con los sinónimos y antónimos, las actividades de clasificar por columnas las unidades léxicas según su categoría semántica y de poner la palabra en un contexto correspondiente (rellenar huecos), que pueden resultar más complejos a los estudiantes de un nivel inicial puesto que requieren un mayor dominio de la lengua.

Notamos, asimismo, que en gran parte existen correlaciones entre el conocimiento del vocabulario de los estudiantes de los dos grupos participantes y el inventario de unidades léxicas propuesto por el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2. Aun así, eso no vale para todas las categorías semánticas incluidas en la investigación, tal y como se nota en los ejercicios relacionados a acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo, geografía, naturaleza y características físicas puesto que la mayoría de los estudiantes del nivel A1 conoce los verbos *lavarse, peinarse, afeitarse*, los sustantivos *isla, desierto, costa*, y las expresiones *tener el pelo liso/rizado/corto*, todas las palabras que se proponen en el inventario para el trabajo en el nivel A2. De ahí que los resultados confirman nuestra hipótesis de que el conocimiento del vocabulario de los estudiantes solo parcialmente sigue el inventario propuesto por el Plan curricular (2006) para los niveles A1 y A2, ya que el inventario no ofrece una lista cerrada de palabras y los manuales de ELE que consultamos y que se usan en las clases de estos dos grupos no lo siguen por completo. Sin embargo, insistimos en que el objetivo del inventario del Plan curricular (2006) es solo dar una idea del tipo de unidades léxicas que el hablante debería conocer en cada uno de los niveles por lo cual este documento seguramente puede ayudar al profesorado a definir los objetivos y los contenidos de los programas de curso.

Concluimos que los datos que ofrecemos revelan que existe un desarrollo léxico desigual de los campos semánticos que utilizamos en la prueba, ya que en ciertos campos semánticos los estudiantes muestran mayor conocimiento del vocabulario con respecto a otros campos. Puesto que en la mayor parte de los ejercicios el segundo grupo de los estudiantes obtuvo mejores resultados del primer grupo, llegamos a la conclusión de que la competencia léxica

de los estudiantes se desarrolla conforme ellos vayan alcanzando un mayor nivel de conocimiento en los estudios de lengua. Sin embargo, en tres de once ejercicios el primer grupo muestra mayor conocimiento del vocabulario. Debido al constante trabajo con nuevas palabras los estudiantes del nivel A2 pueden empezar a olvidar el vocabulario ya aprendido, por lo cual consideramos que este resultado del grupo del nivel A1 no debería sorprendernos. Es posible asimismo que el primer grupo haya apenas aprendido las palabras en cuestión, o que no se haya trabajado bastante en la memorización del vocabulario por parte del segundo grupo. Aun así, juzgamos que no se trata de un punto preocupante puesto que sabemos que el número de palabras que conforma la competencia léxica varía a lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo cual es normal que los estudiantes olviden una cierta parte del vocabulario ya aprendido si no están en constante contacto con él.

El objetivo de la prueba en la que evaluamos el vocabulario productivo de los estudiantes fue detectar los errores más frecuentes en el uso del vocabulario en la expresión escrita de los alumnos en los niveles A1 y A2 y hacer una comparación de las áreas de mayor dificultad. Usando la clasificación de errores propuesta por Sonsoles Fernández (1997, en Penadés Martínez, 2003), analizamos un corpus de 26 redacciones y detectamos un total de 54 errores léxicos, de los que 32 recogimos en el primer grupo, y 22 errores en el segundo. Notamos la variación en el número de los errores entre los grupos igual que una evolución positiva puesto que en el nivel A2 los errores descienden. Este resultado confirma la hipótesis que formulamos antes de la realización de la investigación, en cuanto a la reducción del número de los errores en el nivel A2. Además de la reducción de los errores, en el nivel A2 notamos el disminución de palabras utilizadas por el estudiante. Tanto en el nivel A1 como en el A2 los estudiantes todavía no poseen tanto conocimiento por lo que sus frases son muy sencillas y cortas y prevalecen las estructuras oracionales básicas. Aun así, nos resultó muy curioso el hecho de la reducción de las palabras en el nivel A2, lo que explicaríamos con la falta de concentración y motivación de los estudiantes puesto que en el segundo grupo la investigación fue realizada en su última clase en el día. Si observamos la distinción entre errores formales y de significado, nos daremos cuenta de que los errores de significado siempre son más numerosos, probablemente por la falta de comprensión de los campos semánticos que no son siempre iguales a los de la lengua materna. El aspecto formal, por otro lado, resulta más fácil puesto que requiere de memorización (Fernández Jódar, 2006). Es indudable que los errores de significado puedan provocar mayor dificultad durante la comunicación y que afectan más a su comprensión, pero los alumnos también pueden servirse

del contexto o las estrategias para favorecer la transmisión de un mensaje comunicativo eficaz. Pasando a un análisis más profundo, aunque los errores de significado son los más comunes, por lo que se refiere a la distinción de los errores formales y de significado encontramos una mínima disimilitud entre los dos niveles. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que los alumnos tanto en el nivel A1 como en el nivel A2 encuentran los mismos problemas en el aprendizaje del aspecto formal y del significado de las palabras. Los errores del uso de los verbos *ser* y *estar* son muy comunes en ambos niveles, en el nivel A1 presentan el punto más problemático, mientras que en el nivel A2 su número disminuye. El hecho de que el uso de los verbos *ser* y *estar* representa las dificultades principales en el nivel A1 es explicable debido a que en croata utilizamos un único verbo que corresponde tanto al verbo *ser* como al *estar*, y que no hay una diferencia entre su significado. En el nivel A1 notamos también el uso de los préstamos del italiano, lo que parece claro por su proximidad lingüística al español. Por otro lado, en el nivel A2 las palabras formalmente tomadas o adaptadas del italiano desaparecen, ya que el aprendiz claramente no necesita apoyarse en la proximidad lingüística del italiano para aumentar su sentimiento de mayor competencia léxica en español. Muy común es el error del reconocimiento del número en el nivel A1, mientras que en el nivel A2 tanto los errores de reconocimiento del número como del género son los errores más frecuentes. Esto se debe al gran número de las generalizaciones del paradigma “-a” para el femenino en la palabra aula (*la aula* y *una aula*), que los estudiantes en el nivel A1 no utilizan, tal vez porque aún no la conocen. Los resultados analizados demuestran que nuestra hipótesis era correcta, puesto que las áreas de mayor dificultad en el uso del vocabulario en el nivel A1 y A2 coinciden parcialmente. Hay que mencionar que otros tipos de errores que no mencionamos en este apartado, tanto formales como de significado, presentan un menor número de errores detectados, por lo cual consideramos que en este punto no merecen mayor atención. Necesitarán seguramente las futuras investigaciones más profundas con un corpus de datos más extenso para confirmar o desmentir el hecho de que a los estudiantes del nivel A (tanto A1 como A2) tales aspectos no presenten mayores problemas.

En cuanto a los estudios que consultamos antes de realizar nuestra investigación, podemos comparar los resultados que obtuvimos con los resultados de investigadores cuyos trabajos mencionamos. En cuanto a la investigación que realizó López González (2010) en la que evaluó el desarrollo de la competencia léxica por medio de la disponibilidad léxica, no podemos comparar los resultados de la primera parte de su investigación con los resultados

que obtuvimos puesto que el autor utilizó diferentes campos semánticos en la evaluación. Por otro lado, es interesante observar el incremento en palabras totales que el investigador detectó en el nivel B2 con respecto al nivel B1. En nuestro caso los resultados muestran un descenso de palabras totales en las redacciones que escribieron los estudiantes del nivel A2, con respecto al nivel A1. Los resultados de la investigación de Carcedo González (2000, en López González, 2010) muestran un desarrollo muy desigual del vocabulario en las distintas áreas temáticas igual que una evolución gradual del enriquecimiento de la competencia léxica proporcional al ascenso en el nivel de estudios. Estos resultados están conforme a nuestros, ya que pudimos observar en los gráficos que presentan los resultados de la primera parte de la investigación que en ciertos campos semánticos los estudiantes muestran mayor conocimiento del vocabulario con respecto a otros campos. Asimismo, este desarrollo diferente se evidencia si comparamos los resultados entre los dos niveles donde esta desigualdad en los resultados es aún más significativa. Samper Hernández (2002, en López González, 2010) también descubrió irregularidades en el desarrollo cuantitativo del léxico disponible, pero a diferencia de nuestros resultados y de la investigación de Carcedo González (2000, en López González, 2010), la investigadora documentó un descenso del desarrollo del léxico de los estudiantes al pasar al grado superior. Por lo que se refiere a la investigación de Santos Gargallo (1990, en Alba Quiñones, 2009), que analizó 55 composiciones de los estudiantes de ELE en serbocroata para determinar las áreas de la lengua más problemáticas para los estudiantes serbocroatas en el aprendizaje de ELE, los resultados determinan los siguientes puntos difíciles: los estudiantes suelen transferir al español los elementos que conocen de otras lenguas, suelen usar los préstamos léxicos, las palabras en unos contextos inadecuados y la derivación errónea. El uso de los verbos *ser* y *estar* presenta problemas, especialmente en los niveles más altos, pero no se trata de errores frecuentes. En nuestra investigación no detectamos los errores de derivación errónea, igual que el uso de las palabras en unos contextos inadecuados, pero, confirmamos que el uso de préstamos y el contraste entre los verbos *ser* y *estar* presentan un punto problemático. Lo confirman también los resultados de los estudios que realizaron Blažević (2013), Jelić y Guć (2014) y Turkalj (2014). De los 28 errores léxico-semánticos detectados en la investigación de Blažević (2013), la mayoría se refería a la elección errónea de los verbos *ser* y *estar* y a la falsa elección de otras palabras, mientras que solo un error se refería a la malformación. Los resultados de las investigaciones que realizaron Jelić y Guć (2014) y Turkalj (2014) también corroboran que entre los errores léxicos en la expresión escrita de los alumnos croatas de ELE prevalecen los errores de significado, especialmente los que se refieren a la elección equívoca de los verbos *ser* y *estar*.

8. Conclusión

Hoy en día el enfoque más aceptado en la enseñanza de lenguas extranjeras es el enfoque comunicativo, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. Uno de los componentes de la competencia comunicativa, tal y como lo determina el *MCER* (2002), es la competencia léxica, definida como el conocimiento del vocabulario y la capacidad para utilizarlo. En los modelos de la competencia comunicativa el componente léxico ocupó una posición marginal durante un largo período por lo cual faltan las investigaciones y los estudios que expliquen su desarrollo. No obstante, las investigaciones sobre el conocimiento léxico contribuyeron a determinar componentes y dimensiones de la competencia léxica, e igualmente a explicar parcialmente su desarrollo. En los principios similares a los del enfoque comunicativo se basa el enfoque léxico, desarrollado en los inicios de los años 90 del siglo pasado, puesto que pone énfasis en la practicidad y utilidad de la lengua aprendida. A diferencia de los enfoques tradicionales que se basan en el aprendizaje de la gramática, el eje central del enfoque léxico es la adquisición del léxico.

La parte final del proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación del grado de dominio lingüístico del aprendiz. Uno de los objetivos principales de la evaluación de una lengua extranjera es comprobar si los estudiantes conocen los significados de las palabras que necesitan para una comunicación eficaz, ya que el vocabulario es el indicador general de la competencia del estudiante. En la investigación que realizamos en esta tesina evaluamos la competencia léxica de dos grupos de estudiantes croatas de ELE en el nivel A1 y A2. Analizando las pruebas de vocabulario, en la primera parte de la investigación, y comparando los resultados entre dos grupos llegamos a la conclusión de que los estudiantes realmente adquirieron el conocimiento que deberían alcanzar según el programa de curso y advertimos que existe un desarrollo léxico al ascenso en el nivel A2. En la segunda parte de la investigación nos ocupamos de determinar los puntos más problemáticos en el uso del vocabulario en la expresión escrita. Después de haber determinado que existen correlaciones en los resultados de nuestra investigación y las investigaciones que se ocuparon del mismo tema de interés, podemos concluir que uno de los puntos que merece mayor atención por parte del profesorado y de los aprendices es el uso de los verbos *ser* y *estar*. Como hemos comprobado, el contraste entre estos dos verbos es el punto más problemático en el nivel A1, pero también notamos las dificultades relativos a ello en el nivel A2. Puesto que los estudiantes en los niveles inferiores no adquieren todas las reglas de uso de estos dos verbos,

es obvio que es imposible prevenir los errores de este tipo, pero sugeriremos una mayor consideración de distintos aspectos de su uso desde los niveles iniciales del estudio. Otro punto que merece mayor atención son los errores de reconocimiento del género y del número, que en nuestra opinión podrían prevenirse, pero eso requiere un mayor empeño por parte de los mismos estudiantes, ya que tienen que memorizar las reglas de la formación de género y número y eventuales excepciones de la regla y ponerlas en práctica. Por último, pondríamos de relieve el uso común de los préstamos del italiano por parte de los estudiantes en el nivel A1. Puesto que el español y el italiano son dos lenguas afines, los estudiantes mezclan los sistemas lingüísticos de estas dos lenguas, especialmente en los niveles iniciales de aprendizaje cuando aún no han adquirido una competencia lingüística alta. Por un lado, este fenómeno no debe ser necesariamente algo negativo, ya que el conocimiento de una lengua afín al español puede favorecer su aprendizaje. Por otro lado, si no se presta mayor atención a esa transferencia lingüística, esto puede llevar a los errores fosilizados. Teniéndolo en cuenta, propondríamos una mayor toma de conciencia de esta problemática tanto por parte de los profesores de ELE, como por los estudiantes, a fin de que se eviten eventuales problemas de este tipo en los niveles superiores.

9. Bibliografía

Alba Quiñones, V. (2009), “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3):1-16.

Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-analisis-de-errores-en-el-campo-del-esp%C3%B1ol-como-lengua-extranjera> [fecha de consulta 20 agosto 2016].

Alba Quiñones, V. (2011), “La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE”, *marcoELE*, 13: 1-14.

Disponible en http://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia_lexica.pdf [fecha de consulta 2 marzo 2016].

Alonso Cuenca, M. y Prieto Prieto, R. (2011), *Embarque 1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Alvar Ezquerro, M. (2004), “La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*.

Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420379> [fecha de consulta 20 junio 2016].

Ángeles Castrillejo, V., Encina, A. y Orta, A. (2011), *Soy profesor/a: Aprender a enseñar 2*. Madrid: Edelsa.

Bagarić, V. y Mihaljević Djigunović, J. (2007), “Definiranje komunikacijske kompetencije”, *Metodika*, 8(1): 84-93.

Disponible en https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj6sGVyqfMAhXkQJoKHdYZD1cQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fhrcak.srce.hr%2Ffile%2F42650&usq=AFQjCNHTVOy1Hx51pa1wgBFi8_7fHVs0NA&cad=rja [fecha de consulta 5 marzo 2016].

Baralo, M. (2001), “El lexicon no nativo y las reglas de la gramática”. *Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*.

Disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf [fecha de consulta 25 marzo 2016].

Bergovec, M. (2007), “Leksički pristup u nastavi stranih jezika s posebnim osvrtom na Hrvatski”, *LAHOR: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 3(1): 53–66.

Disponible en <https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj8vLSyyKfMAhWsnJ0KHa6qAlcQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fhrcak.srce.hr%2Ffile%2F32528&usg=AFQjCNE2tJ02TnViqbd20PDPPgxijrxAPg&cad=rja> [fecha de consulta 10 abril 2016].

Blažević, A. G. (2013), “Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas”, *SRAZ*, 221-245.

Castro, F. (2004), *Nuevo ven 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Chapelle, C. (1994), “Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research?”, *Second Language Research*, 10(2): 157-187.

Disponible en <http://www.jstor.org/stable/43104490> [fecha de consulta 21 junio 2016].

Fernández Jódar, R. (2006), “Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español”. Tesis doctoral.

Disponible en www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material.../2007_BV_08_10RaulFernandez.pdf [fecha de consulta 21 junio 2016].

García Giménez, C. (2008), “La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE”. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.

Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9k4t4> [fecha de consulta 8 junio 2016].

Gómez Molina, J. R. (1997), “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, *REALE*, 7: 69-93.

Disponible en http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7407/lexico_gomez_REALE_1997.pdf?sequence=1&isAllowed=y [fecha de consulta 25 marzo 2016].

Gómez Molina, J. R. (2000), “La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE”, *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (5): 23-29.

Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=13139_19 [fecha de consulta 5 abril 2016].

Gómez Molina, J. R. (2003), “La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos”. *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*.

Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf [fecha de consulta 8 junio 2016].

Grymonprez, P. (2000), “El enfoque léxico y la enseñanza del Español para Fines Específicos”, *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 5: 16-22.

Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publivena/mosaico-n-5-revista-de-difusion-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-el-espanol-para-fines-especificos/ensenanza-lengua-espanola/13139> [fecha de consulta 18 abril 2016].

Higueras, M. (2009), “Aprender y enseñar léxico”, *Revista de didáctica español como lengua extranjera (marcoELE)*, 9: 111-126.

Disponible en <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> [fecha de consulta 15 abril 2016].

Housen, A., Bulté, B., Pierrard, M. y Van Daele, S. (2008), “Investigating lexical proficiency development over time – the case of Dutch-speaking learners of French in Brussels”, *French Language Studies*, 18: 1-22.

Disponible en https://www.researchgate.net/publication/231883662_Investigating_lexical_proficiency_deve

[lopment over time - The case of Dutch-speaking learners of French in Brussels](#) [fecha de consulta 15 marzo 2016].

Instituto Cervantes (2006), “Plan curricular del Instituto Cervantes”. *Biblioteca Nueva*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [fecha de consulta 10 junio 2016].

Jelić, A. B. y Guć, A. (2014), “Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE”. *Filozofski fakultet*. Disponible en <http://hrcak.srce.hr/149164> [fecha de consulta 1 diciembre 2016].

Jiménez Catalán, R. M. (2002), “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”, *Atlantis*, 24 (1): 149-162. Disponible en http://www.jstor.org/stable/41055050?seq=1#page_scan_tab_contents [fecha de consulta 15 marzo 2016].

Lewis, M. (1993), *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997), *Implementing The Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.

López González, A. M. (2010), “La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica”, *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 7(18): 1-13.

Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_01Lopez.pdf?documentId=0901e72b80dd3177 [fecha de consulta 23 marzo 2016].

López-Mezquita Molina, M. T. (2005), “La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez”. Tesis doctoral.

Disponible en <https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi9ptb2yafMAhUEGZoKHfqcDYcQFggeMAE&url=http%3A%2F%2Fdigibug.ugr.es%2Fbitstrea>

[m%2F10481%2F4571%2F1%2FTesis%2520Doctoral.pdf&usg=AFQjCNFsQYr3PcjAEgX3CFIoR46tXz6rVg&cad=rja](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/...BV.../2008_BV_09_16Lopez_Rivero.pdf) [fecha de consulta 15 marzo 2016].

López Rivero, E. (2008), “Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE”. *Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de lenguas aplicadas.*

Disponible en www.mecd.gob.es/dctm/redele/...BV.../2008_BV_09_16Lopez_Rivero.pdf [fecha de consulta 21 junio 2016].

Marins de Andrade, P. R. (2010), “Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños”, *Porta Linguarum*, 14:141-160.

Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/9%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20desarrollo%20de%20la%20motivacion_P%20R%20M%20Andrade.pdf [fecha de consulta 15 abril 2016].

Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.

Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [fecha de consulta 2 marzo 2016].

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje vokabulara (2016), “Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2016./2017. Španjolski jezik”.

Disponible en <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/09/SPANJOLSKI-2017.pdf> [fecha de consulta 17 noviembre 2016].

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

Pavičić, V. (2000), “Istraživanje strategija učenja vokabulara”, *Strani jezici*, 1-2: 15-25.

Pavičić Takač, V. (2008), *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Dublin: Multilingual Matters Ltd.

Pavičić Takač V. y Bagarić Medve, V. (2013), *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.

Paz, G. M. (2007), “El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE”. *Editoriales Thomson Learning Brasil-Edinumen*.

Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf [fecha de consulta 8 julio 2016].

Penadés Martínez, I. (2003), “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Linred: lingüística en la Red*, 1: 1-29.

Disponible en http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf [fecha de consulta 25 agosto 2016].

Raya, R. A. (2003), “Algunas implicaciones del enfoque léxico”, *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 11: 9-13.

Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5305838> [fecha de consulta 18 marzo 2016].

Read, J. (2000), *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez Paniagua, L. R. (2012), “La enseñanza de ELE desde el enfoque léxico: técnicas de integración de vocabulario y uso de mapas mentales”. *Instituto Cervantes de Argel*.

Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2012/11_rodríguez02.pdf [fecha de consulta 9 julio 2016].

Romero Dolz, B. (2014), “El enfoque léxico de la teoría a la práctica”, *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 32: 29-34.

Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308645> [fecha de consulta 23 abril 2016].

Sanjuán Álvarez, M. (1991), “Qué significa conocer una palabra: la complejidad de la competencia léxica”, *Cuadernos de Investigación Filológica*, 17(1-2): 89-101.

Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=69020> [fecha de consulta 5 marzo 2016].

Sanz Álava, I. (2000), “El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel intermedio”. *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*.

Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608486> [fecha de consulta 20 junio 2016].

Soler Albiñana, M. (2008), “Aspectos relacionados con la enseñanza del léxico de E/LE”. *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*.

Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2702714> [fecha de consulta 9 julio 2016].

Tabak, M. y Ordulj, A. (2015), “Strategije učenja vokabulara u hrvatskome kao inome jeziku”, *Jezikoslovlje*, 16(1): 103-121.

Disponible en https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj2cPDyafMAhXsA5oKHcQaB0YQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fhrcaj.srce.hr%2Ffile%2F206812&usq=AFQjCNG7QsIJHZ1z43HYn_vuzsen2V5S_w&cad=rja [fecha de consulta 5 abril 2016].

Travalia, C. (2006), “El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español”. *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*.

Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1021.pdf [fecha de consulta 9 julio 2016].

Turkalj, M. (2014), “Analiza pogrešaka u pisanom izražavanju hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika”. Diplomski rad.

Disponible en <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4833/> [fecha de consulta 1 diciembre 2016].

Vidiella, M. (2012), “El enfoque léxico en los manuales de ELE”, *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 14: 1-85.

Disponible en <http://marcoele.com/descargas/14/vidiellalexico.pdf> [fecha de consulta 18 marzo 2016].

Vijeće Europe (2005), *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Zareva, A., Schwanenflugel, P. y Yordanka, N. (2005), “Relationship between lexical competence and language proficiency. Variable sensitivity”, *Studies in Second Language Acquisition*, 27: 567-595.

Disponible en https://www.researchgate.net/publication/231967619_Relationship_between_lexical_competence_and_language_proficiency_-_Variable_sensitivity [fecha de consulta 23 marzo 2016].

10. Apéndice: el corpus

Istraživanje za diplomski rad pod nazivom „Razvoj leksičke kompetencije u učenju španjolskog kao stranog jezika”

Cilj istraživanja u kojem éete sudjelovati je testirati razinu znanja vašeg vokabulara. Prvi se dio istraživanja sastoji od testa vokabulara, dok se u drugom djelu traži od vas da napišete kraći sastavak na zadanu temu. Istraživanje je anonimno i neće biti ocijenjeno, a rezultati istraživanja bit ée korišteni isključivo u svrhu diplomskog rada.

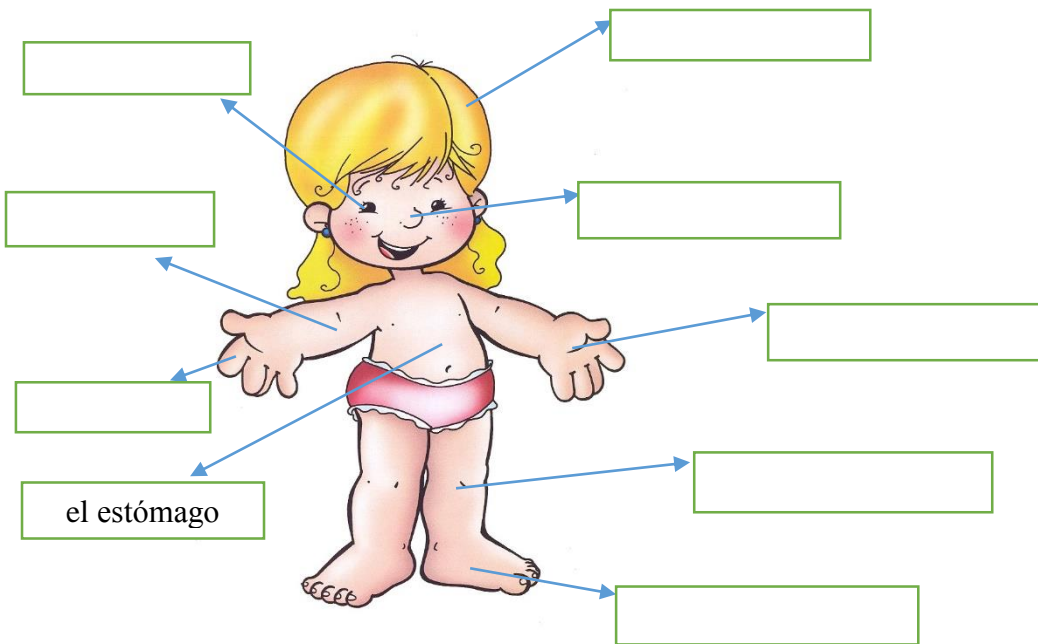
Dob:

Spol:

Godina učenja španjolskog jezika:

Ejercicio 1. Completa con las partes del cuerpo.

el estómago, la nariz, el brazo, la mano, la pierna, el ojo, el pie, el dedo



___/8

Ejercicio 2. Escribe los verbos adecuados debajo de las fotos.

bañarse, levantarse, ducharse, lavarse los dientes, peinarse, afeitarse



1. bañarse



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

___/5

Ejercicio 3. Relaciona:

- | | |
|------------------|-------------|
| 1. Sahara | a) playa |
| 2. Madagascar | b) río |
| 3. Copacabana | c) país |
| 4. Amazonas | d) desierto |
| 5. Colombia | e) isla |
| 6. Buenos Aires | f) costa |
| 7. del Adriático | g) montaña |
| 8. Everest | h) capital |
-

___/7

Ejercicio 4. Relaciona los adjetivos con sus antónimos.

- | | |
|----------------|-------------|
| 1. inteligente | a) tímido |
| 2. sociable | b) nervioso |
| 3. trabajador | c) aburrido |
| 4. interesante | d) tonto |
| 5. hablador | e) vago |
| 6. generoso | f) callado |
| 7. tranquilo | g) egoísta |
| 8. alegre | h) triste |
-

___/7

Ejercicio 5. Relaciona las palabras con las fotos.

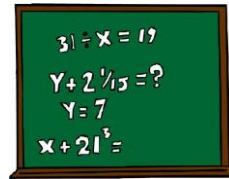
- a) ~~la lámpara~~ b) el ordenador c) la silla d) el bolígrafo e) el armario
g) la impresora h) la pizarra i) el cuaderno l) el diccionario m) la estantería



1. a



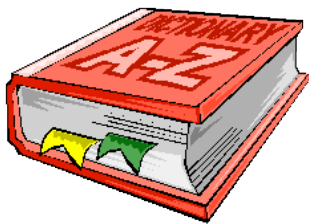
2. ____



3. ____



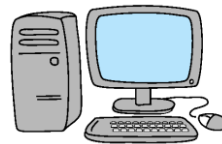
4. ____



5. ____



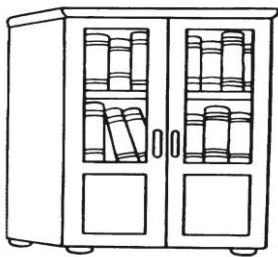
6. ____



7. ____



8. ____



9. ____



10. ____

__/9

Ejercicio 6. Relaciona las palabras con las fotos.

a) la falda b) el bolso c) los zapatos d) la camisa e) el pijama

f) los vaqueros g) el sombrero h) el bañador i) los pantalones

j) los guantes k) las botas l) los calcetines



1. a



2. ____



3. ____



4. ____



5. ____



6. ____



7. ____



8. ____



9. ____



10. ____



11. ____



12. ____

Ejercicio 7. Relaciona las frases con las fotos.

a) ~~hace sol~~ b) hace calor c) hace frío d) hace viento e) la lluvia f) la nieve



1. a



2. ____



3. ____



4. ____



5. ____



6. ____

___/5

Ejercicio 8. Relaciona las frases con las fotos.

- a) ~~tiene los ojos verdes~~ b) tiene el pelo liso c) tiene bigote d) tiene barba
e) tiene el pelo rizado f) tiene el pelo rubio g) tiene gafas h) tiene el pelo corto



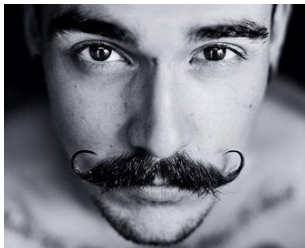
1. a



2. ____



3. ____



4. ____



5. ____



6. ____



7. ____



8. ____

__/7

Ejercicio 9. Coloca estas palabras en la columna correspondiente.

la mesa la cama la llave el sofá el sillón la nevera
 el paraguas la lavadora la agenda el lavaplatos la radio
 el maletín la televisión la cartera el reloj la mesilla

Electrodomésticos	Objetos personales	Muebles
		la mesa

___/15

Ejercicio 10. Completa las siguientes frases con el verbo correspondiente.

ir, tomar, jugar, ver

1. Ir al cine. 2. _____ al tenis. 3. _____ de compras.
4. _____ a las cartas. 5. _____ al parque. 6. _____ un café.
7. _____ una medicina. 8. _____ de excursión. 9. _____ una película.
10. _____ al baloncesto. 11. _____ una obra de teatro.

___/10

Ejercicio 11. Completa las frases con las palabras del recuadro.

avión estación taxi atasco billete aparcar multa

1. El avión es el medio de transporte más rápido.
2. Para viajar en metro tienes que comprar un _____.
3. Hay una _____ de tren muy cerca de mi casa.
4. Está prohibido _____ en doble fila. Si lo haces, te pueden poner una _____.
5. Voy a llegar tarde porque hay un _____ de tráfico.
6. No me gusta viajar en autobús, prefiero coger un _____.

___/6

