

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**Ovladavanje leksičkom kompetencijom na pripremnom i temeljnom
stupnju na primjeru udžbenika španjolskog kao stranog jezika**

Studentica: Mihaela Morduš

Mentorica: dr. sc. Ana Ćavar

Zagreb, lipanj 2015.

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

**El dominio de la competencia léxica en los niveles acceso y plataforma
según los ejemplos de tres manuales de E/LE**

Estudiante: Mihaela Morduš

Tutora: dr.sc. Ana Čavar

Zagreb, junio 2015

SAŽETAK

Ovladavanje vokabularom jedna je od temeljenih sastavnica kako u usvajanju prvog jezika tako i u učenju stranog jezika. Temeljeni je cilj ovoga rada stoga pružiti uvid u pristupe leksičkoj kompetenciji u trima suvremenim udžbenicima španjolskog kao stranog jezika. U radu će se najprije pojasniti pojam leksičke kompetencije, a potom će se prikazati neki od načina kojima se u suvremenoj nastavi leksička kompetencija u različitim etapama nastavnoga procesa razvija. U nastavku će se usporediti pristupi razvoju leksičke kompetencije u trima suvremenim udžbenicima namijenjenim poučavanju španjolskog kao stranog jezika. U posljednjem će se dijelu rada, polazeći od iznesenih teorijskih spoznaja i analize nastavnih materijala, predložiti neke aktivnosti ponavljanja kojima se želi poboljšati ovladavanje vokabularom. Analizom početnih stupnjeva udžbenika i radnih bilježnica španjolskog kao stranog jezika (*Sueña 1*, *Gente Nueva Edición 1* i *Anaya ELE Intensivo 1* i *2*) primijetili smo da zadaci potrebni za ponavljanje vokabulara nisu dovoljno zastupljeni u tim priručnicima, pa se recikliranje obrađenog vokabulara prepušta nastavnicima. Budući da je ponavljanje vokabulara neophodno kako bi se informacije mogle pohraniti u dugoročnom pamćenju, predložili smo nekoliko zadataka ponavljanja koji bi se mogli upotrijebiti u nastavi pripremnog i temeljnog stupnja španjolskog kao stranog jezika te tako „osvježiti“ leksičko znanje učenika koji se tek susreću s novim jezikom.

Ključne riječi: leksička kompetencija, španjolski kao strani jezik, ovladavanje vokabulara

RESUMEN

El dominio de vocabulario es uno de los elementos esenciales en la adquisición no sólo de la primera sino también de la segunda y/o lengua extranjera. Por lo tanto, el objetivo fundamental de este trabajo pretende proporcionar información sobre la competencia léxica en tres manuales contemporáneos del español como lengua extranjera (E/LE). En primer lugar, el trabajo va a aclarar la noción de la competencia léxica y mostrar algunos procedimientos didácticos actuales en los que la competencia léxica en las diferentes etapas de enseñanza se desarrolla. Luego, se compararán los enfoques para el desarrollo de la competencia léxica en tres manuales contemporáneos de E/LE. A partir de los conceptos teóricos presentados y del análisis de materiales didácticos, la última parte va a sugerir algunas actividades de repetición para la mejora del dominio del léxico. A la hora de analizar los manuales de E/LE en los niveles acceso y plataforma (*Sueña 1*, *Gente Nueva Edición 1* y *Anaya ELE Intensivo 1 y 2*), concluimos que no hay suficientes actividades para el repaso del vocabulario adquirido. Puesto que el repaso léxico es indispensable con el fin de que la información léxica se almacene en la memoria a largo plazo, proponemos unas actividades de repaso que se podrían utilizar en el aula de los niveles acceso y plataforma, “refrescando” el conocimiento léxico de los alumnos que se encuentran con el nuevo idioma.

Palabras clave: competencia léxica, español como lengua extranjera, adquisición de vocabulario

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Unidades léxicas y su tipología	6
2.2 El lexicón mental de L2.....	9
2.2.1. Criterio cuantitativo: ¿Cuántas unidades léxicas uno debe saber?	10
2.2.2. Criterio cualitativo: ¿Qué uno debe saber sobre una unidad léxica?.....	11
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	14
3.1. Contenido, planificación y didáctica del léxico.....	15
3.1.1. Enseñanza orientada a la comunicación	15
3.1.2. Enfoque del <i>Marco común europeo de referencia</i>	17
3.1.3. Competencia léxica en el <i>MCER</i>	19
3.1.4. El componente léxico en el <i>PCIC</i>	22
3.2 Estrategias y tipología de actividades léxicas.....	24
3.2.1. Estrategias de aprendizaje de L2	24
3.2.2. Actividades de aprendizaje del vocabulario	27
4. CORPUS Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS.....	29
4.1. Criterios de selección	29
4.2. Descripción del corpus de análisis	30
4.3. Objetivos y metodología de análisis.....	33
5. ANÁLISIS DE MATERIALES	36
5.1. Tratamiento del léxico en los manuales	36
5.2. Análisis de un tópico – la comida.....	43
6. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES	49
7. CONCLUSIÓN	53
BIBLIOGRAFÍA.....	55

1. INTRODUCCIÓN

Gracias a las investigaciones cognitivas que estudian la manera en la que dominamos el vocabulario, el campo de la enseñanza del vocabulario ha crecido mucho. El dominio del vocabulario forma parte integral de la competencia comunicativa y como tal se trata del componente esencial en el desarrollo de la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita. La adquisición de muchos conocimientos léxicos, como el tamaño del vocabulario, la profundidad del conocimiento del vocabulario y la organización léxica, deberían ser muy importantes para los docentes y autores de métodos (Nation, 2001; Singleton, 2000). La cualidad del conocimiento léxico consta de una amplia gama de características fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y fraseológicas. Además, Nation (2001) ha fomentado una lista de varios tipos de conocimientos léxicos que uno debe poseer para que pueda dominar el vocabulario. Teniéndolo en cuenta, se puede concluir que el dominio de la competencia léxica es un reto nada fácil de superar.

Los manuales didácticos son los materiales que indudablemente influyen en el proceso de adquisición y aprendizaje y, cuando son usados adecuadamente, constituyen una herramienta útil para los docentes y el alumnado. Los estudios todavía no han respondido claramente sobre lo que deberían hacer los docentes para mejorar el conocimiento del vocabulario de la lengua extranjera de sus alumnos (Ketabi y Shahraki, 2011). Nation (2001) argumenta que la fluidez de vocabulario viene acompañada con tareas y actividades significativas. De todos modos, cuando hablamos sobre la enseñanza del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera (E/LE), sólo un tercio de los profesores de español enseña el vocabulario en sus clases, según Miguel García (2005).

Así que, en primer lugar, este trabajo pretende dar una idea de la situación actual del desarrollo de la competencia léxica de E/LE. En concreto, los objetivos de este estudio son: aclarar la noción de la competencia léxica, mostrar los procedimientos didácticos actuales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario, precisar qué tipo de actividades léxicas fomentan la adquisición de vocabulario y comparar las maneras en las que tres manuales contribuyen al desarrollo de la competencia léxica. Después de analizar, entre otros, el componente de reciclaje del vocabulario, trataremos de sugerir algunas actividades

de repaso que ampliarán la representación del vocabulario en la clase de E/LE con el fin de contribuir al dominio de la competencia léxica.

2. MARCO TEÓRICO

Sería lógico empezar el trabajo que trata el tema del vocabulario con la definición del concepto más básico, la palabra. La revisión de la literatura revela que no existe la definición universal del concepto, aún más, el acuerdo sobre la definición de *palabra* es difícil de conseguir, según argumenta Singleton (2000), debido a las perspectivas fonológica, ortográfica, semántica y gramatical del problema.

Ya que parece evidente que las palabras no las podemos considerar aisladas de otros aspectos de la lengua, en los estudios actuales sobre el vocabulario se diferencian los conceptos entre la palabra y la unidad léxica. La primera se define como el “segmento del discurso unificado habitualmente por el acento, el significado y pausas potenciales inicial y final“ (Diccionario de la Real Academia Española); mientras que la segunda es “la unidad base que se identifica semánticamente con una unidad conceptual” (Brazil, 1995 en Lewis 1997:217). Básicamente, se trata de la unidad que está integrada por una o más palabras en base del valor semántico y el espacio entre las letras no es necesariamente la delimitación de la unidad semántica. Como tal, en este trabajo se usará la denominación de la unidad léxica.

Tras definir y explicar la tipología de la unidad léxica (2.1), es necesario decir cómo se organizan estas unidades en la mente del hablante de segunda lengua (2.2). Aún más, la competencia léxica de segunda lengua (L2) se puede describir de dos maneras: *cuántas* unidades léxicas el alumno necesita saber, es decir, el criterio cualitativo (2.2.1.) y *qué* conocimientos el aprendiz de la lengua extranjera debe tener, el criterio cualitativo (2.2.2.).

2.1. Unidades léxicas y su tipología

Gómez Molina (2004:2) define la unidad léxica como “la unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una palabra [...] o por varias”, por ejemplo, *libro, matasanos, muchas gracias, libertad de prensa o dar gato por liebre*. Gómez Molina explica que, después de haber procesado la información recibida, el hablante de una lengua “categoriza y organiza los signos lingüísticos en diferentes unidades o segmentos léxicos [...] y así los almacena en su léxico mental” (Gómez Molina, 2004:1). En otras palabras, las unidades léxicas son los elementos

mínimos para la comunicación interpersonal que el hablante de cualquier lengua posee. Michael Lewis (1997), el autor de una de las propuestas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje del léxico, identifica cuatro diferentes tipos básicos del vocabulario de una lengua. Estas categorías de *elementos léxicos* (voz i. *lexical items*) son:

- (1) las palabras (la categoría más amplia que contiene las unidades que se encuentran aisladas);
- (2) las colocaciones (el concepto en el que ciertas palabras ocurren simultáneamente con gran frecuencia como, por ejemplo, *conducir el coche*);
- (3) las expresiones fijas (normalmente expresiones cortas y usadas en la lengua hablada que suponen no solo saludos sociales sino también expresiones idiomáticas, como *a buenas horas*, *mangas verdes*);
- (4) las expresiones semifijas (expresiones con significados transparentes que permiten un poco de variación en su estructura, por ejemplo, *tomar medidas*).

En su opinión, las primeras dos categorías de elementos léxicos, es decir, las categorías de las palabras y las colocaciones se deberían tratar desde el principio, o más bien, desde el nivel inicial. Por otro lado, las últimas dos categorías o las categorías de las expresiones fijas y semifijas facilitan la fluidez de los aprendices en los niveles más altos, como intermedio y avanzado (Lewis, 1997).

En cuanto al léxico de la lengua española, Gómez Molina ha tratado de establecer una tipología de unidades léxicas, a pesar de que, “éstas están tan estructuradas que les hace difícil de segmentar” (2004:20). La misma dificultad la describen Carter y McCarthy (1988:38) y advierten el “caos evidente” del lexicón de una lengua. Tomando como referencia el esquema ya mencionado de Michael Lewis, Gómez Molina (Gómez Molina, 2004) también basa su tipología en el criterio de menor a mayor complejidad. Es decir, el esquema avanza desde los elementos léxicos aislados hasta el sistema fraseológico, ya que “nuestro cerebro también almacena segmentos de frases o partes largas del enunciado como un todo”. Palabras, colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y fórmulas rutinarias son

los cinco grupos fundamentales en el tratamiento sistemático del léxico español (Gómez Molina, 2004:5-17):

- a) el primer grupo corresponde con el mismo grupo de Lewis, pero en vez de enumerar solamente las unidades aisladas como **palabras simples y compuestas**, Gómez Molina también incorpora **elementos gramaticales, siglas y palabras abreviadas**;
- b) las características del siguiente bloque, las **colocaciones** del español actual, son, según Gómez Molina, la coocurrencia frecuente, las restricciones impuestas por el uso tradicional y el cierto grado de flexibilidad. Aquí encontramos sintagmas como *tomar una decisión*;
- c) sin embargo, los **compuestos sintagmáticos** presentan mayor grado de idiomatización del grupo anterior, porque son construcciones más fijas que funcionan con un sentido único (*fruta madura, convocar la reunión*);
- d) siguen los **modismos o expresiones idiomáticas** como *matar dos pájaros de un tiro*, es decir, las construcciones que admiten muy poca alteración;
- e) finalmente, **fórmulas rutinarias** son las que el aprendiz del español puede reconocer de manera intuitiva, ya que en su lengua materna también existen estructuras como *De acuerdo* o *Encantado de conocerte*. Ya que estas fórmulas facilitan al hablante que salude, agradezca, dé el pésame u ordene, este bloque es de gran importancia para la competencia comunicativa del aprendiz.

Desde el punto de vista metodológico, Gómez Molina (2004) dice que es necesario que el tratamiento de palabras y fórmulas rutinarias empiece desde el nivel elemental del aprendizaje. No obstante, el tratamiento de colocaciones, compuestos sintagmáticos y expresiones idiomáticas puede iniciarse en ese mismo nivel, pero el nivel intermedio se considera más oportuno, al tiempo que en el nivel avanzado el conocimiento de estas unidades léxicas se profundizará, asegura Gómez Molina (ibíd.).

2.2 El lexicón mental de L2

Después de elaborar el concepto de la unidad léxica, queda explicar cómo se estructuran estas unidades en la mente de un hablante. El hecho de que los hablantes educados conocen más de diez miles unidades léxicas de su lengua materna y pueden evocar cierta unidad en menos de un segundo, ha hecho creer a los investigadores que la mente tiene que *organizar* las palabras de cierta manera, es decir, en la manera de *lexicón*. Esta organización de unidades léxicas en la mente de cada individuo se llama *lexicón mental* (McCarthy, 2001).

Lexicón es el anglicismo de la palabra griega que significa *diccionario* y lo usan los lingüistas para referirse a los aspectos de la lengua que se relacionan al vocabulario (Singleton, 2000). Igual que el diccionario ofrece datos sobre la pronunciación, clase de palabras, etimología, derivaciones y significados de las palabras, el lexicón de cada hablante de una lengua contiene varias informaciones sobre las unidades léxicas. Ese conocimiento del léxico es el *lexicón mental* y precisamente de ello depende en gran medida el uso de una lengua (Singleton, 2000).

Según Singleton (2000) en la adquisición y el procesamiento de los lexicones mentales de las lenguas materna y extranjera existen muchas semejanzas fonológicas, semánticas y asociativas. Él explica que la relación entre el lexicón mental de lengua materna (LM) y el lexicón mental de L2 depende de cómo las unidades han sido adquiridas, lo bien que se saben y hasta qué punto se percibe la semejanza entre ellos.

Dadas las limitaciones de este trabajo, no podemos explorar en detalle la compleja creación del lexicón mental, pero nos vamos a dedicar a dos aspectos cruciales en este proceso. Tal y como resume Schmitt (1997), el aprendizaje del léxico es estimulado con la creación de redes entre unidades léxicas. Por eso, es necesario aumentar la cantidad de unidades léxicas nuevas, igual que la información sobre las unidades ya existentes.

2.2.1. Criterio cuantitativo: ¿Cuántas unidades léxicas uno debe saber?

Una cuestión esencial, tanto del lexicón mental como en la adquisición del vocabulario de un idioma extranjero, es la cantidad de palabras que el aprendiz debe saber. Las investigaciones del vocabulario de los hablantes nativos sugieren que los aprendices extranjeros deben saber un gran número de palabras de la lengua objeto, pero los estudios que se basan en la frecuencia dicen que esto no es así, explicando que algunas palabras son mucho más útiles que otras (Nation, 2001). En efecto, aquí Nation quiere enfatizar la correlación entre el uso frecuente y la utilidad de las palabras. McCarthy (2001) también acentúa que algunas palabras son más usadas en el idioma que otras, demostrando que en cualquier *campo léxico* (voz i. *lexical field*) (es decir, unidades léxicas relacionadas con un mismo tema), palabras básicas o esenciales (voz i. *core words*) suelen ser las más frecuentes o también que estas palabras suelen usarse con más frecuencia gracias a su potencial de ser utilizadas en una amplia gama de situaciones.

Por consecuencia, Nation (2001) distingue palabras de alta frecuencia, vocabulario especializado y palabras de baja frecuencia:

- a) Las palabras de alta frecuencia forman un grupo muy importante, tan importante que una considerable cantidad de tiempo se debería prestar por parte de docentes y aprendices. El tiempo dedicado precisamente a este grupo es justificado por alta frecuencia, cobertura y variedad. En general, las palabras de alta frecuencia son tan importantes que vale la pena hacer todo lo que los docentes y aprendices son capaces de hacer para aprenderlas;
- b) El vocabulario especializado contiene las palabras académicas y las palabras técnicas que deberían ser tratadas bastante tiempo en el aula. Cuando el vocabulario técnico es también de uso frecuente, los docentes deberían ayudar a sus alumnos para que vean las semejanzas y diferencias entre significados diferentes. Uno de los ejemplos sería la palabra *banco*: el tipo de asiento, la institución en la que se deposita el dinero, conjunto de peces que van juntos en gran número, etc.;

- c) Finalmente, las palabras de baja frecuencia deberían ser tratadas, como una manera para la ampliación del vocabulario existente.

2.2.2. Criterio cualitativo: ¿Qué uno debe saber sobre una unidad léxica?

La distinción entre lo receptivo y productivo es una de las maneras de distinguir tipos de conocimiento del vocabulario que se basa en la semejanza entre, por un lado, las destrezas receptivas de audición y lectura y, por otro lado, las competencias productivas escritas y orales. Nation (2001) explica que lo receptivo quiere decir recibiendo el *input* de la lengua, escuchando o leyendo con el objetivo de entender ese *input*. Lo productivo se refiere a nuestra producción de lengua escribiendo o hablando.

También existen los conceptos que suelen usarse como sinónimos para lo receptivo y lo productivo: lo pasivo para leer y escuchar y lo activo para escribir y hablar (Laufer, 1998). No obstante, las habilidades de leer y escuchar implican más características que lo pasivo, observa Nation (2001). Básicamente, el uso del vocabulario receptivo implica la percepción de la forma de la unidad léxica mientras escuchas o lees y obtienes el significado. El uso del vocabulario productivo implica la intención de expresar el significado hablando o escribiendo y la producción de la unidad léxica hablada o escrita.

Los términos de recepción y producción del vocabulario cubren todos los aspectos del entendimiento de una unidad léxica, según Nation (2001). Él afirma que el conocimiento *receptivo* implica el reconocimiento de las formas escrita y oral; el conocimiento de las relaciones gramaticales con otras unidades léxicas y las colocaciones; la frecuencia de aparición de la unidad y su uso adecuado según el contexto (registro, estilo), así como el conocimiento del concepto que representa y las asociaciones con otras unidades. Por otro lado, el conocimiento *productivo* presupone la capacidad de pronunciar y escribir correctamente una unidad léxica, de usarla de manera gramaticalmente correcta en los contextos adecuados, de utilizar bien las colocaciones y de sustituirla adecuadamente si es posible.

Marta Higuera (2004) añade que conocer una unidad léxica también significa conocer el registro donde tiene más posibilidades de aparecer, tanto en la lengua escrita como en la lengua hablada. Además, la autora defiende que el contenido cultural, usos metafóricos, frecuencia de uso, pertenencia a *expresiones institucionalizadas*¹ y equivalencia en otras lenguas que conozcamos también implican el conocimiento del vocabulario. Para englobar todos los aspectos importantes del aprendizaje de una unidad léxica, aquí ofrecemos una lista clara de características o “subaprendizajes” recogidas por Izquierdo Gil (2004:46-47):

- a) reconocer la unidad léxica cuando se oye y saber pronunciarla,
- b) reconocer la forma escrita de la unidad léxica y ser capaz de escribirla,
- c) reconocer la morfología de la unidad léxica, es decir, los morfemas que la forman, relacionar dichas partes con su significado, así como ser capaz de formar la unidad léxica utilizando los morfemas correctos,
- d) reconocer las diferentes acepciones o significados y ser capaz de reproducir la unidad léxica para expresar su significado según el contexto,
- e) reconocer su categoría gramatical,
- f) conocer las estructuras sintácticas en las que puede aparecer y sus restricciones
- g) reconocer y ser capaz de producir otras unidades con las que se relacione desde el punto de vista del significado (sinónimos, antónimos, cohipónimos, hiperónimo, etc.) (relaciones paradigmáticas),
- h) reconocer y ser capaz de producir las unidades léxicas con otras unidades con las cuales típicamente suele combinarse (“colocaciones”, relaciones sintagmáticas),

¹ Según Marta Higuera (1996:113), las expresiones institucionalizadas son las frases de carácter pragmático, por ejemplo, *claro que sí, todavía no, un momento por favor, siento interrumpir, encantada de conocerle...*

- i) conocer la adecuación pragmática de una unidad léxica a la situación o contexto comunicativo (según el lugar, el interlocutor, la intención, etc.),
- j) conocer su frecuencia de uso,
- k) conocer a qué registro pertenece y utilizarla en una situación adecuada,
- l) saber qué información cultural transmite para una comunidad lingüística,
- m) saber si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada,
- n) reconocer y saber qué unidades están restringidas al discurso oral o escrito,
- ñ) conocer sus equivalentes en otras lenguas.

En definitiva, dominar por completo una unidad léxica requiere conocer un gran número de rasgos que, evidentemente, el aprendiz no puede asimilar de una sola vez. Teniendo en cuenta lo dicho por los autores, conocer una unidad léxica implica, en el plano más general, tener una gran cantidad de información o conocimientos relativos a la forma, el uso y el significado. A pesar de que los investigadores mencionados suelen distinguir el vocabulario receptivo del vocabulario perceptivo, hay que considerarlo como un “continuum” (Gómez Molina, 2004: 1), es decir, no por separado.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Durante las últimas tres décadas, la percepción del vocabulario en la enseñanza y aprendizaje de lenguas ha cambiado drásticamente y los investigadores han mostrado mucho interés por el tema (Ketabi y Shahraki, 2011). De hecho, “los estudios sobre la enseñanza del vocabulario están actualmente de moda“, asegura Marta Higuera (2004:5). Por eso, han sumergido varias metodologías eficientes para la enseñanza y aprendizaje del vocabulario (Ketabi y Shahraki, 2011). A partir de ahí, la cuestión es cómo es planificado el contenido léxico en el aula de E/LE.

Nos toca describir brevemente unos enfoques actuales y unas direcciones que la enseñanza de lenguas ha seguido desde la aparición de las metodologías comunicativas en los años ochenta. Para empezar, describiremos las características principales del enfoque comunicativo y su visión de la importancia del vocabulario. Hoy en día, la enseñanza comunicativa de idiomas sigue teniendo el papel fundamental en la amplia gama de manuales y otros recursos didácticos (3.1.1.). Además, ha influido en muchos modelos de enseñanza de idiomas que apoyan el mismo método comunicativo sobre la enseñanza de lenguas (Richard y Rodgers, 2001), por ejemplo, el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción.

Dedicaremos dos apartados al documento *Marco común europeo de referencia* con el fin de describir las aportaciones principales del enfoque adoptado por el Consejo de Europa (3.1.2.) y su tratamiento de la competencia léxica (3.1.3.). También nos toca explicar el componente léxico en un documento muy importante para la enseñanza de E/LE, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (3.1.4.). Al final, introducimos las aportaciones más importantes en cuanto a las estrategias y la tipología de actividades sobre la enseñanza y aprendizaje de vocabulario (3.2).

3.1. Contenido, planificación y didáctica del léxico

3.1.1. Enseñanza orientada a la comunicación

Ya que en los años setenta se llamó la atención a la importancia de la competencia comunicativa, el método que ha dominado las últimas décadas es el **enfoque comunicativo**. Se trata del enfoque en el que la lengua se percibe principalmente como un sistema de comunicación cuyos objetivos son la habilidad de usar un lenguaje apropiado para un contexto social determinado y la gestión del proceso de negociación de significado con los interlocutores (Ketabi y Shahraki, 2011). El profesor crea una situación que los estudiantes tienden a encontrar en la vida real. A diferencia del método audio lingual de la enseñanza de idiomas, que se basa en la repetición y ejercicios, el enfoque comunicativo puede dejar a los estudiantes en suspenso en cuanto al resultado de un ejercicio de clase, que variará en función de sus reacciones y respuestas (Xia, 2010).

Las simulaciones de los contextos determinados en el aprendizaje de lenguas permiten a los alumnos crear las oportunidades para el uso auténtico y creativo del idioma. La motivación de los aprendices para aprender viene de su deseo de comunicarse de manera significativa sobre temas significativos y por eso, las funciones de la lengua se enfatizan más que las formas, trabajando desde el principio todas las destrezas lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita (Richards y Rodgers, 2001). Dado que el hincapié está en el alumno expresando sus propias intenciones a través de la lengua, en lugar del foco explícito a la lengua, el enfoque comunicativo estimula la enseñanza centrada en el alumno (Xia, 2010).

Con su énfasis en la fluidez sobre la precisión y un enfoque en el fomento de los alumnos para comunicar sus mensajes e intenciones utilizando los recursos lingüísticos disponibles para ellos, el vocabulario no ha sido una preocupación principal de esta metodología y le dio el estatus secundario, impartido principalmente como apoyo al uso del lenguaje funcional, piensa Decarrico (2001 en Ketabi y Shahraki, 2011). En general se supone que el vocabulario se hace cargo de sí mismo; por lo tanto, se supone que no hay necesidad de enseñanza de vocabulario directa (Schmidt, 2000 en Ketabi y Shahraki, 2011).

Por otra parte, González Rodríguez y Sánchez Manzano (2008:110) consideran que las actividades comunicativas enriquecen el aprendizaje del vocabulario porque “favorecen la negociación sobre el léxico desconocido, proporcionan un contexto, ofrecen la oportunidad de que los alumnos presten atención a determinados términos al observar cómo sus compañeros los usan y, finalmente, permiten usar el léxico de manera productiva durante la actividad”.

Hasta ahora hemos explicado las teorías de Ellis, Webb y Nation, González Rodríguez y Sánchez Manzano. Todas estas teorías básicamente explican que el uso de este enfoque facilita a los alumnos ser conscientes de su lexicón mental, mejorar la cualidad de uso de nuevos términos y “desarrolla[r] un conocimiento metalingüístico sobre el funcionamiento de la lengua meta“ (González Rodríguez y Sánchez Manzano 2008:110)

Además del elemento comunicativo, Richards y Rogers (2001) acentúan la necesidad de las actividades en las que la lengua se utiliza para llevar a cabo tareas útiles. Es decir, el enfoque comunicativo también apoya la enseñanza de la lengua basada en tareas. De hecho, dentro del método comunicativo, en los años ‘80 aparece el **enfoque por tareas** que estimula la comunicación real en el aula para los alumnos “que no tienen oportunidad de usarla en situaciones auténticas“ (Motero Perca, 2004:1). Es considerada lógica esta modificación, porque ambos enfoques comparten unas características básicas, por ejemplo, las actividades de la comunicación real y el uso de la lengua para llevar a cabo las tareas significativas (Willis, 1996 en Richard y Rodgers, 2001).

La tarea es una pieza completa del trabajo en clase que anima a los aprendices que comprendan, manipulen, produzcan e interactúen en la lengua meta, mientras que su atención está centrada en el significado más que en la forma (Nunan, 1989 en Richard y Rodgers, 2001). En cuanto al rol del vocabulario, enfoque por tareas considera unidades léxicas el foco del uso y del aprendizaje de lenguas. Es decir, se centra no solo en palabras, sino también en expresiones, partes de oración y colocaciones (Richard y Rodgers, 2001). En general, el léxico no se trabaja en sí mismo, sino en intercambios comunicativos de alta frecuencia como, por ejemplo, los saludos, la compra o los acontecimientos pasados.

3.1.2. Enfoque del *Marco común europeo de referencia*

El enfoque orientado a la acción es el enfoque que fue cobrando un papel cada vez más importante gracias a las pautas en el documento elaborado por el Consejo de Europa, el *Marco común europeo de referencia*. Allí se llama **Enfoque adoptado** y su objetivo principal es proporcionar un método para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación que se aplique a todas las lenguas de Europa. Los planteamientos teóricos del enfoque se describen en el segundo capítulo del *MCER* (2001:9), diciendo que:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Es imprescindible destacar que el concepto de tarea en el *MCER* (2001:10) no supone ninguna novedad en la didáctica de lenguas extranjeras ya que se define como “[c]ualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo”.

Sin embargo, hablando del concepto de actividades de la lengua nos toca explicarlas en diferencia a lo que tradicionalmente se consideran las cuatro destrezas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. El *MCER* (ibíd.) dice que “[l]as actividades de la lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de procesar una tarea“ y por lo tanto, las distintas actividades de la lengua incluyen la comprensión (oral o escrita), la expresión (oral o escrita), la interacción y la mediación. En comparación con las actividades del enfoque comunicativo de los años ochenta y noventa, el *MCER* acentúa más la funcionalidad.

A base de esto, llegamos a la conclusión de que el enfoque orientado a la acción para la adquisición del lenguaje considera la comunicación como una actividad social diseñada para llevar a cabo tareas específicas. Según el *MCER* (2001), el usuario como agente social,

hablante intercultural y aprendiente autónomo representa las tres dimensiones imprescindibles en el desarrollo del aprendiente de una lengua extranjera. Este usuario va a actuar en una cultura diferente y por eso le servirá no solo el uso lingüístico de la lengua sino también los componentes sociolingüístico y pragmático. Usando las competencias generales y comunicativas, el usuario es capaz de interactuar independientemente en una amplia gama de situaciones y contextos.

Concretamente en el nivel A1 (acceso), la escala global de *Niveles comunes de referencia* del *MCER* (2001:26) dice que el usuario

[e]s capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Concretamente en el nivel A2 (plataforma), la escala global de *Niveles comunes de referencia* del *MCER* (ibíd.) dice que el usuario

[e]s capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

El enfoque orientado a la acción enfatiza la importancia de actividades de la lengua que se realizan tanto en el aula como fuera de ella. Sin embargo, el concepto del usuario como agente social y autónomo representa un importante paso adelante en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, ya que se acentúa el uso pragmático de la lengua y la capacidad de interactuar en varios tipos de discurso.

En consecuencia, el modelo de la competencia comunicativa del alumno comprende tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Según el *MCER* (2001:13), “[c]ada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades”. Las competencias lingüísticas suponen los elementos de la lengua como un sistema complejo, es decir, incluyen las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Las normas de cortesía, las normas que ordenan las

relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales y la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad son las normas sociales que afectan a la comunicación entre culturas, por eso la importancia de las competencias sociolingüísticas. El uso funcional de los recursos lingüísticos se obtiene mediante las competencias pragmáticas que se desarrollan en “las interacciones y los entornos culturales” (MCER, 2001:14).

Antes de pasar al apartado dedicado a la competencia léxica en el *Marco Común*, nos queda describir las escalas de los niveles básicos con respecto al desarrollo de la competencia lingüística general. El nivel acceso brevemente dice que el usuario “[t]iene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto” (MCER, 2001:107), mientras que el usuario en el nivel plataforma (ibíd.):

[t]iene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.

3.1.3. Competencia léxica en el MCER

En el apartado anterior hemos visto que la competencia léxica según el *Marco común europeo de referencia* es establecida como parte de la competencia lingüística, mejor dicho, el subcomponente de la competencia comunicativa. Además, se define como el “[c]onocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (2001:108).

El *Macro común* (2001) propone el siguiente esquema, dividido en dos categorías principales:

1. Los elementos **léxicos**:

a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se aprenden y se utilizan como un todo. Incluyen:

Expresiones fijas:

- Exponentes directos de funciones comunicativas
- Refranes, proverbios, etc.
- Arcaísmos residuales

Modismos; a menudo:

- Metáforas lexicalizadas
- Intensificadores, ponderativos o epítetos

Estructuras fijas

Otras frases hechas, como:

- Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: *Atreverse a...*
- Locuciones prepositivas; por ejemplo: *Delante de*

Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que se utilizan juntas habitualmente;

b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.).

2. Los elementos **gramaticales** (que pertenecen a clases cerradas de palabras):

artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones.

Finalmente, el *MCER* (2001) ofrece los descriptores de cada nivel establecido para (1) la gradación del conocimiento de vocabulario y para (2) la capacidad de controlar ese conocimiento. Ya que este trabajo se centra en los niveles acceso y plataforma, mencionamos solamente los descriptores para los niveles acceso y plataforma (A1 y A2). La riqueza de vocabulario del alumno en el nivel acceso significa que tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas y el alumno en nivel plataforma tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas, satisfacer necesidades sencillas de supervivencia y desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. En cuanto al

dominio del vocabulario, no hay descriptor disponible en el nivel acceso, mientras que el alumno en el nivel plataforma domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.

En el capítulo *El aprendizaje y la enseñanza de la lengua*, se explica que el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos es un aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de lenguas extranjeras y, por consiguiente, se ofrecen las mejores formas de facilitar este aprendizaje. Las formas para posibilitar el desarrollo de vocabulario, según el *MCEER* (2001), son:

- a) mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;
- b) mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;
- c) mediante la inclusión de vocabulario en un contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;
- d) presentando palabras acompañadas de apoyo visual, es decir, a través del método directo (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);
- e) mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción;
- f) explorando campos semánticos y construyendo “mapas conceptuales”, etc.;
- g) enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;
- h) explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);

- i) mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).

3.1.4. El componente léxico en el *PCIC*

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes facilita la planificación curricular de la lengua española desarrollando las descripciones y recomendaciones del previamente descrito *Marco Común Europeo de Lenguas*. En la serie de tres volúmenes este documento (Instituto Cervantes, 2007:37):

presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes. Pero asimismo se ha desarrollado con la idea de proporcionar una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo. Afianzar la calidad de la enseñanza en la red de centros del Instituto Cervantes es, pues, el objetivo inmediato de esta publicación, pero también responde a la obligación que el Instituto Cervantes tiene de contribuir al desarrollo de programas para la mejora de los instrumentos de análisis y descripción del español.

Esa amplia gama de materiales está dirigida y puede ser de gran utilidad para todos los profesionales relacionados a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del español como lengua extranjera. El *Plan Curricular* contiene cinco componentes e inventarios realizados desde la perspectiva de la comunicación. Queda destacar que las descripciones de los inventarios no pretenden ser tratados teóricos, sino unas pautas pedagógicas y prácticas (ibíd.):

- **Componente gramatical.** Inventarios: gramática, pronunciación y prosodia, ortografía.

- **Componente pragmático-discursivo.** Inventarios: funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales.

- **Componente nocional.** Inventarios: nociones generales y nociones específicas.

- **Componente cultural.** Inventarios: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, y, habilidades y actitudes interculturales.

- **Componente de aprendizaje.** Inventario: procedimientos de aprendizaje.

El componente léxico está incluido en las categorías de la competencia gramatical y de la categoría nocional “El componente gramatical incluye los inventarios que desarrollan el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua según el canon tradicional si bien las cuestiones de léxico, que aparecen imbricadas con la gramática en el modelo de análisis que se ha comentado antes, reciben un tratamiento individualizado desde un enfoque nocional” (ibíd.).

Es más, el *PCIC* emplea la idea de *noción* (los conceptos a los que el hablante se refiere al realizar un acto de habla) en vez de usar el concepto del *vocabulario* y la divide en dos inventarios - las *nociones generales*, que se refieren a conceptos abstractos y son necesarias en todo contexto de comunicación, y las *nociones específicas*, que suelen referirse a objetos y realidades concretas y están más asociadas a determinadas situaciones comunicativas (ibíd.). Para ilustrar brevemente los inventarios de los niveles acceso y plataforma, a continuación mostraremos dos cuadros (Tabla 1 y Tabla 2) que servirán como ejemplos de la noción general sobre las cantidades y de la noción específica sobre la alimentación:

Tabla 1. Noción general, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2007:351)

2.2. Cantidad relativa [v. Gramática 6.]	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ gente ▪ precio ▪ más, menos <i>Más pan, por favor.</i> ▪ más o menos <i>Tiene más o menos 25.000 habitantes.</i> ▪ muy, mucho ▪ bastante, poco <i>Tengo bastante dinero en el bolso.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ botella de, vaso de, paquete de, caja de, lata de, barra de ▪ todo el mundo ▪ más/menos ~ de + [número cardinal] <i>En la sala había más de diez personas.</i>

Tabla 2. Noción específica, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2007:409)

5.3. Alimentos [v. Nociones generales 5.10.]	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan ▪ bocadillo, sándwich, hamburguesa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lechuga, tomate, zanahoria ▪ plátano, manzana, naranja ▪ patata, ajo, cebolla, perejil ▪ queso, yogur, mantequilla, mayonesa, salsa ▪ merluza, salmón, sardina, atún, gambas ▪ pasta, arroz ▪ chocolate, galletas, cereales ▪ azúcar, sal, pimienta, aceite ▪ carne de ~ ternera/cerdo/ cordero/pollo ▪ filete ▪ jamón ~ serrano/York ▪ helado de ~ chocolate/fresa/vainilla ▪ tarta de ~ manzana/crema/chocolate

3.2 Estrategias y tipología de actividades léxicas

En este apartado nos concentramos en las estrategias y actividades en cuanto al aprendizaje del vocabulario. A partir de ahí consideramos oportuno mencionar que el aprendizaje de unidades léxicas pasa por diferentes etapas. Gómez Molina (2004) propone la siguiente clasificación:

- Exposición a la lengua (comprensión o interpretación)
- Práctica y retención (memoria a corto plazo)
- Uso y mejora (fijación, memoria a largo plazo y reutilización)

3.2.1. Estrategias de aprendizaje de L2

La definición de la estrategia de aprendizaje utilizada en este capítulo es la definición de Rubin (1987 en Schmitt, 1997), la que se refiere a cualquier conjunto de operaciones, medidas, planes y rutinas utilizadas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información. La adquisición y las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera pueden describirse dentro de la psicología cognitiva (Rubin, 1987 en Izquierdo Gil, 2004), puesto que el marco teórico cognitivo acentúa “la validez de los procesos mentales como herramientas útiles en la adquisición de un idioma extranjero” (Vivanco, 2001:185).

Después de la revisión bibliográfica (Schmitt, 1997; O'Malley y Chamot, 1999; Gómez Molina, 2004), hemos visto que aparte de las estrategias cognitivas, que implican la manipulación de la información en una tarea inmediata con el fin de adquirir o retener esa información a corto y largo plazo (O'Malley y Chamot, 1999), los investigadores mencionan las estrategias metacognitivas y socioafectivas. O'Malley y Chamot (1999) explican que las metacognitivas sirven para planear, regular y evaluar el proceso de aprendizaje de manera eficiente y las socioafectivas son las estrategias que tratan las relaciones interpersonales y las que controlan las propias limitaciones emocionales. Resulta difícil determinar las estrategias más eficaces, asegura Izquierdo Gil (2004), pero lo importante es elegir y combinar las que concuerdan con los factores como el estilo de aprendizaje de los alumnos o el tipo de las unidades léxicas estudiadas.

En cuanto a las estrategias para el aprendizaje de vocabulario, Schmitt (1997) reivindica que actualmente falta una lista completa o taxonomía de estrategias centradas en el léxico. No obstante, muchos investigadores (Schmitt, 1997; Oster, 2008; Higuera, 2004) defienden la validez de la creación de redes entre las unidades léxicas con otras conocidas, por ejemplo, relacionando palabras a través de la categoría gramatical (Schmitt, 1997). Durante el aprendizaje del vocabulario esa estructuración se debe establecer involucrando varios sentidos (oído, vista) o “formatos de presentación (texto, imágenes)” (Oster, 2008:40). Marta Baralo (1999 en Oster, 2008:37) también acentúa la importancia de las técnicas que favorecen relaciones entre unidades léxicas, a través de las asociaciones:

- morfológicas (derivación y composición);
- semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos);
- léxicas (cognados, expresiones idiomáticas);
- discursivas (conectores textuales, según los géneros)
- pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).

Es necesario que esta creación de redes asociativas no se deje al olvido, ya que éste es el que más dificulta la adquisición (Higuera, 2004). En otras palabras, no basta solamente presentar el vocabulario nuevo, sino también reforzar el aprendizaje en la fase de consolidación.

Vivanco (2001) propone que los profesores de idiomas lo pueden conseguir, por ejemplo, por medio de juegos de palabras, puzles, iconos o cualquier otro elemento válido.

Además, para impedir el olvido que ocurre pronto después de la presentación y la consolidación de vocabulario, los docentes deberían aplicar el sistema de las revisiones periódicas estructuradas y aplicarlas a intervalos crecientes (Izquierdo Gil, 2004). A diferencia de la fase de consolidación que se practica inmediatamente después de la presentación, el reciclaje se refiere a los repasos del vocabulario adquirido a lo largo del aprendizaje.

Parece que a la hora de aprender nueva información, la mayor parte del olvido se produce poco después del final de la sesión de aprendizaje. Después de esta pérdida, la curva de olvido disminuye (Fig. 1). Según Schmitt (2010), la curva de olvido en la Figura 1 indica que es fundamental contar con una sesión de revisión poco después de la sesión de aprendizaje, pero mucho menos esencial conforme pasa el tiempo. Un plan de memoria explícito propone revisiones 5-10 minutos después del final del período de estudio, 24 horas más tarde, una semana más tarde, un mes después, y finalmente 6 meses más tarde (Russell, 1979 en Schmitt 2010). De esta manera se minimiza el olvido (Fig. 2).

Gráfico 1. El modelo típico de olvido (Schmitt 2010)

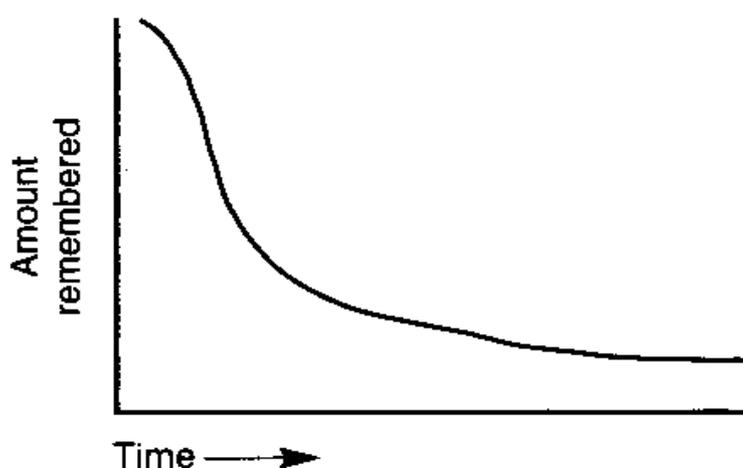
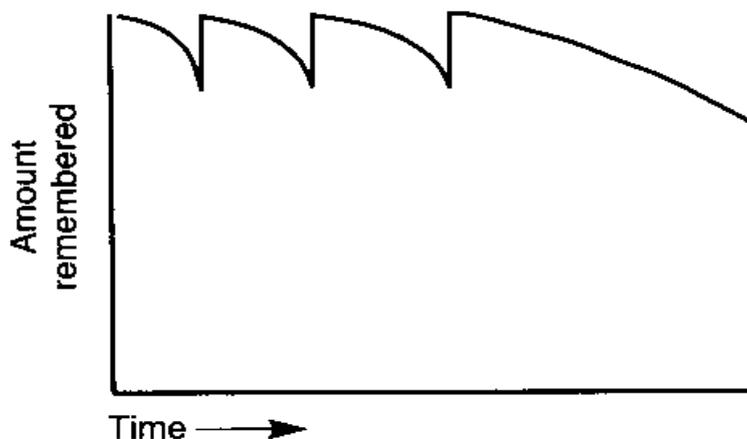


Grafico 2. El modelo de olvido con prácticas (Schmitt 2010)



Aunque todavía no se ha demostrado cuál es la estrategia de aprendizaje del vocabulario de la segunda lengua más útil para el dominio de vocabulario (Vivanco, 2001), la psicología cognitiva indudablemente subraya la importancia de las estrategias memorísticas. Ellas, concluye Izquierdo Gil (2004), posibilitan la mejora de la retención y el recuerdo de la información léxica.

3.2.2. Actividades de aprendizaje del vocabulario

Una de las aportaciones más importantes en los últimos años es el enfoque léxico de Michael Lewis. En los principios léxicos, Lewis propone la lista de la tipología de actividades básicas (1997:86-141):

- **identificar**;
- **emparejar** partes de las colocaciones, expresiones, líneas de diálogo estereotípico;
- **completar** los espacios vacíos de colocaciones;
- **categorizar** según las pautas sugeridas por el docente;
- **ordenar** las palabras en el orden más probable;
- **eliminar** la palabra que no pertenece.

Sin embargo, este trabajo mencionará los tipos de actividades propuestos por Pavičić Takač (2008), clasificadas en dos categorías principales, la presentación y la consolidación. La fase

de presentación de nuevas unidades léxicas implica su enseñanza verbal o mediante soportes visuales sobre la forma y el significado. La autora enumera actividades siguientes: conectar las unidades de L2 con su equivalente en L1, definir el significado (ofreciendo sinónimos, antónimos, ejemplos...), presentar en el contexto, conectarlas directamente con los objetos o fenómenos reales y estimular la participación activa de los alumnos.

En cuanto al repaso y la consolidación de las unidades léxicas, Pavičić Takač (2008) propone: repetir mecánicamente las unidades, copiarlas, manipular (por ejemplo, agrupar las unidades), integrar unidades nuevas, crear imágenes mentales (hacer redes semánticas con, por ejemplo, diagramas), personalizar (con experiencias personales), identificar las unidades (con crucigramas o acertijos), recordarlas de memoria o usarlas productivamente (completar las oraciones o usar las unidades léxicas en conversaciones o juegos).

Las actividades más apropiadas para el nivel inicial, como comenta Schmitt (1997), son sencillas y contienen menos contexto, porque el material adicional les puede distraer a los alumnos, por ejemplo, listas de palabras resultaron mejor para los principiantes, pero el alumnado más avanzado se beneficia más de las palabras contextualizadas. Gómez Molina (2004) añade que procedimientos lúdicos y técnicas asociativas (mapas mentales, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc.) favorecen más el incremento del léxico en los niveles iniciales. Además de las relaciones asociativas, Higuera (2004) propone la categorización y el uso como las técnicas que se deben aplicar con los principiantes.

4. CORPUS Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Después de haber explicado las nociones generales y las aportaciones metodológicas, nuestro propósito es investigar si los manuales de E/LE aplican los planteamientos ya mencionados en las partes anteriores del trabajo. Este apartado formulará los criterios para la selección de los manuales que son el objeto de este estudio (4.1.), describirá el corpus elegido (4.2) y expondrá las preguntas que usaremos como pautas en el análisis de estos manuales (4.3.).

4.1. Criterios de selección

Ya que nos interesa si diferentes enfoques de español como lengua extranjera influyen en el tratamiento de la competencia léxica, hemos escogido tres diferentes manuales de español como lengua extranjera que se usan actualmente en las aulas de E/LE. Para lograr nuestros objetivos, nos concentraremos al análisis a base de cuatro criterios: nivel, enfoque metodológico, materiales, fecha de publicación.

Como ya hemos mencionado, el foco de este trabajo es el tratamiento del léxico en los niveles iniciales. Por eso, nuestro primer criterio son los manuales que corresponden a los niveles acceso (A1) y plataforma (A2), según el *Marco común europeo de referencia*. Nuestro segundo criterio de selección implica ver cómo diferentes enfoques tratan el vocabulario. Hemos optado por los enfoques actuales en la enseñanza de español ya explicados en la parte teórica, los enfoques comunicativo, por tareas y orientado a la acción. Casi todos los manuales abarcan una gran variedad de materiales impresos, visuales y sonoros, como libro del alumno, cuaderno de ejercicios, libro de profesor, audio CDs, etc. No obstante, nosotros tomaremos en cuenta los materiales impresos que los alumnos necesitan y usan más, es decir, el libro del alumno y el cuaderno de ejercicios. Finalmente, tendremos en cuenta la fecha de publicación de los manuales.

Antes de dedicarnos al ya mencionado objeto de análisis, también hemos de indicar la información básica sobre los manuales. Esto supone numerar los materiales del manual no analizados, autores, la editorial, adaptación del manual al *MCER* o el *PCIC*, número de

unidades, número de revisiones de unidades, organización de cada unidad y apéndices en el libro del alumno.

4.2. Descripción del corpus de análisis

Sueña 1

El método *Sueña* fue elaborado y puesto en práctica en el año 2000 dirigiéndose a los profesores y estudiantes de español como lengua extranjera desde el Nivel Inicial hasta el Nivel de Perfeccionamiento. Se trata del enfoque comunicativo que busca la participación constante y activa de los alumnos y sigue las pautas del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

Sueña 1 corresponde al primer nivel y quiere que los estudiantes que se acercan por primera vez al español, según los autores, “alcancen una competencia lingüística básica que les permita desenvolverse eficazmente en situaciones cotidianas” (Álvarez et al., 2000:i). El libro del alumno está compuesto de 10 unidades, divididas en dos ámbitos cada una, en las que se atienden todos los niveles lingüísticos (gramaticales, léxicos y fonéticos), que se trabajan en contextos funcionales. Cada unidad termina con el apartado cultural *A nuestra manera*. Cada tres unidades se incluye una *Recapitulación* para revisar lo aprendido. Finalmente, el libro termina con las *Transcripciones* y el *Glosario*. El Cuaderno de ejercicios de *Sueña 1* ofrece al profesor y al estudiante diversos ejercicios y actividades que trabajan los mismos contenidos del Libro del alumno para reforzar lo aprendido en el aula o para ampliar los contenidos tratados.

Gente Nueva Edición 1

La nueva edición (2004) de este manual de español como lengua extranjera aparece en tres niveles del *Marco común europeo de referencia* (A1-A2, B1 y B2) para jóvenes y adultos. *Gente Nueva Edición* basa sus secuencias didácticas en el enfoque por tareas, con actividades de diseño auténticamente comunicativo que, como dice la página Web del método, “promueven un aprendizaje de la lengua significativo y centrado en el alumno” (Peris y Balenas, 2004:1).

En este trabajo analizaremos el Libro del alumno y el Libro de trabajo de *Gente Nueva Edición 1* de los niveles acceso y plataforma. Cada una de las once unidades del manual está dividida en cinco secciones: *Entrar en materia*, *En contexto*, *Formas y recursos*, *Tareas* y *Mundos en contacto*. Las actividades de cada unidad atienden los contenidos lingüísticos y nociofuncionales y se dirigen a una motivadora tarea final. Al final del Libro del alumno se encuentran el *Consultorio gramatical*, *Consultorio verbal* e *Índice de verbos*. El profesor usuario de este manual tiene a su disposición un repertorio de materiales que acompañan y complementan el Libro del alumno y el Libro de trabajo: Libro del profesor y La biblioteca de Gente (DVD).

Anaya ELE Intensivo 1 y Anaya ELE Intensivo 2

Es un curso de español destinado a estudiantes jóvenes y a adultos que “no disponen de tiempo suficiente para seguir un curso regular extensivo y quieren aprender o mejorar el español en un breve espacio de tiempo”. El manual sigue las pautas del MCER, la progresión de contenidos propuesta por el actual *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y trata el enfoque metodológico orientado a la acción en tres niveles, A1, A2 y B1.

Con la intención de actuar de acuerdo con el criterio de los niveles acceso y plataforma, hemos tenido que optar por *Anaya ELE Intensivo 1*, que corresponde a A1, y *Anaya ELE Intensivo 2*, que corresponde al nivel A2. El análisis de ambos niveles no está de más, porque están previstos para menos horas de clase. Cada nivel se compone de diez unidades, de dos lecciones cada una, lo que significa que este trabajo analizará en total 20 unidades de este método. Los contenidos lingüísticos y funcionales se presentan con actividades de presentación y práctica y terminan con una tarea y el esquema funcional y gramatical. Además de las diez unidades didácticas, cada Libro del alumno incluye transcripciones de las audiciones, apéndice gramatical, Glosario y al audio CD.

Tabla 3. Descripción del corpus de análisis

		SUEÑA 1	GENTE 1	ANAYA ELE INTENSIVO 1 ANAYA ELE INTENSIVO 2
Información básica	<i>Materiales analizados</i>	Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios	Libro del alumno y Libro de trabajo	Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios
	<i>Materiales complementarios del manual</i>	Libro del profesor, Audiciones, Libro del alumno, Audiciones, Cuaderno de ejercicios	Libro del profesor, Audiciones (CD), La biblioteca de Gente (DVD)	Libro del profesor, Audiciones (CD)
	<i>Autores</i>	María Ángeles Álvarez Martínez Ana Blanco Canales María Luisa Gómez Sacristán Nuria Pérez de la Cruz	Ernesto Martín Peris Neus Sans Balenas	María Ángeles Álvarez Martínez Ana Blanco Canales María Jesús Torrens Álvarez Clara Alarcón Pérez
	<i>Editorial</i>	Grupo Anaya, Madrid	Difusión, Barcelona	Grupo Anaya, Madrid
	<i>Año de publicación</i>	2000	2004	2010
	Descripción interna	<i>Enfoque metodológico</i>	comunicativo	comunicativo (enfoque por tareas)
<i>Adaptación al MCER o PCIC</i>		PCIC	MCER	ambos
<i>Nivel</i>		inicial	A1-A2	A1 y A2
<i>Número de unidades</i>		10	11	20
<i>Número de revisiones de</i>		3	0	4

	<i>unidades</i>			
	<i>Apéndices en el libro del alumno</i>	Transcripciones, Glosario	Consultorio gramatical, Consultorio verbal	Transcripciones, Apéndice gramatical, Glosario y expresiones
	<i>Organización de cada unidad</i>	2 ámbitos y <i>A nuestra manera</i>	5 apartados	2 lecciones e <i>Información funcional y gramatical</i>

4.3. Objetivos y metodología de análisis

Este apartado nos sirve para presentar la manera en la que analizaremos el tratamiento del léxico en los manuales seleccionados para poder determinar después cómo se presenta la didáctica del léxico. Teniendo en cuenta las cuestiones ya planteadas en la parte teórica, los objetivos de análisis del trabajo tratarán la competencia léxica, es decir, el proceso de la adquisición y el aprendizaje de vocabulario y su metodología.

Para ver cómo se manifiestan los conceptos teóricos en los manuales, enumeramos nuestros objetivos específicos:

- (a) determinar el tipo de unidades léxicas que se trabajan (palabras, colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas, formulas rutinarias)
- (b) definir la información que los manuales aportan para unidades léxicas (forma, uso, significado)
- (c) determinar la relación entre el componente léxico y el trabajo de las destrezas de la lengua
- (d) examinar cómo se presentan las nuevas unidades léxicas
- (e) examinar cómo se consolida el léxico adquirido
- (f) averiguar si se proponen actividades de reciclaje del léxico y cuáles son
- (g) averiguar qué otros recursos del manual (lecturas, glosario) promueven el aprendizaje del léxico

Para poder analizar de forma crítica el tratamiento del contenido léxico en los manuales, también se han tenido en cuenta las preguntas propuestas por Marta Higuera en *Claves prácticas para la enseñanza de léxico*. Análisis del tratamiento del léxico incluye, según Higuera, las siguientes preguntas (Higuera, 2004:18):

- ¿Aparecen los contenidos léxicos en la programación?
- ¿Están integrados los contenidos léxicos con otros contenidos?
- ¿Hay variedad en la tipología de actividades?
- ¿Se ha empleado algún criterio lógico para la selección del léxico?
- ¿Son suficientes las actividades de léxico?
- ¿Se trabaja el léxico en todas las destrezas?
- ¿Qué tipos de unidades léxicas (palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas) están presentes?
- ¿Se trabajan los distintos tipos de información que implica saber una palabra (registro, connotaciones, colocaciones, gramática de las palabras, etc.)?
- ¿Hay actividades de repaso?
- ¿Hay actividades que enseñen estrategias y que ayuden al alumno a aumentar sus conocimientos léxicos fuera de clase? ¿Con qué frecuencia aparecen?
- ¿Hay un glosario?
- ¿Hay sugerencias para la enseñanza del léxico en el libro del profesor?

A partir de los objetivos específicos y de las preguntas propuestas por Higuera hemos elaborado el propio esquema de análisis:

- (1) ¿Qué tipos de unidades léxicas están presentes?
- (2) ¿Qué tipos de información explícita sobre el conocimiento de una unidad léxica se trabajan?
- (3) ¿En qué destrezas de la lengua se trabaja el léxico?
- (4) ¿Con qué contenidos están integrados los contenidos léxicos?
- (5) ¿Hay variedad en la tipología de actividades en la fase de presentación? ¿Cómo es?
- (6) ¿Cuáles son las tipologías de actividades en la fase de consolidación más frecuentes?
- (7) ¿Se proponen actividades de reciclaje del léxico? ¿Con qué frecuencia?
- (8) ¿Qué otros recursos (lecturas, glosario) promueven el aprendizaje del léxico?

Tras el análisis del componente léxico, nos dedicaremos a un tópico específico (en este trabajo, el tópico de la comida) para ver cómo es tratado en dichos manuales. A pesar de que los mismos objetivos siguen siendo el foco de nuestro interés, es necesario adaptar un poco las preguntas de la segunda parte de análisis:

- (1) ¿En qué unidades didácticas aparece el tópico?
- (2) ¿Cómo se presenta el tópico en la programación del manual?
- (3) ¿Con qué otros tópicos se relaciona en aquellas unidades?
- (4) ¿Cuántas unidades léxicas del tópico hay?
- (5) ¿Se repiten estas unidades léxicas en unidades posteriores?
- (6) ¿A qué objetivos de estas unidades atribuye el contenido léxico?
- (7) ¿Con qué competencias lingüísticas se relaciona el tópico?
- (8) ¿Cuántas actividades léxicas hay?
- (9) ¿Cómo son las actividades centradas en el léxico del tópico?
- (10) ¿Se recicla el léxico adquirido? ¿Cuántos ejercicios centrados en el tópico hay?

Antes de pasar al análisis del corpus, nos queda explicar que las actividades centradas en el léxico se refieren a aquellas actividades dirigidas principalmente al desarrollo de la adquisición del léxico, independientemente de las tres fases de aprendizaje (exposición, práctica, uso o mejora). Uno de los ejemplos sería relacionar cada dibujo con palabras de los recuadros o clasificar las palabras por habitaciones.

5. ANÁLISIS DE MATERIALES

5.1. Tratamiento del léxico en los manuales

Sueña 1

El tipo de las unidades léxicas que predomina en este manual son las palabras, porque aparecen en casi todas las actividades léxicas. Las expresiones institucionalizadas aparecen a menudo, pero casi siempre integradas, por ejemplo, con contenidos funcionales, donde el alumno aprende cómo agradecer, desear buena suerte o expresar deseos. Las colocaciones aparecen muy pocas veces, solamente cuando se habla de gustos y acciones como *montar a caballo* o *ver la tele*. Las expresiones idiomáticas no aparecen en este manual. En cuanto a los tipos de información sobre el conocimiento de la unidad léxica, las formas se trabajan con las actividades que requieren el género, número o persona gramatical diferente; el uso de unidades léxicas se trabaja junto con contenidos comunicativos; el tratamiento del significado se realiza mediante actividades de redes semánticas.

El léxico se trabaja en todas las destrezas lingüísticas, porque las actividades exigen que los alumnos escuchen, lean, escriban y hablen con respecto al tema relacionado. Por ejemplo, hay una actividad de comprensión auditiva y expresión escrita sobre el futuro, pero es necesario el conocimiento léxico del tema adquirido anteriormente en la unidad para realizar el ejercicio. Puesto que se trata del enfoque comunicativo, son mucho más frecuentes las actividades con los objetivos funcionales que las actividades centradas en el léxico. Por ejemplo, después de introducir brevemente el vocabulario relacionado con viajes, el alumno tiene que describir su último viaje usando los tiempos del pasado.

No existe la variedad en la presentación de nuevas unidades léxicas. A pesar de una aparición del ejercicio en el que se leen las palabras y buscan sus significados en el diccionario, los que predominan son de conexión imagen – palabra; hay que relacionar los dibujos o fotos con las palabras o frases correspondientes. Por otra parte, las actividades de consolidación aparecen en el Libro del alumno solamente dos veces y en dos formas: sopa de letras y recordar las palabras de memoria para completar el cuadro. En el cuaderno de ejercicios hay más variedad en la fase de consolidación, aunque aquí también hemos encontrado algunas anomalías. Aquí aparecen generalmente las actividades en las que se señala la palabra intrusa o se relacionan

sinónimos, antónimos, palabras con dibujos o definiciones, igual que las actividades lúdicas como sopas de letras y crucigramas. A veces aparecen las actividades donde es necesario cambiar el género o parte de oración.

Una de las desventajas es la falta de variedad de actividades dentro de cada unidad. Por ejemplo, en la unidad 6 del Cuaderno de ejercicios hay tres actividades léxicas y todas son de tipo 'Fíjate en los siguientes dibujos y escribe la palabra correspondiente'. Claro, se trata de tres diferentes campos semánticos, pero sería mejor que la tipología de actividades en una sola unidad variara. Otro punto débil es que, de acuerdo con la escasa presencia en general de las colocaciones en este manual, hay solamente una actividad de consolidación de estas unidades léxicas y se trata de relacionar las colocaciones sinónimas.

Uno de los puntos positivos es la aparición de tres *Recapitulaciones* en las que se revisa lo estudiado en tres unidades didácticas anteriores. En cada una de ellas, el componente léxico aparece normalmente en las actividades en las que se consolidan y otras competencias. Nuestro análisis también ha demostrado que en cada *Recapitulación* aparece solo un ejercicio centrado en el léxico (de 7). El libro se cierra con un *Glosario*, que recoge una selección del léxico trabajado en las lecciones y traducido a cinco lenguas. Los autores comentan que se trata de "un instrumento de utilidad para el profesor y el alumno, ya que disponen del léxico fundamental de cada unidad y ámbito" (Álvarez et al., 2000:i).

Gente Nueva Edición 1

De todas las unidades léxicas, en *Gente* también predominan las palabras, pero este manual cuenta con mucho más colocaciones y expresiones institucionalizadas que *Sueña*. Las expresiones idiomáticas no están incluidas. La atención está principalmente en el uso de las unidades léxicas. Mientras que otros tipos de información (como, por ejemplo, la forma) los encontramos bastante en *Sueña 1*, aquí aparecen pero en menor grado. Es más, el componente fonológico, por ejemplo, casi no se trabaja.

También encontramos el contenido léxico desarrollándose en todas las destrezas de la lengua. Por ejemplo, en la unidad *Gente en forma* hay un texto sobre la actividad física apoyado con imágenes que favorecen el aprendizaje de las partes del cuerpo y, al final, se escuchan entrevistas con deportistas. Claro, durante todas las fases de la actividad los alumnos tienen

varias oportunidades de expresar su opinión e interactuar con los demás, lo que requiere en solo una actividad el perfeccionamiento de la comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión oral. Los contenidos léxicos se trabajan aislados en el menor número de actividades, porque normalmente se encuentran integrados con otros contenidos. Aquí nos referimos a las actividades en las cuales, por ejemplo, se representa una escena de compras usando, entre el gramatical y funcional, el contenido léxico.

Las unidades léxicas nuevas se presentan de solo dos maneras. En casi todas las actividades de presentación del léxico encontramos la tipología imagen – palabra, es decir, los alumnos descubren el vocabulario nuevo mediante soportes visuales. En el resto de los casos se trata de una lista de unidades léxicas cuya connotación se determina como positiva (+) o negativa (-). En cambio, la tipología de actividades en la fase de consolidación varía mucho. Pero antes de enumerar estas actividades, es necesario mencionar que en casi todos los casos el vocabulario se trabaja en forma de tareas, junto con contenidos gramaticales, sociales, funcionales y culturales. Allí se rellenan los anuncios de trabajo, hacen entrevistas, organizan viajes, etc.

En menor grado de los casos, el léxico se trabaja directamente. Además de los elementos lúdicos (crucigramas y sopas de letras), la atención se presta frecuentemente a la creación de imágenes mentales, es decir, se trata de una agrupación de unidades léxicas en forma de, en el caso de *Gente Nueva Edición 1*, mapas mentales. Relacionar las partes correspondientes de colocaciones y completar textos cortos son también las maneras muy frecuentes para practicar el léxico. Un tipo de actividades que se repite constantemente es la creación de *propias* listas de un tópico, por ejemplo, ‘Haz la lista de 10 cosas que hay cerca de tu casa y 5 cosas que faltan en tu ciudad’. Esta forma de consolidar el léxico es muy buena porque permite al alumno que se exprese sobre su mundo personal. Dos tipos de actividades aparecen una sola vez, traducción a la lengua materna y determinación del género de las palabras, pero a pesar de esto, existe un buen equilibrio en la variedad de los ejercicios léxicos.

Un punto muy negativo en cuanto al reciclaje del vocabulario es que no existe ningún tipo de repaso en el manual. Tampoco hay nada dedicado a los contenidos léxicos, aunque *Gente Nueva Edición 1* dispone de un extenso *Consultorio gramatical* y del *Consultorio verbal*. Si no hay algún apartado de repaso, por lo menos sería bueno que los alumnos y profesores

tuvieran como punto de referencia un apartado léxico después de cada unidad o un glosario al final del libro.

Anaya ELE Intensivo 1 y Anaya ELE Intensivo 2

En cuanto a la tipología de unidades léxicas, tampoco se encuentran las expresiones idiomáticas en este manual, pero se nota la pequeña diferencia en la inclusión de palabras, colocaciones y expresiones institucionalizadas. Es decir, existe un mayor número de ejercicios que trabajan las colocaciones y expresiones institucionalizadas que en los manuales previos, pero todavía no exceden la cantidad de palabras.

Anaya ELE Intensivo ofrece un mayor número y variedad de actividades para trabajar todas las informaciones necesarias para saber una unidad léxica. Las formas se trabajan mediante transformaciones opuestas donde se tiene que cambiar el género, número o persona gramatical, pero también se tienen que combinar sílabas para formar palabras u ordenar letras de frases institucionalizadas. El uso de unidades léxicas normalmente forma parte de las actividades orientadas a las interacciones sociales (por ejemplo, representar el papel de alguien). El significado se desarrolla en varias actividades con ayudas visuales, elementos lúdicos, mapas mentales, etc. En la unidad 8 hay un ejercicio que embarca muchas informaciones de unidades léxicas sobre órdenes: las formas, los usos adecuados y la diferencia en la entonación de órdenes. Allí es necesario leer el diálogo, subrayar las frases que dan órdenes, señalar la forma más cortés y, al final, escuchar el diálogo para comparar la entonación de los imperativos.

Igual que en los manuales ya analizados, en *Anaya ELE Intensivo 1 y 2* encontramos que el léxico se desarrolla en todas las destrezas lingüísticas. Por ejemplo, el ejercicio 11 en la unidad 7 requiere que los alumnos escriban las tareas de casa que su amigo tiene que hacer, así trabajando en la expresión escrita. Este manual también integra contenidos léxicos con los demás, especialmente en forma de tareas. Una de ellas es la tarea en la que el alumno tiene que observar las viñetas y elegir la opción correcta sobre comportamientos sociales relacionados con la comida y restaurantes. Por ejemplo, con la viñeta número 3 va la pregunta ‘¿Dónde tiro la servilleta?’ y las opciones son a) En el suelo; b) En el plato y c) En el cenicero’. Para completar este ejercicio se exigen los conocimientos léxico y sociolingüístico.

La presentación de nuevas unidades léxicas sigue el modelo de manuales previos, es decir, son soportes visuales los que los alumnos tienen que completar o relacionar con palabras, colocaciones o expresiones correspondientes. Es interesante que esta topología de imagen – palabra también aparece frecuentemente en las actividades léxicas de consolidación, lo que no se manifiesta en manuales previamente analizados. Muy pocas veces encontramos las unidades léxicas introducidas de manera lectora o auditiva. En cuanto a la tipología de actividades de consolidación, *Anaya ELE Intensivo* repite las actividades ya mencionadas en *Sueña y Gente Nueva Edición*, pero introduce algunas con un poco de variación, como ‘Tapa fotos y recuerda’, ‘Escribe un texto con 10 palabras siguientes’, juegos de lógica y juegos de adivinanza (uno explica el significado de una unidad léxica y los demás adivinan de qué se trata).

Además de la *variedad* de las actividades, encontramos cómo se destaca *Anaya ELE Intensivo* en cuanto a la *frecuencia* del reciclaje de los contenidos léxicos, lo que destacaron como imprescindible en el aprendizaje del léxico Schmitt e Higuera. Primero, cada Libro del alumno contiene dos revisiones (de unidades 1-5 y 6-10) con buena inclusión del vocabulario y como tal favorece al reciclaje del léxico. Aunque resulta muy útil que el tratamiento del léxico ocupe la mitad de cada revisión, siempre se trata de la misma tipología de actividades que en la fase de presentación, correspondencia imagen – palabra. También es imprescindible mencionar que en el Cuaderno de ejercicios de este manual sobresalen las actividades analizadas, gracias a la gran incorporación de actividades léxicas (más de 50%) y los mismos autores lo confirman en la presentación del manual: “se ofrecen actividades diversas, juegos y pasatiempos con los que practicar el español de manera divertida y atractiva, especialmente el léxico”.

Finalmente, nos toca mencionar dos elementos que mejoran el aprendizaje del vocabulario, pero no han sido vistos en los manuales anteriores. El primer elemento interesante para el tratamiento del léxico son los apartados léxicos. Más específicamente, se trata de un pequeño cuadro que a veces se encuentra junto a la presentación del nuevo campo semántico o función. Por ejemplo, la unidad 5 trata las relaciones familiares y junto al árbol genealógico aparece el cuadro llamado *Relaciones familiares* que da una lista de diez unidades léxicas. Es una buena manera de llamar la atención a los contenidos léxicos más importantes (no solo gramaticales como en *Sueña 1* o *Gente Nueva Edición 1*), pero el inconveniente es su muy poca inclusión.

Al final, queda destacar que el Libro del alumno ofrece no solo el Glosario, sino también una lista de colocaciones y expresiones de cada unidad y sus traducciones en cinco lenguas.

En resumen

No se puede decir que haya mucha diferencia en el tratamiento de la competencia léxica en dichos manuales. Las unidades léxicas que predominan son de tipo palabra, se trabaja todo el tipo de información necesaria para saberlas, los contenidos léxicos los encontramos perfeccionados en todas destrezas lingüísticas e incluidos en muchas competencias. El vocabulario siempre se presenta con los soportes visuales, pero se consolida de varias maneras.

El aspecto más importante es la inclusión de repaso de vocabulario en *Sueña 1* y *Anaya ELE Intensivo 1 y 2* (*Gente Nueva Edición 1* no contiene ningún tipo de repaso). Observamos que se puede hacer mucho en cuanto al desarrollo de la competencia léxica, puesto que los manuales no la tratan suficientemente en la fase de reutilización. Por ejemplo, mediante el aumento del número de actividades léxicas y la variación en la tipología, los manuales pueden favorecer la retención de las unidades léxicas en la memoria a largo plazo.

No obstante, es imprescindible destacar que el tratamiento del léxico en *Anaya ELE Intensivo 1 y 2* está más expresado que en los otros dos (Tabla 4). De acuerdo con la parte teórica, en la que hemos dicho que desde los años noventa se va prestando más atención al vocabulario en el enfoque comunicativo, la diferencia es bastante significativa. Es más, se trata de tres manuales del *mismo* enfoque metodológico y la diferencia en cuanto al año de publicación es muy poca (10). En otras palabras, el enfoque comunicativo va mejorando el tratamiento del vocabulario.

Tabla 4. El tratamiento del léxico en el corpus

	SUEÑA 1	GENTE 1	ANAYA ELE INTENSIVO 1 ANAYA ELE INTENSIVO 2
<i>¿Qué tipos de unidades léxicas están presentes?</i>	Palabras, colocaciones, formulas rutinarias	Palabras, colocaciones, formulas rutinarias	Palabras, colocaciones, formulas rutinarias
<i>¿Qué tipos de información explícita sobre el conocimiento de una unidad léxica se trabajan?</i>	Gramática (el género, el número...) registro, significados, fonética	Gramática (el género, el numero...), colocaciones, significados	Gramática (el género, el número...), colocaciones, significados, fonética
<i>¿En qué destrezas de la lengua se trabaja el léxico?</i>	comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita	comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita	comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita
<i>¿Hay variedad en la tipología de actividades en la fase de presentación? ¿Cómo es?</i>	Identificar	identificar	identificar; completar los espacios vacíos de colocaciones;
<i>¿Cuáles son las tipologías de actividades en la fase de consolidación más frecuentes?</i>	Identificar las unidades en sopa de letras o crucigramas, emparejar sinónimos, antónimos o definiciones;	categorizar a base de mapas mentales identificar las unidades en sopa de letras o crucigramas, completar los espacios vacíos de colocaciones o frases	Identificar las unidades en sopa de letras o crucigramas, categorizar a base de mapas mentales emparejar sinónimos, antónimos o definiciones ordenar las palabras en el orden más probable, eliminar la palabra intrusa

<p><i>¿Se proponen actividades de reciclaje del léxico?</i></p> <p><i>¿Con qué frecuencia?</i></p>	<p>2 veces, en las Recapitulaciones</p>	<p>no</p>	<p>4 veces, en las Revisiones</p>
<p><i>¿Qué otros recursos (lecturas, glosario) promueven el aprendizaje del léxico?</i></p>	<p><i>Glosario</i></p>	<p><i>Índice de verbos</i></p>	<p><i>Glosario y Expresiones</i></p>

5.2. Análisis de un tópico – la comida

Como ya hemos anunciado anteriormente, este apartado lo reservamos para describir concretamente el análisis de un tópico específico, en este caso se trata del tópico de la comida. La enseñanza del léxico de comida en cada manual será analizado de acuerdo con las diez preguntas previamente planteadas. Con la intención de lograr nuestros objetivos, al final resumimos los resultados de análisis.

Sueña 1

En el apartado léxico de las unidades 4 y 5 de la programación encontramos, entre otros, los siguientes tópicos: alimentos, el restaurante, la comida. En la unidad 4 el tópico de la comida es solamente una introducción para poder trabajar después las funciones relacionadas con la compra, remedios y consejos. En otras palabras, aparece un par de ejercicios de comida aislados para que los alumnos después puedan construir sus propios diálogos en el contexto de la compra, preferencias, comparaciones y consejos. El apartado cultural de la unidad está dedicado a las comidas típicas españolas y contiene ejercicios léxicos de la comprensión lectora e imagen-palabra. Al final de la unidad 5 no se introduce ningún vocabulario nuevo relacionado con el tema, solamente se dedica un par de ejercicios que exigen el trabajo en forma de diálogos con el contexto del restaurante.

Esta reaparición de la comida en la unidad didáctica siguiente y en contexto diferente es un punto muy positivo de este manual. Sin embargo, se trata solamente del trabajo en parejas libre, pero sería mejor primero repetir este vocabulario con un par de ejercicios aislados

simplemente para evitar el posible olvido y así reforzar la eficacia de las actividades que siguen. El otro punto fuerte es la aparición del vocabulario de la comida en la Recapitulación. Allí se consolida este vocabulario en forma de tarea (organización de una fiesta) y campos semánticos (‘Comprueba tu memoria y completa el cuadro’).

El punto interesante del tratamiento de este tópico es la presencia de muchos tópicos diferentes (tareas de la ropa, partes del cuerpo, enfermedades, tiempo libre, espectáculos, deportes, cine) en ambas unidades. Por una parte esa abundancia de grandes campos léxicos en solamente dos unidades puede producir una confusión en la adquisición del vocabulario. Por otra parte, concluimos que la gran prioridad es el énfasis en los contenidos nocionales, es decir, este tratamiento del léxico permite mucha variación en las maneras de, por ejemplo, pedir un producto y preguntar por sus características y precio, expresar gustos y preferencias o pedir en un restaurante.

Gente Nueva Edición 1

El vocabulario de la comida aparece únicamente en la unidad 7 junto con los tópicos de pesos y medidas y no se recicla en ninguna otra parte del manual. A pesar de esto, *Gente* ofrece un tratamiento del léxico excelente elaborado y completo, porque hay un equilibrio entre los ejercicios centrados en la comida y los que trabajan otras competencias. En total, de 33 ejercicios en la unidad 7, hay 13 ejercicios centrados en el léxico y 18 en los que el vocabulario sirve para trabajar otras competencias. Indudablemente se puede decir que el léxico de la comida está bien representado en la unidad no solo para trabajarse en sí, sino también para cumplir con todos los objetivos de la unidad didáctica. Aún más, vale mencionar que la cantidad de nuevas unidades léxicas es acompañada con la adecuada cantidad de ejercicios. Además, ningún tipo de actividad del tópico se repite, lo que contribuye a la variedad y complejidad del tratamiento del vocabulario. A pesar de esto, la unidad 7 es la única parte de todo el manual en la que aparece este tópico. Es más, tampoco hay recapitulación en ningún punto del manual para revisar el vocabulario adquirido.

Anaya ELE Intensivo 1 y Anaya ELE Intensivo 2

En la programación del último manual analizado solamente en la unidad 6 aparecen los alimentos, cubiertos y servicios de mesa, bebidas, platos y tapas y adjetivos para valorar la comida. Se presenta más unidades léxicas (73) que en los manuales anteriores y también se

mencionan los tópicos de los colores y sabores. Lo que llama la atención es la dominación de los ejercicios concentrados en el léxico y no en otras competencias, aunque hablamos de un manual orientado a la acción que, como tal, no puede dedicarse tanto al desarrollo de solo una de las competencias. Casi la mitad de la unidad didáctica contiene estos ejercicios aislados (24 de 52 en total). Es más, no existe mucha variedad en la tipología de las actividades léxicas con las que se desarrollan otras competencias. Por ejemplo, hemos encontrado hasta siete ejercicios basados en diálogos (completa, ordena o representa el papel). Aunque al final del *Anaya ELE Intensivo 1* hay *Revisión* con, entre otros, el tópico de la comida, es muy fácil y de muy pocas unidades léxicas. Para ser más específicos, la unidad 6 introduce unos 70 unidades léxicas relacionadas con la comida y en la *Revisión* se puede encontrar solo un ejercicio de tipo ‘Escribe el nombre del producto en la foto’ con solo 13 unidades de 73 unidades introducidas al principio.

En resumen

Este apartado nos ha servido para comparar la manera en la que se presenta un tema específico – la comida – en tres manuales. Como se ha demostrado en el párrafo anterior, aquí tampoco podemos encontrar mucha diferencia en el tratamiento del léxico. Podríamos destacar que *Anaya ELE Intensivo 1* trata el tópico de la comida mejor que los demás. Es decir, *Anaya*, de acuerdo con la Tabla 4, introduce más unidades léxicas nuevas, ofrece el mayor número de ejercicios y demuestra más variedad de la tipología de ejercicios. No obstante, el factor común en cada uno de los manuales es la falta (o mala organización) de la fase de repetición. En *Gente Nueva Edición 1* las unidades léxicas no se repiten en ninguna otra parte del manual y tampoco se pueden repasar. *Sueña 1* y *Anaya ELE Intensivo 1* ofrecen solamente una actividad de repaso sobre la comida en todos los manuales.

Tabla 5. El análisis de la comida

	SUEÑA 1	GENTE 1	ANAYA ELE INTENSIVO 1 ANAYA ELE INTENSIVO 2
<i>¿En qué unidades didácticas aparece el tópico?</i>	Unidad 4 y unidad 5	Unidad 7	Unidad 6 (Anaya ELE Intensivo 1)
<i>¿Cómo se presenta el tópico en la programación del manual?</i>	Alimentos; el restaurante; la comida	Alimentos y envases; cocina: ingredientes, vasos y recetas; platos típicos; bebidas	Alimentos; cubiertos y servicios de mesa; bebidas; platos y tapas; adjetivos para valorar la comida
<i>¿Con qué otros tópicos se relaciona en aquellas unidades?</i>	Pesos y medidas; medicamentos y remedios	Pesos y medidas	Sabores; colores
<i>¿Cuántas unidades léxicas del tópico hay?</i>	56	58	73
<i>¿Se repiten estas unidades léxicas en las unidades posteriores?</i>	Algunas unidades léxicas de la unidad 4 se repiten en la unidad 5.	No	No
<i>¿A qué objetivos de estas unidades atribuye el contenido léxico?</i>	Comprar; pedir un producto y preguntar por sus características y precio; expresar gustos y preferencias; mostrar (des)acuerdo en los gustos; aconsejar; pedir en un restaurante	Pedir en una tienda de alimentación; preguntar y dar el precio de alimentos; pedir en un bar/restaurante; llamar al camarero; pedir información sobre la comida; pedir la cuenta; valorar la comida	Comprar alimentos básicos; desenvolverse en un restaurante; describir y valorar hábitos alimentarios; recomendar; pedir en un restaurante; solicitar y dar información sobre un plato
	gramatical - imperfecto	gramatical - formas	gramatical -

<p><i>¿Con qué competencias lingüísticas se relaciona el tópico?</i></p>	<p>de cortesía, comparaciones, verbos <i>gustar, encantar, odiar, preferir</i>, imperativo, ; semántica; fonética – separación de sílabas, la sílaba fuerte, el sistema vocálico</p>	<p>impersonales, marcadores de secuencia, cantidades; semántica</p>	<p>sustantivos (in)contables, artículos, estar + adjetivo, cantidades; semántica; fonética – separación de sílabas;</p>
<p><i>¿Cuántas actividades léxicas hay?</i></p>	<p>22 actividades (14 centradas en el tópico)</p>	<p>27 (13 actividades centradas en el tópico)</p>	<p>40 actividades (24 centradas en el tópico)</p>
<p><i>¿Cómo son las actividades centradas en el léxico del tópico?</i></p>	<p>Observa el dibujo y escribe las palabras que faltan; Escucha la conversación y marca lo que compra la persona; Observa las fotos y relaciona; Lee el texto y contesta verdadero/falso; Encuentra los sinónimos de tapear y tapa; Mira los alimentos e inclúyelos en cada una de las tiendas; Relaciona el alimento con su medida; Escucha los diálogos y marca qué tipo de comida prefieren las personas; Escucha y completa el dialogo; Coloca los alimentos en la columna correspondiente</p>	<p>Observa los ingredientes españoles e indica como se llaman; Completa las listas de compra; Coloca cada producto en su sitio; Relaciona la definición con el plato típico; Indica cuáles de estos ingredientes encontramos en la paella; Coloca la comida en el cuadro correspondiente; Crucigrama; Relaciona el verbo con su sustantivo; Completa el texto</p>	<p>Escribe el nombre en el lugar correspondiente; escribe qué frutas y verduras tienen los siguientes colores; Indica el sabor de estos alimentos; Resolved las adivinanzas; Relaciona la imagen con su palabra; escribe dónde y con qué se comen estas comidas; Señala las bebidas; Corrige el menú; Valora la comida; Nombra la tienda y productos; Escribe la lista de compra; Escribe nombres de alimentos; Ordena las letras de las palabras; Escribe alimentos amargos, dulces y ácidos; Quiz;</p>

			Piensa qué van a tomar y dónde estas personas; Relaciona la comida con su definición: Responde al cuestionario
<p><i>¿Se recicla el léxico adquirido?</i></p> <p><i>¿Cuántos ejercicios centrados en el tópico hay?</i></p>	<p>Sí, en <i>Recapitulación</i> (tras la unidad 6) con dos actividades</p>	No	<p>Sí, en la <i>Revisión</i> (tras la unidad 10) con una actividad</p>

6. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

En los apartados anteriores hemos concluido que los manuales de E/LE analizados no ofrecen mucho espacio a una fase importante en la adquisición del léxico y de la lengua española – el reciclaje de vocabulario. Por esto, sugerimos algunas actividades léxicas cuyo objetivo principal es mejorar la retención del vocabulario previamente adquirido. La propuesta puede beneficiar, creemos, a los docentes que sus alumnos revisen el vocabulario regularmente y a los mismos aprendices que empiecen a usar nuevo vocabulario con más seguridad.

A la hora de optar por el tema de la comida y el grupo meta en los niveles A1 y A2 (de acuerdo con nuestro análisis de manuales), trataremos de diseñar siete actividades en torno a la interacción oral. Sin embargo, con la atención de diversificar el proceso del repaso, las actividades también apoyarán el desarrollo de la expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.

Puesto que las actividades en las que se trabaja con varias competencias están muy bien elaboradas en los mismos manuales, nuestras sugerencias estarán centradas en el vocabulario. Por consecuencia, el tiempo de cada una de las actividades propuestas no tardará más de quince minutos, y como tal, podrán ser usadas en el principio de la clase como la fase de precalentamiento o al final para rellenar los últimos cinco o diez minutos de clase. Además, son diseñadas de tal manera que es posible transformarlas y emplearlas en otros temas.

Cada de las siete actividades presentadas a continuación es bastante sencilla y su objetivo principal es el repaso de vocabulario. Diseñándolas, nos hemos concentrado en las técnicas más subrayadas según autores como Schmitt o Higuera. Las técnicas *asociativas* se emplean en las actividades con tarjetas y relaciones con las letras de alfabeto, la técnica de *categorización* aplica listas de palabras y la técnica de *uso* requiere que se den ejemplos de palabras dadas. Cada técnica aparece dos veces y en la mayoría de actividades dos técnicas coinciden.

Actividad 1

Destrezas: expresión oral

Tiempo: 2 minutos

Descripción: el primer alumno tiene que decir una palabra sobre comida que empiece con ‘a’, el siguiente tiene que pensar en la que empiece con la letra ‘b’ y así se continúa el juego hasta el final del alfabeto.

Posibles problemas: si alguien no se puede acordar de alguna palabra, el docente puede dibujar el concepto en la pizarra.

Actividad 2

Destrezas: expresión oral, expresión escrita

Tiempo: 5-10 minutos

Descripción: El docente da una tarjeta con una palabra a cada pareja y presenta el título del tema predeterminado. Como ejemplo, el docente empieza a contar una historia usando la palabra que está en su tarjeta. La pareja siguiente continúa la historia con una frase en la que pueda incorporar su palabra. Así continúa la pareja siguiente y el docente va escribiendo cada frase en la pizarra. La actividad termina hasta que cada pareja participe o se usen todas las tarjetas.

Posibles problemas: Si alguien no conoce la palabra, el profesor puede cambiar la tarjeta con la del algún otro alumno.

Actividad 3

Destrezas: expresión escrita, expresión oral

Tiempo: 7 minutos

Descripción: en parejas o grupos pequeños, los alumnos tienen 3 minutos para acordarse del mayor número de palabras, colocaciones o frases relacionadas con la comida pero empezando por las letras previamente dadas por el profesor. La pareja o el grupo con más unidades léxicas (¡y correctamente deletreadas!) sobre la comida gana.

Posibles problemas: el docente debe prestar atención a las letras que va a decir, para que se evite la aparición de una letra de la unidad léxica con la que no se había trabajado.

Actividad 4

Destrezas: expresión oral

Tiempo: 10-15

Descripción: el docente divide la clase en los grupos de X y O y en la pizarra dibuja el tablero igual que en el juego *Tres en línea*, pero más grande. El profesor escribe las palabras en cada espacio, pero para marcar el espacio, los alumnos necesitan usar correctamente esta palabra en una frase. La actividad acaba cuando un equipo ocupe cuatro o cinco plazas en línea horizontal, vertical o diagonal, dependiendo del tamaño.

Actividad 5

Destrezas: expresión escrita, expresión oral

Tiempo: 5 minutos

Descripción: en grupos, los alumnos tienen que acordarse de más verbos posibles con el fin de describir las cosas que se pueden hacer con, por ejemplo, las naranjas: comer, cortar, pedir, hacer el zumo, etc. Tienen 2 minutos.

Posibles problemas: el docente ha de tener cuidado con la selección de palabras.

Actividad 6

Destrezas: expresión escrita, expresión oral

Tiempo: 5 minutos

Descripción: cada alumno escribe siete palabras relacionadas con la comida. En vez de decir la palabra, el profesor puede, dar un sinónimo, dibujar o imitar y si el alumno la tiene escrita, la tacha. Igual que en el juego Bingo, gana el primer alumno que ya no tiene más palabras. Para hacer la actividad más difícil, el ganador debe usar todas las palabras en una frase.

Actividad 7

Destrezas: expresión escrita, expresión oral

Tiempo: aprox. 3 minutos

Descripción: el docente divide la clase en dos grupos y dice un grupo de sustantivos o verbos relacionados con la comida, como por ejemplo, frutas rojas, cortar o verduras verdes. El objetivo de cada grupo de alumnos es escribir las más palabras o colocaciones posibles en un tiempo dado (30 segundos, por ejemplo). El equipo con más palabras correctas gana. La actividad puede terminar después de una categoría o el docente puede seguir dándolas.

En el aula de cualquier lengua extranjera los alumnos tendrán muchas oportunidades para conocer el vocabulario nuevo en una gran variedad de temas. Es imprescindible que el léxico se recicle a menudo, en primer lugar, para prevenir el olvido y posibilitar el aprendizaje mejor. El repaso del vocabulario recién adquirido o del principio del semestre también acostumbrará a los alumnos al trabajo constante de vocabulario y los estudiantes sentirán un sentido de seguridad sobre sus nuevos conocimientos. Además, este trabajo argumenta que la aplicación de estas actividades en clase ha de introducir la variedad, puesto que la mayoría de las unidades en los manuales son organizadas de una manera similar. Así que, rompiendo la monotonía del aula, el aprendizaje se hará más estimulante.

7. CONCLUSIÓN

A continuación, resumimos los objetivos más importantes de este trabajo.

En primer lugar, se ha aclarado que el concepto de la unidad léxica se determina en base del valor semántico y que las unidades léxicas en la lengua española se pueden clasificar en forma de palabras, colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y fórmulas rutinarias las que se estructuran sistemáticamente en el lexicón mental, lo que es específico para cada individuo. Para crear y reforzar el lexicón mental y la competencia léxica de hablantes, no es necesario solamente aumentar la cantidad de las unidades léxicas, sino también tratar de profundar los conocimientos de cada una de ellas, lo que es una tarea compleja y nada fácil.

Hoy en día los enfoques actuales, como el comunicativo, se basan en el desarrollo de la competencia comunicativa mediante actividades interactivas en los contextos auténticos, siendo el vocabulario uno de los componentes integrantes en el aula. Este estatus de la competencia léxica es demostrado en uno de los documentos esenciales para la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, el *Marco común europeo de referencia*.

Gracias a la psicología cognitiva y los estudios recientes de E/LE concluimos que la creación de redes entre las unidades léxicas es el elemento crucial en la adquisición de vocabulario. Con la atención de retener los conocimientos recientemente adquiridos, es necesario repasar continuamente lo aprendido. Los docentes deberían activar y refrescar el léxico mediante el uso de varias estrategias metodológicas, especialmente con las estrategias memorísticas.

En segundo lugar, la primera parte del análisis de los manuales ha demostrado que, a pesar del año de publicación y los enfoques metodológicos diferentes, no hay mucha diferencia en el tratamiento de los componentes léxicos entre ellos. Más específicamente, nos han interesado la tipología de unidades léxicas, las informaciones tratadas, las destrezas en las que las unidades se trabajan, las competencias con las que están integradas, la tipología de actividades léxicas y la presencia del factor “repetición”. Los manuales desvían en un solo criterio y este es el repaso; *Gente Nueva Edición 1* no lo contiene, mientras que *Sueña 1* y *Anaya ELE Intensivo 1* y *2* lo trabajan pero con muy poca frecuencia y sin variedad en la tipología de ejercicios.

La parte de análisis en la que nos fijamos en el tópico específico de los manuales, ha mostrado que tampoco hay mucha diferencia en el tratamiento de, en este caso, la comida; el tópico viene acompañado con otros tópicos relacionados, se introduce más o menos la misma cantidad de nuevas unidades léxicas y el componente léxico se trabaja aislado para después contribuir al desarrollo de los objetivos funcionales. Sin embargo, en el ejemplo de un tópico también se ha expuesto que los manuales carecen de la fase de repetición.

Finalmente, en base a las conclusiones previas, se han propuesto unas actividades que facilitan el proceso de reciclaje del léxico en el aula de E/LE. Son sencillas, cortas y diseñadas de tal manera que se pueden hacer en cualquier momento de la clase a lo largo del curso. A pesar de estar centradas en el vocabulario, las actividades desarrollan varias destrezas lingüísticas e posibilitan que los aprendices refresquen el uso, la forma o el significado de unidades léxicas. La aparición frecuente de las actividades de repaso, que este trabajo fomenta, hace el proceso de aprendizaje más tangible y alcanzable.

Al describir un poco la situación actual en la enseñanza de vocabulario en el aula de E/LE y la manera en la que los manuales didácticos contribuyen al dominio de la competencia léxica concluimos dos puntos al final de este trabajo. Primero, que los manuales analizados facilitan en gran medida la adquisición de vocabulario no solamente con la cantidad de informaciones léxicas que ofrecen, sino también a través de los ejercicios bien desarrollados. Sin embargo, vemos que la retención de estos conocimientos ya no depende de dichos manuales y por esto, proponemos al profesorado un par de actividades que, creemos, pueden contribuir a la competencia léxica e introducir un poco de variedad en la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Carter, R. y McCarthy, M. (1988), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Anaya - Instituto Cervantes-MEC. [fecha de consulta: 14 de julio de 2014].

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Gómez Molina, J. R. (2004), “Las unidades léxicas en español”, *Carabela*, 56: 27-50.

González Rodríguez, L. M. y Sánchez Manzano, M. J. (2008), “Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos”, *Odisea*, 9: 105-115.

Higueras, M. (2004), “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, *Carabela*, 56: 5-25.

Higueras, M. (1996), “Aprender y enseñar léxico” en L. Miquel y N. Sans (coords.) *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1996*. Madrid. Fundación Actilibre, pp. 111-126.

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. [fecha de consulta: 14 de septiembre de 2014]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Izquierdo Gil, M.C. (2004), “La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos”, Tesis Doctoral.

Ketabi, S. y Shahraki, S. H. (2011), “Vocabulary in the Approaches to Language Teaching: From the Twentieth Century to the Twenty-first”, *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (3): 726-731.

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

McCarthy, M. (2001), *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Miguel García, M. L. (2005) “La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula”, *Revista de Didáctica MarcoELE*, 11:1-21.

Motero Perca, C. M. (2004), “Diferentes enfoques de los manuales en la clase E/L/E”. *Revista de Didáctica MarcoELE*, 15:590-598.

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

Oster, U. (2008), “La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica”, *Porta Linguorum*, 11: 33-50.

O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1999), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española* (22.ed.). [fecha de consulta: 7 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.rae.es/>

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

Schmitt, N. (1997), “Vocabulary Learning Strategies”. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.),: *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Singleton, D. (2000), *Language and the Lexicon: an introduction*. London: Arnold.

Pavičić Takač, V. (2008), *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Trowbridge: Cromwell Press Group Ltd.

Vivanco, V. (2001), “La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos“, *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12: 177-187.

Xia, J. (2010), “Communicative Language Teaching in Vocabulary Teaching and Learning in a Swedish Comprehensive Class”. Tesis.

BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS DE ANÁLISIS

Álvarez Martínez, M. A.; Blanco Canales, A.; Gómez Sacristán, M. L.; Pérez de la Cruz, N. (2000), *Sueña 1. Libro del alumno*. Madrid: Grupo Anaya.

Álvarez Martínez, M. A.; Blanco Canales, A.; Gómez Sacristán, M. L.; Pérez de la Cruz, N. (2000), *Sueña 1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Grupo Anaya.

Peris, E. M. y Balenas, N. (2004), *Gente Nueva Edición 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Peris, E. M. y Balenas, N. (2004), *Gente Nueva Edición 1. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Álvarez Martínez, M. A.; Blanco Canales; Torrens Álvarez, M. J.; Alarcón Pérez, C. (2010), *Anaya ELE Intensivo 1. Libro del alumno*. Madrid: Grupo Anaya.

Álvarez Martínez, M. A.; Blanco Canales; Torrens Álvarez, M. J.; Alarcón Pérez, C. (2010), *Anaya ELE Intensivo 1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Grupo Anaya.

Álvarez Martínez, M. A.; Blanco Canales; Torrens Álvarez, M. J.; Alarcón Pérez, C. (2010), *Anaya ELE Intensivo 2. Libro del alumno*. Madrid: Grupo Anaya.

Álvarez Martínez, M. A.; Blanco Canales; Torrens Álvarez, M. J.; Alarcón Pérez, C. (2010), *Anaya ELE Intensivo 2. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Grupo Anaya.