

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



Enseñar cultura a través del léxico:
una combinación para favorecer el aprendizaje
en el aula de ELE

Tesis doctoral elaborada por Doña Dolores Fernández Montoro,
bajo la dirección del doctor Don Pedro Barros García

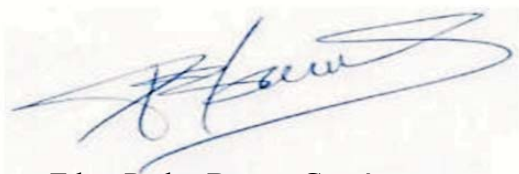
Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Dolores Fernández Montoro
ISBN: 978-84-9125-162-0
URI:<http://hdl.handle.net/10481/40373>

La doctoranda **Doña Dolores Fernández Montoro** y el director de la tesis **Don Pedro Barros García** garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección del director de la tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.


Granada, 7 de mayo de 2015

Director de la Tesis

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Pedro Barros García', written over a light-colored rectangular background.

Fdo.: Pedro Barros García

Doctoranda

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Dolores Fernández Montoro', written over a light-colored rectangular background.

Fdo.: Dolores Fernández Montoro

A mis padres,
por ser un modelo de vida,
por el incondicional e inmenso amor,
por todo lo que me han enseñando y los valores que me han inculcado,
día a día, año tras año.

Agradecimientos

Como dice mi amiga e investigadora Susanne Langer, cuando se realiza una tesis la mayor parte de las horas las pasa uno solo delante de la pantalla de un ordenador buscando las palabras precisas y reelaborando lo que se ha escrito. Ahora bien, debo añadir que esta tesis ha llegado a buen puerto gracias al apoyo y la colaboración de muchas personas, con las cuales estoy en deuda y a las que deseo expresar mi gratitud. Sirvan estas líneas como reconocimiento de las palabras que quizá no he sabido manifestar de manera explícita.

Me gustaría, en primer lugar, manifestar mi infinito agradecimiento al director de esta tesis, el profesor D. Pedro Barros García, primero por aceptar mi proyecto inicial, después por su disponibilidad e inestimable asesoramiento en el proceso de elaboración de esta tesis doctoral. Asimismo, agradezco el apoyo y la amistad de Antxon Álvarez, quien me cedió el testigo para cumplir con esta tarea académica.

Quisiera, también, dar las gracias a mis compañeros del Centro de Lenguas Modernas, que no solo me han aclarado ideas y orientado en cuestiones didácticas y metodológicas, sino que además me han transmitido su aprecio y simpatía. Merece una especial mención la valiosa contribución de Irene García y Antonio Rodríguez, del departamento de Informática, por ayudarme a resolver los aspectos técnicos, y la de Jesús Puertas por facilitarme siempre la labor docente. Igualmente, agradezco la eficaz tarea de la sección de

Biblioteca, en particular a Maribel Díaz cuyas orientaciones me han allanado las búsquedas bibliográficas.

Me gustaría reconocer, por otro lado, las aportaciones de mis alumnos presentes y pasados, cuyas preguntas, preferencias y opiniones sobre el aprendizaje del español me inspiraron el tema de este estudio. A los futuros, porque me estimularán para seguir reflexionando e investigando sobre el quehacer docente.

De igual manera, quiero expresar mi enorme gratitud a África Morales, Encarna Morales y Amalia Pulgarin por brindarme generosamente su tiempo, así como por las constructivas puntualizaciones tras la lectura de esta tesis, las cuales sin duda la han mejorado. No solo les agradezco su interés y profesionalidad, sino también los momentos distendidos que hemos compartido.

Gracias a mis amigos por acompañarme en este intenso viaje y a la familia Pérez Morales por su complicidad con el “edificio Amenábar”. Mi agradecimiento, sin duda, a Miguel Sánchez por el curso intensivo en el universo tecnológico.

Mis últimas palabras de agradecimiento van dirigidas a mi gran familia porque con su ayuda, confianza y estímulo me han regalado emociones y un incondicional cariño, a Pepe, Ana, Amparo, M^a Cruz, José, Pilar, Salvador y Javier; también, a Martín porque ya balbucea sus primeras palabras; a Marina y Alonso por estar descubriendo el mundo que hay detrás de ellas; y, finalmente, a Laura, Marta y Alba, por enriquecerse con las de otras lenguas.

A todos, mil gracias

Índice general

Introducción	1
Capítulo I. La adquisición y desarrollo del componente léxico	13
1.1. La organización del léxico: el lexicón mental	16
1.2. La naturaleza léxica de la interlengua	21
1.3. Criterios de selección léxica	26
1.4. Variables del desarrollo del componente léxico.....	33
1.5. La memoria en la adquisición y el almacenamiento del léxico	42
Capítulo II. La unidad léxica	47
2.1. Cuestiones generales	47
2.1.1. Léxico y vocabulario	48
2.1.2. La diversidad terminológica	49
2.2. Término y definición de unidad léxica	54
2.3. Las dimensiones de la unidad léxica	57
2.4. Tipología y variables de las unidades léxicas	65
2.4.1. La palabra	68
2.4.2. Las colocaciones.....	70
2.4.3. Las expresiones institucionalizadas	73
2.4.4. Las expresiones idiomáticas	76
2.4.5. Los marcadores del discurso	79
Capítulo III. El tratamiento del léxico en la enseñanza de una lengua extranjera	83
3.1. El tratamiento del léxico en diferentes métodos de enseñanza	85
3.2. Los enfoques centrados en el componente léxico.....	94
3.2.1. El método de las mil palabras	95
3.2.2. El enfoque léxico	97
Capítulo IV. Documentos de referencia en la enseñanza del español como lengua extranjera	103
4.1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas:	

aprendizaje, enseñanza, evaluación	103
4.1.1. El componente léxico	108
4.1.2. El componente cultural	118
4.2 . El Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español	125
4.2.1. El componente léxico	128
4.2.2. El componente cultural	133
Capítulo V. Implicaciones culturales del componente léxico	141
5.1. El léxico en contexto: valor pragmático	144
5.2. El léxico un elemento de transmisión y difusión de contenidos culturales	156
5.3. Unidades léxicas marcadas culturalmente	166
5.3.1. Expresiones idiomáticas	170
5.3.2. Expresiones institucionalizadas	173
5.3.3. Expresiones de sabiduría popular	178
Capítulo VI. Análisis de manuales de español como lengua extranjera ...	183
6.1. Criterios de selección del corpus	183
6.2. Descripción del corpus	188
6.3. Análisis del corpus	190
6.3.1. En acción 3	192
6.3.2. Abanico, nueva edición	201
6.3.3. Protagonistas B2	211
6.3.4. Etapas plus, B2.1, B2.2	220
6.3.5. Embarque 4	229
6.3.6. Nuevo avance superior	240
6.3.7. Agencia ELE avanzado	248
6.4. Resultados del análisis	266
Capítulo VII. Modelo de propuesta didáctica: actividades para el desarrollo de la competencia léxico-cultural	271
7.1. Descripción general	271
7.2. Contexto de aplicación y variables de los estudiantes	274
7.3. Criterios de las propuestas didácticas para el nivel B2	280

7.4. Justificación de los contenidos seleccionados	282
7.5. Sugerencias y administración de las propuestas	290
7.6. Propuesta didáctica I	303
7.6.1. Observaciones y sugerencias	304
7.6.2. Material para el aula	311
7.7. Propuesta didáctica II	329
7.7.1. Observaciones y sugerencias	330
7.7.2. Material para el aula	341
7.8. Propuesta didáctica III	373
7.8.1. Observaciones y sugerencias.....	373
7.8.2. Material para el aula	381
7.9. Apreciaciones finales sobre el material diseñado	401
7.10. Continuidad de esta investigación	404
Conclusiones	411
Bibliografía	421
A. Referencias bibliográficas	422
B. Bibliografía relacionada.....	447
Anexo I	I
Anexo II	XVII
Anexo III	XXV
Anexo IV	XXXV

Abreviaturas

CEH: Curso de Estudios Hispánicos

CELE: Curso de Español como Lengua Extranjera

CILE: Curso Intensivo de Lengua Española

CILYC: Curso Intensivo de Lengua y Cultura Españolas

CLCE: Curso de Lengua y Cultura Españolas

CLM: Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada

Cit.: Citado

CVC: Centro Virtual Cervantes

CCP: “charge culturelle partée”, Carga cultural compartida

DRAE: Diccionario de la real academia española

Ed.: Edición

Ed./s.: Editor, editores

ELE: Español como lengua extranjera

IL: Interlengua

L1: Lengua materna o primera lengua

L2: Lengua extranjera o segunda lengua

LM: Lengua materna

LE: Lengua extranjera

LO: Lengua objeto

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

P. e.: Por ejemplo

P./pp.: Página, páginas

UGR: Universidad de Granada

RAE: Real academia de la lengua española

Trad.: Traducción

Vol.: Volumen

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de la idea de que aunar la tarea de investigador y docente es un *continuum* en la enseñanza de una lengua extranjera¹, que beneficia a profesores y a alumnos. Para desarrollar su labor con calidad y efectividad, el docente, a lo largo de su carrera profesional, no se ha de conformar con impartir clase, sino que también ha de asumir un papel de investigador para actualizar su formación, evaluar sus resultados y métodos, en definitiva, para mejorar e intervenir en el proceso docente. En nuestro caso, tras el paso por diferentes contextos educativos, así como por periodos formativos a través de cursos y un máster de especialización, hemos considerado preciso dar un paso más y embarcarnos en esta investigación, cuyo proceso de realización nos permita reflexionar y profundizar más en la didáctica del español como lengua extranjera².

Conviene subrayar que el interés por el tema de este estudio, nace tanto de la propia experiencia profesional y las investigaciones realizadas hasta ahora como de los interrogantes surgidos en la práctica docente. En efecto, a lo largo de nuestra trayectoria profesional, hemos comprobado la curiosidad y el interés que el componente léxico y el

¹ En adelante, también, LE.

² En adelante, también, ELE.

cultural despiertan en los alumnos. Asimismo, hemos observado que aprender determinadas unidades léxicas al margen del contexto cultural o de la carga cultural que transporta produce, bien extrañeza, bien falta de comprensión del mensaje transmitido, aparte de una posible inadecuación en el intercambio comunicativo.

La relevancia que ha ido adquiriendo el léxico en la didáctica de las lenguas ha supuesto un salto cualitativo tanto en las investigaciones sobre la adquisición de lenguas como en su aplicación a la realidad del aula. En las últimas décadas son numerosos los estudios e investigaciones que se ocupan de este tema; el interés suscitado se puede apreciar en las aportaciones que se hacen en congresos y jornadas sobre la didáctica de la lengua, además de en numerosos artículos, memorias de máster o tesis doctorales, los cuales suelen aunar investigación y práctica docente. Todo ello es una muestra de cómo investigadores y docentes sienten una predisposición por la continua reflexión y búsqueda en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Por lo manifestado hasta aquí, hemos de preguntarnos si hay una correlación entre estos estudios y su aplicación didáctica; si los componentes léxicos son tratados en toda su dimensión en el aula o en los manuales al uso, o por el contrario son introducidos de manera asistemática y sin planificar. Si a priori afirmamos que, en el tratamiento que se hace del componente léxico, no suele haber una secuenciación planificada y que no es frecuente establecer conexiones con el referente cultural, nos daremos cuenta de que se está desaprovechando el enorme potencial que supondría hacerlo de forma gradual y vinculada; por lo que tratarlo de esta manera, podría favorecer significativamente el aprendizaje de una LE. Además, nos planteamos si se puede potenciar la competencia comunicativa incidiendo en estas cuestiones. En principio, consideramos que el componente léxico retiene contenidos culturales, por lo que hacerlos visibles y dedicarles tiempo es propiciar un aprendizaje más significativo. Como los estudios inciden en que aumentar la información y las conexiones entre diferentes parámetros facilita el aprendizaje, sería conveniente plantear un currículum o diseñar propuestas cuyas bases se articulen en torno al léxico y a la cultura para llevarlo a la práctica del aula.

Dado que la enseñanza–aprendizaje de una lengua como segunda lengua/lengua extranjera es un fenómeno procesual, complejo y multidisciplinar (J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 2004: 11), pretender un acercamiento riguroso y, al mismo tiempo,

completo al tema que nos ocupa no deja de ser una tarea ambiciosa y complicada tanto por las particularidades de ambos componentes como por las aplicaciones didácticas que vamos a diseñar. Somos conscientes de que abordar esta materia en su totalidad es inabarcable; por ello, tras la investigación documental y práctica, aplicaremos los resultados obtenidos a la creación de material didáctico que atienda de manera integrada ambos componentes, inicialmente, para un nivel B2³.

La tesis principal de este estudio es la siguiente: el léxico es un componente útil y poderoso para progresar en el aprendizaje de la lengua, así como para ampliar y adquirir referentes culturales. Nos apoyamos en el principio de que el dominio del componente léxico permite avanzar visiblemente en el aprendizaje de una lengua y facilitar la interacción comunicativa. Además, partimos de la creencia de que la enseñanza-aprendizaje del léxico, con frecuencia, se realiza de manera aleatoria y asistemática, en función de las competencias del docente y de los materiales abordados en el aula. Por ello, nos preguntamos si, gracias a las investigaciones y a los numerosos estudios sobre el tema, en los manuales queda reflejada la importancia de este componente y el tratamiento gradual del mismo, así como si se hace de forma aislada o combinada con el componente cultural. Consideramos que la forma de enfrentarse al componente léxico y la atención a las dimensiones de este podrían repercutir en la producción e interpretación del mensaje, así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas hipótesis parten de los siguientes principios básicos:

- El aprendizaje de una lengua implica adquirir conocimientos, lingüísticos y no lingüísticos, que pueden aplicarse a una situación de comunicación.
- Para dominar una LE con éxito, no es suficiente la exposición a la misma, sino que, entre otras variables, desempeña un papel clave estar motivado, invertir tiempo y esfuerzo en el proceso y activar la retroalimentación.
- El enfoque metodológico, las competencias docentes, las estrategias y técnicas, así como los materiales utilizados son variables significativas que pueden facilitar o ralentizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ Según las descripciones del *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002).

- Las traducciones de unidades léxicas de una lengua a otra no siempre pueden entenderse fácilmente, con frecuencia se precisa el contexto cultural para poder descifrar a qué se refiere o qué se quiere transmitir, de ahí que en la actualidad la traducción prime una dimensión más amplia que transmita el sentido para compensar la falta de correspondencia entre las estructuras formales.
- Sumergirse en el aprendizaje de una lengua entraña zambullirse en una cultura, en un entramado sociocultural y lingüístico que para un extranjero no es siempre accesible, porque se corresponde con códigos culturales diferentes o poco visibles.

De todo ello se desprende uno de los objetivos principales de esta investigación: analizar y poner de manifiesto las conexiones existentes entre el léxico y la cultura, así como ejemplificar que el léxico puede ser una herramienta de transmisión cultural, eficaz y rentable, en el aprendizaje de ELE. En cuanto investigamos y reflexionamos, nos damos cuenta de las implicaciones que supone adquirir unidades léxicas vinculadas o no a la cultura, es decir, al margen del contexto en el que adquiere su valor cultural. Dado que el aprendizaje de unidades léxicas de manera aislada dificulta la retención y recuperación de los términos, como se incide en la mayoría de las investigaciones, conviene reflexionar sobre las redes léxicas, sobre el contexto de aparición y sobre el proceso de adquisición de las mismas.

Este es un proceso dinámico, ya que según se va avanzando en el aprendizaje se produce una reelaboración continua de las conexiones léxicas y del significado de las mismas. Además, el léxico es un vehículo portador de marcas culturales, visibles o no visibles, para los hablantes nativos, sin embargo compartido por los miembros de una cultura en particular. Asimismo, el léxico y la cultura no son categorías estáticas, sino que se van construyendo y desarrollando de manera gradual a partir, entre otros factores, de la experiencia personal, del conocimiento del mundo y los parámetros de una lengua en una sociedad. Bajo estas premisas, el docente debe incidir tanto en el proceso de aprendizaje como en las conexiones entre léxico y cultura, como vínculos inseparables, para incrementar y avanzar en el aprendizaje de una lengua. Como ya hemos mencionado, partimos de la hipótesis de que el léxico es un componente esencial y valioso para progresar en el dominio de la lengua, así como para ampliar y adquirir otros conocimientos, en este caso, conocimientos culturales.

A partir de las hipótesis mencionadas, de una investigación teórica y del análisis de un corpus, aportaremos propuestas didácticas –dirigidas al nivel B2– con una secuencia estructurada de actividades que permita, paso a paso, materializar el desarrollo de nuestra investigación y concretar el avance de futuros proyectos. Las propuestas se proyectarán por módulos temáticos –que serán el origen de un proyecto de manual para B2–, los cuales nos podrán servir de paradigma para planificar nuevos modelos y aplicarlos a otros niveles de dominio de la lengua. Pretendemos realizar una media de 15 propuestas por módulo, acompañadas de sugerencias didácticas como guía para su administración. Paralelamente, como desarrollo de nuestra investigación, describiremos dos proyectos de innovación docente que estamos pilotando en un nivel A2+ y en un nivel B1.1 en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada⁴: uno, a partir de una lectura graduada y la interacción con la autora del libro; el otro, a través de la colección de arte del Museo Thyssen-Bornemisza y la comunicación con el aérea educativa de EducaThyssen. Ambos ilustran cómo aplicar estos principios y propuestas didácticas a otros niveles, para mejorar y actualizar el trabajo en el aula con una finalidad notablemente práctica. Sobre estas bases pondremos de manifiesto las ventajas que supone, para el proceso de enseñanza–aprendizaje de ELE, introducir un cambio de perspectiva en el aula para conseguir una mejora docente y un incremento de la competencia comunicativa del alumno.

En suma, nuestro objetivo final es diseñar módulos temáticos que articulen el componente léxico y el cultural de forma explícita, coherente, gradual y cíclica; en última instancia, a través de estas propuestas didácticas que acercan y familiarizan al alumno con la cultura meta, con este planteamiento se persigue que el aprendiente acceda al entorno cultural asociado y enriquezca su competencia comunicativa. Desde nuestra perspectiva, el foco de atención requiere partir de la competencia léxica a la cultural y, a partir de ahí, recorrer el camino a la inversa.

Por ello, junto a los objetivos mencionados, hemos establecido los siguientes objetivos sobre los que se cimentan los módulos didácticos propuestos:

- Hacer un recorrido por los estudios teóricos que se ocupan del componente léxico, observar cómo se va revalorizando su papel en el campo de la adquisición de lenguas.

⁴ En adelante, también, CLM.

- Reflexionar sobre las conexiones entre el componente léxico y el componente cultural, examinar cómo se transmiten referentes culturales a través del primero y a la inversa.
- Analizar manuales de ELE del nivel B2, centrándonos en la integración o no de estos componentes, la tipología de actividades, así como en las técnicas y metodologías aplicadas.
- Comparar e interpretar los resultados del corpus sobre el tratamiento que el componente léxico y el cultural reciben en los manuales de ELE.
- Acudir a los inventarios de *Nociones generales*, *Nociones específicas*, *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales* del *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*⁵, para orientarnos y delimitar los ámbitos de aplicación.
- Tener como referente la práctica y la realidad del aula para proporcionar módulos más elaborados y acordes con un contexto de inmersión como puede ser el CLM.
- Buscar con las propuestas la implicación del alumno, integrando dinámicas, técnicas y recursos variados que lo conviertan en eje del proceso para motivarlo y rentabilizar el esfuerzo y el tiempo invertido.

Con el fin de alcanzar dichos objetivos, la realización de esta tesis discurre por varias etapas, desde el esbozo del tema y la definición de objetivos, pasando por la elaboración de un proyecto de investigación, cuyas bases empiezan a delinearse en las primeras búsquedas bibliográficas y en las observaciones e interrogantes surgidos durante la propia labor docente, hasta llegar al diseño final de las aportaciones didácticas. Este estudio constituye un procedimiento metodológico que está cimentado en dos soportes, por un lado, en una investigación documental y, por otro, en el análisis de un corpus representativo, cuyo resultado trasladaremos al diseño de aportaciones didácticas en el campo de la Lingüística Aplicada. En suma, surge a partir del trabajo en el aula y tiene como marco de referencia la práctica docente y el trabajo directo con los alumnos. Este tipo de investigación consta de tres fases básicas: reflexión sobre el tema, planificación y aplicación de las acciones alternativas y evaluación de los resultados. Como se indica en

⁵ En adelante, también, PCIC o *Plan curricular*.

los postulados de la investigación en acción, estas fases suponen una “constante espiral”, ya que en este proceso asoman nuevos interrogantes sobre los que continuar investigando, “lo que desencadena un nuevo ciclo”⁶.

Por consiguiente, en el ámbito de la investigación documental, vamos a revisar y analizar las aportaciones de otros investigadores que nos ilustrarán sobre la naturaleza del componente léxico, la complejidad de su adquisición y la evolución en su tratamiento didáctico. A través de este examen, y con el objetivo de entender la idiosincrasia del componente léxico, nos adentraremos en las peculiaridades de la adquisición de este en el proceso de aprendizaje de una LE. Paralelamente, examinaremos las aportaciones y variables de las posturas metodológicas, según las épocas, e indagaremos en las implicaciones que el componente léxico tiene sobre el aprendizaje de ELE. Esta investigación teórica nos servirá para recopilar datos, para delimitar nuestra área de trabajo y, en consecuencia, para profundizar en el tema.

En el desarrollo de nuestro estudio, nos detendremos en dos documentos de referencia en la didáctica de ELE: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*⁷ y en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes. En ambas obras, examinaremos las especificaciones generales de los documentos para profundizar en los capítulos y apartados que atienden al componente léxico y cultural. El estudio de estos nos marcará las directrices tanto para el análisis del corpus como para los principios del diseño de los módulos; en otras palabras, nos servirá de guía para el desarrollo de la parte más práctica de nuestra investigación, el análisis de manuales de B2 y el modelo de propuestas didácticas para impulsar la competencia léxico-cultural en el aula de ELE.

Para delimitar un corpus de manuales, haremos una recopilación y selección de manuales de B2 de español para extranjeros, destinados a adultos y publicados en España, desde 2007 hasta el segundo semestre de 2014. En el capítulo VI, *Análisis de manuales de español como lengua extranjera*, se especifican los criterios de selección; no obstante, en cuanto a la delimitación temporal, conviene señalar que consideramos que los editados

⁶ Véase el *Diccionario de términos clave de ELE*, en el cual se resumen los principios fundamentales de esta metodología de investigación, igualmente se incluye una bibliografía especializada sobre este método de investigación. Consúltese esa bibliografía para una descripción detallada de este método.

⁷ En adelante, también, MCER o Marco de referencia.

anteriormente o han dejado de publicarse en la actualidad o tienen nuevas ediciones que reflejan investigaciones recientes sobre el componente léxico y su didáctica.

A partir de unas fichas de análisis para manuales, concebimos dos parrillas que esquematizan la información y agrupan los criterios que nos servirán de soporte para el análisis del corpus. Tras comparar los manuales, interpretaremos los resultados para ofrecer una reflexión útil de los datos obtenidos, desde un punto de vista metodológico cuantitativo, cualitativo e interpretativo. Examinaremos el corpus y observaremos las pautas en el tratamiento del léxico, con el propósito de describir cuáles son las lagunas y cómo se pueden equilibrar los vacíos, si los hubiera. Estos nos servirán de paradigma, ya que estarán representados editoriales, enfoques y manuales diferentes.

En cuanto al diseño de los tres módulos, lo más relevante, desde el punto de vista metodológico, será llevar a la práctica el marco teórico expuesto y aplicarlo a nuestra postura metodológica. Por eso, acometemos esta labor cimentada en la investigación previa, en el análisis del corpus y en la propia experiencia docente. Otros aspectos significativos serán, por un lado, la delimitación de los ámbitos y contenidos de la aplicación y, especialmente, el proceso para esbozar las propuestas, por otro. A este respecto, tendremos siempre como punto de referencia diseñar material enfocado a la práctica en el aula; proyectar material cuyo objetivo esencial no sea tanto acumular unidades léxicas, sino, más bien, contribuir con él a acceder a la cultura y a incrementar la competencia comunicativa del aprendiente.

Para el esbozo y diseño de las propuestas didácticas, partimos de una concepción globalizadora que integrará los siguientes criterios: tema, objetivos, destinatarios, contenidos culturales y léxicos, destrezas que predominan, tipo de agrupamiento, recursos necesarios, duración y otras variantes a las propuestas. La estructura de la ficha didáctica para proyectar los bloques temáticos está basada en el modelo general que se sigue habitualmente para la creación de actividades⁸. Estableceremos tres módulos que girarán en torno a un eje temático cada uno, cuya secuenciación de actividades permitirá recorrer las etapas básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje del componente léxico:

⁸ Especialmente nos hemos basado en la que se encuentra en *Didactired*, sección semanal del Instituto Cervantes en la que se publican propuestas de actividades para el aula de ELE, así como actividades de reflexión y técnicas para mejorar la práctica docente.

presentación, práctica, producción y recuperación; así como articularlo con las fases de tratamiento del componente cultural: aproximación, profundización y desarrollo.

Respecto a la configuración final de nuestro estudio, para dar cuenta del proceso gradual en la investigación realizada –la investigación documental y la práctica–, nuestra investigación ha quedado organizada de la siguiente manera:

En la *Introducción*, planteamos y justificamos el tema, delimitamos los objetivos que perseguimos, describimos la metodología seguida y delineamos la estructura definitiva de la investigación.

Tras la introducción, como resultado de la búsqueda y de la selección bibliográfica, en el primer bloque de nuestra investigación, hacemos un recorrido por la producción científica más representativa de forma crítica, recogemos las distintas posturas sobre el tema, las cuales serán la base sobre la que se sustentan los principios para continuar nuestra investigación práctica. Estos capítulos quedan delimitados de la siguiente manera:

En el capítulo I, *La adquisición y desarrollo del componente léxico*, revisamos y profundizamos en los estudios teóricos más representativos sobre la adquisición del léxico en el marco de la enseñanza de una LE. Presentamos un resumen cronológico y descriptivo sobre el componente léxico, atendiendo a cómo está organizado en el lexicón mental y cuáles son las dimensiones de la competencia léxico-semántica.

En el capítulo II, *La unidad léxica*, abordamos de manera particular la unidad mínima de análisis en el ámbito del léxico; sintetizamos los aspectos teóricos relacionados con la terminología y la evolución de la unidad de análisis del léxico. También, nos fijamos en la tipología y variables de las unidades léxicas, así como en las implicaciones que supone su adquisición.

En el siguiente capítulo, el III, *El tratamiento del léxico en la enseñanza de una lengua extranjera*, realizamos un recorrido por el proceso y evolución en los métodos de enseñanza de una LE, haciendo especial hincapié en las aportaciones de unos y otros y en las posturas más relevantes en torno al componente léxico.

En el capítulo IV, *Documentos de referencia en la enseñanza de español como lengua extranjera*, nos detenemos en la descripción de dos documentos oficiales de referencia en la enseñanza de ELE: el MCER y el PCIC. La atención a estas obras nos

proporciona una herramienta útil para el análisis de los componentes que aquí tomamos en consideración; además, por la utilidad de sus orientaciones, son dos documentos que constituyen una referencia imprescindible tanto para docentes como investigadores en el campo de la enseñanza de lenguas. Por ello, exponemos los planteamientos generales de cada uno de los documentos y, a continuación, examinamos la descripción del componente léxico y el cultural en ambos.

En el capítulo V, *Implicaciones culturales del componente léxico*, completamos nuestro estudio documental y teórico con las conexiones entre aspectos lingüísticos y culturales, mientras reflexionamos, a través de situaciones, sobre la transmisión de la cultura a través del léxico. Partimos del principio de que se favorece el aprendizaje de una lengua, en concreto de ELE, al trabajar componentes léxicos y culturales de manera explícita y combinada. Este acercamiento a ambos ámbitos surge del planteamiento general que desarrollamos a lo largo de esta investigación y que es la base de la misma.

A partir de esta reflexión y del recorrido teórico, en el segundo bloque de la investigación, acometemos la parte más práctica de nuestro estudio. Esta se corresponde con los dos últimos capítulos del trabajo: el análisis de un corpus representativo de manuales y el diseño de propuestas didácticas en tres módulos temáticos.

En el capítulo VI, *Análisis de manuales de español como lengua extranjera*, tomamos como referencia manuales de ELE, para ilustrar cómo se trata el componente léxico y si lo hace de una forma integrada con la cultura. El corpus analizado está compuesto por siete manuales para adultos de nivel B2. Para reflexionar sobre los criterios aplicados en los manuales, tendremos en cuenta como punto de partida el *Marco de referencia* y el *Plan curricular*, así como la propia postura metodológica de vincular el léxico y la cultura para favorecer el aprendizaje de una nueva LE. De este análisis, hemos extraído unas conclusiones que nos han servido para plantearnos cómo se puede hacer una aproximación a ambos ámbitos que repercuta claramente en la ampliación de conocimientos y dominio de la lengua, en definitiva, en el incremento de la competencia comunicativa.

Tras el análisis de los manuales y la interpretación de los resultados, en el capítulo VII, *Modelo de propuesta didáctica: actividades para el desarrollo de la competencia léxico-cultural*, exponemos herramientas tanto teóricas como prácticas para trabajar

contenidos socio-culturales a partir de unidades léxicas acotadas por módulos temáticos. Esta aportación, fruto en gran parte de la propia experiencia docente, responde a los planteamientos expuestos en los capítulos precedentes y a las investigaciones realizadas. Delimitamos el diseño de nuestras propuestas a un nivel, en concreto al nivel B2, y a tres bloques temáticos, ahora bien, extrapolables a otros niveles de dominio y conocimiento de la lengua, y como base de un futuro manual para este nivel. Dado que en el desarrollo de esta investigación hemos considerado oportuno aplicar estos principios a otros niveles, describimos dos proyectos de innovación educativa que hemos ido materializando desde esta perspectiva metodológica, proyectos que se han concebido para el nivel A2+ y B1.1, con alumnos de un curso intensivo del CLM.

Junto a estos capítulos y en la parte final de este estudio, en el apartado dedicado a las *Conclusiones*, planteamos una reflexión sobre el tema y extraemos las conclusiones sobre el conjunto de nuestra investigación; paralelamente, resaltamos indicaciones o directrices que se podrían seguir en futuras investigaciones, apoyándonos en los resultados obtenidos.

Completan este trabajo un bloque dedicado a la *Bibliografía* y otro a los *Anexos*. En cuanto a la bibliografía, incluimos una relación general de los documentos citados en la investigación y de los manuales analizados; igualmente, aportamos aquellos que son materia de referencia y estudios significativos para seguir profundizando en este ámbito. Por lo que se refiere a los Anexos, en el *Anexo I* se incluyen las fichas que ilustran sintéticamente el análisis realizado de cada uno de los manuales; en el resto de los anexos – *Anexo II*, *Anexo III* y *Anexo IV*–, incorporamos principalmente el material mencionado en los módulos y que no está incluido en el cuerpo de las propuestas: transcripciones del material audiovisual, textos ilustrativos de las tareas, imágenes de unidades léxicas o enlaces a páginas web sugeridas en las propuestas. Todos estos documentos se adjuntan aquí con la finalidad de ilustrar y completar los recursos aportados en los modelos didácticos, así como por claridad expositiva.

CAPÍTULO I

LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL COMPONENTE LÉXICO

Nuestra investigación hace mención especial a los principios teóricos y prácticos propuestos por estudiosos e investigadores en el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE, en concreto, de la adquisición y desarrollo del componente léxico. La importancia de esta parcela, dentro de la Lingüística Aplicada, se constata en los estudios que se han dedicado y se siguen dedicando a este tema, así como en las aportaciones prácticas, los cuales han intentado rellenar un hueco en la didáctica de ELE y dar respuesta a los interrogantes surgidos en el aula. Además, las investigaciones han conseguido suscitar el interés de las editoriales para incorporar con más o menos acierto esas tendencias y orientaciones en los materiales didácticos.

En este sentido, conviene mencionar a los siguientes especialistas en los que nos apoyamos y basamos para realizar nuestro estudio –aunque algunos no son recientes sus planteamientos siguen estando vigentes–, cuyas aportaciones teórico-prácticas son una muestra del cambio de perspectiva desde los años 90 a la actualidad en el ámbito de ELE: M^a C. Ainciburu (2008a, 2014), V. Alba Quiñones (2011), R. Alonso Raya (2003, 2010),

M. Baralo (1995, 2000b, 2001, 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2009), P. Benítez Pérez (1990, 1994), G. Corpas Pastor (1996), M. J. Cervero y F. Pichardo (2000), J. R. Gómez Molina (1997, 2000, 2003, 2004a, 2004b, 2004c) M. Higuera (1996, 1997a, 1997b, 2000, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b) M^a C. Izquierdo Gil (2004), R. M^a Jiménez Catalán (2002), J. Lahuerta Galán y M. Puyol Vila (1993, 1996), R. Morante Vallejo (2005), I. Penadés Martínez (1998, 1999, 2004), M^a V. Romero Gualda (1991, 1996, 2008), V. Salazar García (1994, 1996), M. I. Santamaría Pérez (2006), entre otros.

Utilizamos el término adquisición del léxico, más que como un contrapunto al aprendizaje, para referirnos a un conjunto de procesos complejos, conscientes e inconscientes que se van desarrollando progresiva y simultáneamente por estadios; de tal manera que entre estos procesos existen conexiones que permiten alcanzar un determinado grado de competencia léxico-semántica. En la práctica es difícil delimitar hasta dónde llega el aprendizaje formal y consciente de la adquisición natural e inconsciente, parece más plausible considerarlos como complementarios y relacionados entre sí. De acuerdo con esto y en términos prácticos, es verosímil suponer que, como afirma M. Baralo (1995: 65),

[...] la adquisición y aprendizaje no son dos términos discretos y dicotómicos, sino más bien que se trata de un *continuum* de las distintas formas de conocimiento. La *interfaz* de un conocimiento a otro se produce por diferentes mecanismos y procesos, entre los que se han propuesto: el uso y la práctica de las estructuras lingüísticas con un propósito de comunicación auténtica de diferentes mensajes (Bialystok, 1978) y la concienciación de las reglas del sistema, mediante una atención explícita hacia ellas (Rutherford y Sharwood-Smith, 1988).

Desde este punto de vista, no compartimos la tajante dualidad establecida por S. Krashen (1977), aunque después la matizase, entre adquisición y aprendizaje de una lengua, ya que propugna que no existe un transvase del conocimiento aprendido al adquirido y que ambos procesos actúan por separado. Frente a esta distinción, nos apoyamos en la hipótesis de que el aprendizaje consciente junto a la intervención didáctica favorece la adquisición, por ser procesos complementarios e interrelacionados. En este sentido, el aprendizaje del léxico tiene como objetivo el dominio y la adquisición de unidades léxicas significativas para comunicarse con corrección, adecuación y propiedad.

Asimismo, cabe poner de manifiesto que “[...] el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula parece seguir, en parte, los mismos procesos naturales que caracterizan a otros tipos de adquisición de lenguas [...]” (S. Felix, 1987). Aunque haya diferencias, consideramos que pasa por las mismas fases de adquisición del conocimiento en general:

reconocer y distinguir la información, categorizarla y almacenarla en su grupo correspondiente, establecer conexiones con otros componentes y finalmente recuperarla para usarla. Estos fenómenos se hacen más significativos cuando nos situamos en el marco de una lengua extranjera y, en concreto, en la adquisición del componente léxico.

A partir de estas premisas, damos por sentado que los procesos de adquisición del léxico de una lengua extranjera son también procesos cognitivos complejos donde intervienen factores como la edad, la motivación, experiencias previas de aprendizaje, el contexto de adquisición, la estructura de las unidades léxicas, el significado literal o el metafórico, variables que influyen en el aprendizaje de un determinado componente y en su retención.

Aunque existen semejanzas entre el aprendizaje de una lengua extranjera y una lengua materna, no son procesos paralelos ni idénticos. Cuando se aprende una LE, ya se posee una LM sobre la que se asientan conocimientos, a partir de los cuales se cimienta y se construye la nueva lengua. Es evidente que el grado de dominio, el contexto de aprendizaje y la calidad del *input* comprensible desempeñan un papel fundamental para adquirir una LE tanto como las variables fisiológicas, sociales y afectivas. Si a esto le sumamos que el conocimiento léxico es un conocimiento variable, “un proceso complejo y gradual” (M. Baralo, 2005b, 2006, 2007), sujeto, por ejemplo, a reglas combinatorias intuitivas para un hablante nativo, cuyas unidades léxicas establecen múltiples conexiones en el lexicón mental, nos aproximaremos a las dificultades que supone para un aprendiente de una LE adquirirlo.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Cuáles son los procesos cognitivos involucrados en la adquisición del léxico?, ¿Cómo se construye el conocimiento léxico?, ¿Cómo se procesa la información léxica recibida?, ¿Se hace por etapas o por redes simultáneamente conectadas?, ¿La instrucción formal favorece el aprendizaje? A pesar de que las respuestas a estos interrogantes no son tan evidentes ni se han desarrollado suficientes estudios sobre el tema que ofrezcan una respuesta categórica, nos hacen reflexionar y plantearnos cómo se enseña, se aprende o se adquiere el componente léxico o qué procesos mentales, cognitivos o afectivos, intervienen en su aprendizaje.

Ahora bien, sí podemos sopesar y valorar la evolución que se ha producido en las disciplinas lingüísticas o en la enseñanza del léxico; desde las propuestas de memorización

de listas de palabras aisladas hasta la concepción del componente léxico como un ingrediente fundamental de la competencia comunicativa⁹. Conviene señalar como en los nuevos manuales, al concebir el léxico como una unidad de aprendizaje, se van incorporando técnicas y recursos para favorecer su aprendizaje: mapas de ideas, gradaciones, sinónimos y antónimos, contextualización o conceptualizaciones visuales. Por ello, corresponde apreciar la evolución en la forma de presentarlo, en la tipología de actividades, así como considerar las técnicas y procedimientos empleados según el modelo didáctico. En cierta medida, en los estudios más recientes se tiene en cuenta que el léxico es un componente esencial de la competencia lingüística y, como tal, debe integrarse de manera organizada y sistemática con el resto de contenidos, ya que su adquisición se va produciendo de manera transversal.

1.1. La organización del léxico: el lexicón mental

En primer lugar, es inevitable mencionar que el lexicón mental es el conocimiento interiorizado del léxico que el hablante posee, así como la capacidad para generar, interpretar y combinar unidades léxicas. Así, J. Lahuerta Galán y M. Pujol Vila nos indica:

A la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se le llama *competencia léxica* y al “lugar” donde reside el conocimiento de esta competencia se le denomina *lexicón mental* [...]. El lexicón mental puede definirse como el conjunto de unidades léxicas que el hablante tiene atesoradas y que es capaz de reconocer y/o es capaz de utilizar en los mensajes orales o escritos (1996: 121).

Podríamos decir que es una hipótesis que nos permite imaginar nuestro diccionario mental interno en cuanto al almacenamiento, conexiones entre las piezas léxicas o la recuperación de las mismas, cuya organización no se corresponde con un diccionario convencional ordenado alfabéticamente.

M. Baralo lo define en términos similares:

Llamamos “lexicón” a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. [...] El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua (2001: 12).

⁹ Véase el capítulo III de esta investigación: *El tratamiento del léxico en la enseñanza de una lengua extranjera*.

De este modo, se evidencia un proceso de desarrollo cognitivo y creativo que abarca la característica de la lengua a la que se refería N. Chomsky (1965), la productividad de la lengua permite que a partir de un número finito de elementos y un número reducido de reglas se procesen, generen y combinen nuevas unidades léxicas, que no se han oído nunca, sobre la base de las ya existentes.

Como señala S. Pinker, el mecanismo de ingeniería que subyace al lenguaje implica que las palabras no son recuperadas ni generadas de forma mecánica en el archivo mental, sino que “[...] es preciso tener una regla mental para poder generar nuevas palabras a partir de las antiguas, una regla que diga algo así como «Para formar el plural de una palabra, se debe añadir -s»” (2001: 136). En este sentido, el desarrollo del léxico no es un procedimiento mecánico, sino que está sujeto y basado en unas reglas que favorecen su crecimiento y posibilitan la creación de nuevos componentes, por las propiedades combinatorias y productivas de la morfología, en teoría de forma ilimitada.

A partir de aquí, nos planteamos si el lexicón mental está realmente organizado y cómo lo está:

Para muchos psicolingüistas, entre ellos Miller (1986, 1991), Aitchinson (1987), el hecho de que un hablante pueda acceder en milésimas de segundo a una cantidad ingente de vocabulario almacenado en su memoria, tanto en procesos de producción como de comprensión, es una prueba fehaciente de que el lexicón mental está organizado y estructurado de modo que posibilita el acceso inmediato (A. Moreno Ortiz, 2000: 3).

A pesar de que hipotéticamente está altamente organizado y se asocia a redes jerárquicas, no se conoce detalladamente cómo está estructurado; si bien, se considera que la organización del lexicón mental nada tiene que ver con la convención establecida en los diccionarios generales –un listado de palabras, cuyo orden alfabético de las entradas está instituido para facilitar la consulta–. No parece ser esta la forma en la que están dispuestas y estructuradas las piezas léxicas almacenadas en el lexicón mental; sino que la organización radica en múltiples conexiones, conscientes e inconscientes, que permiten el acceso y recuperación para un uso inmediato de sus componentes tanto en la codificación como en la descodificación de una pieza léxica. Además, el proceso de inclusión de una unidad léxica en el lexicón mental es un proceso complejo que pasa por diferentes etapas: reconocimiento, categorización, almacenamiento, establecimiento de redes, recuperación, actualización en un contexto o uso creativo.

En esta línea, este concepto de lexicón mental está basado “[...] en la hipótesis de que la organización del lexicón mental es cualitativamente semejante en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE) en cuanto a su organización y funcionamiento” (M. Baralo, 2001: 7). Parece evidente que su organización permite poner en funcionamiento las mismas reglas de procesamiento léxico para aprender, memorizar, recuperar o crear unidades léxicas; si bien, los resultados no son los mismos en una LM o en una LE. En cambio, como sostiene P. Meara (1984), tras los resultados con un test de asociaciones, el lexicón mental de una lengua extranjera, también es diferente de las lenguas maternas, debido a que las conexiones semánticas entre sus componentes tienden a ser poco estables y fluctúan, mientras que las fonológicas son más fuertes. Como apunta R. Appel (1996), esta variabilidad parece que está en función de las diferentes etapas en el aprendizaje de una lengua y el grado de dominio de la LE.

En otras palabras, la inestabilidad sería producto de diferentes estadios en el proceso de construcción de la interlengua léxica, reestructuraciones constantes y establecimiento de nuevas redes, debido a que se integran nuevos componentes e información que implica una nueva reorganización; además, no hay que olvidar que esas oscilaciones tienen que ver también con variables propias del conocimiento léxico al ser cambiante, compleja y gradual su adquisición.

Se puede suponer que la facultad de almacenar palabras y organizarlas está sujeta a “[...] principios universales innatos que garantizan una serie de habilidades comunes a todos los hablantes, nativos y no nativos” (M. Baralo, 2000b: 167). De tal manera que estaríamos planteando que este proceso de organización y almacenamiento del léxico está guiado por una dotación genética para el lenguaje, una estructura innata lingüística, la llamada Gramática Universal¹⁰ –concepto que constituye el núcleo de la gramática generativa-transformativa con la que N. Chomsky (1957, 1965, 1988) explica el proceso de adquisición y uso de la lengua–. Así pues, sobre una base común innata se construye un

¹⁰ La *Gramática Universal* es considerada como una capacidad humana innata que permite identificar las particularidades y el funcionamiento de las lenguas. En la base de este concepto se asume que hay principios y parámetros comunes a todas las lenguas naturales que guían la adquisición de una lengua, al tiempo que ayudan a procesar los datos de entrada. Para ampliar la información, remitimos a la bibliografía que se reseña en el *Diccionario de términos clave de ELE*.

conocimiento lingüístico que permite generar y poner en funcionamiento principios generales y específicos para el aprendizaje de las lenguas.

Si partimos de que el lexicón mental, nativo y no nativo, está organizado, abordar cómo está organizado, qué relaciones se establecen entre sus componentes o cómo acceder a ellos, no deja de ser una labor compleja. Ya sea este considerado como “almacén inteligente de unidades léxicas” (M. Higuera, 2007a: 15; 2008a:3), engañoso “almacén de palabras” (M. Baralo, 2000b: 165), aparente “saco de palabras revueltas” (S. Pinker, 2001: 135), descrito a través de la metáfora de un “ordenador” o “biblioteca” (J. Lahuerta Galán y M. Puyol Vila, 1996: 121), ya sea denominado como “una red fluido” (J. Lahuerta Galán y M. Puyol Vila, 1993: 122), “red enorme” (M. J. Cervero y F. Pichardo, 2000: 95), “red asociativa”, simplemente “almacén” o “el diccionario del léxico” (J. R. Gómez Molina, 2004a: 495), está admitido que funciona básicamente como “una red” con múltiples asociaciones modificables que establece nexos jerárquicos entre sus componentes de forma rápida y compleja, lo que paralelamente contribuye a la categorización y recuperación ágil.

A causa del carácter dinámico y cambiante, las conexiones existentes pueden alterarse con actualizaciones de las piezas léxicas, nueva información del entorno o experiencias del hablante o aprendiente. Esto es debido, principalmente, a la complejidad de los procesos mentales (prestar atención, recordar, comprender, transmitir...) que tienen lugar en la mente humana, así como a los procedimientos para acceder a las piezas léxicas almacenadas o a la misma complejidad para adquirir componentes léxicos. Tal como evidencia M. Higuera:

Aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas [...] y para asociarla con las que ya se dominan (2006b:13).

De este modo, acceder a una unidad léxica entraña, además, disponer de una gran cantidad de información (conocimiento fonológico, conocimiento morfológico, conocimiento sintáctico, conocimiento semántico, conocimiento pragmático y conocimiento cultural) y de una abundante memoria que permita procesar esa información, adquirirla y tenerla disponible para su uso.

Ciertamente, la organización del léxico es un proceso cognitivo recurrente que entraña codificar y descodificar los componentes durante la situación de comunicación, ya sea oral o escrita, y vincular información fonológica a la semántica:

Las piezas léxicas almacenadas en el lexicón, como todos los otros aspectos de la lengua, contienen dos fases: una formal y una semántica, ambas indispensables para el funcionamiento de las palabras dentro de la comunicación lingüística. La organización del lexicón permite proceder tanto del significado a la forma, en el proceso de codificación, al hablar y al escribir; como de la forma al significado, en el caso de la interpretación, al escuchar o leer (M. Baralo, 2001:7-8).

A este hecho hay que añadir la permanente transformación que se produce entre sus componentes, ya sea porque se incorporan nuevas piezas léxicas a las existentes, ya sea porque se vinculan con unidades almacenadas ampliando su significado o precisándolo, o bien porque entran en juego asociaciones personales o nuevos valores culturales. Como señalan la mayor parte de los estudios sobre este tema en el campo de ELE, el hecho de que el lexicón se vaya desarrollando y ampliando con nuevas unidades léxicas no implica un simple desarrollo cuantitativo sino especialmente cualitativo, ya que al aumentar el número de piezas léxicas se acrecientan y modifican las conexiones entre sus componentes, al tiempo que se amplía el significado y el sentido.

Es incuestionable que cuando se aprende una segunda lengua, L2 o LE, ya está disponible el sistema del lexicón mental de la lengua materna, L1 o LM, por lo que se produce una interacción entre ambas, lo cual va a beneficiar u obstaculizar el proceso de construcción del lexicón no nativo. Por ejemplo, cuando existen semejanzas entre piezas léxicas de la LE y la LM, se producen algunos procesos de transferencia léxica de manera automática, especialmente en los primeros estadios de aprendizaje. Ahora bien, también es cierto que difieren bastante los significados y los usos entre una lengua y otra, ya que al estar inmersos en otra realidad lingüística nos encontramos con circunstancias socioculturales que han establecido una relación desconocida entre el significado y la forma; de ahí que la traducción literal no sea siempre la técnica más adecuada ni aconsejable para la transmisión de significados. Como aclara I. I. Negro Alousque,

Las inequivalencias generadas por los vacíos semánticos se resuelven mediante el recurso a la adaptación y la paráfrasis [...] La mayoría de las expresiones idiomáticas metafóricas se traducen por paráfrasis explicativas, ya que a pesar del carácter universal de multitud de metáforas (Los negocios son la guerra, el tiempo es dinero, más es arriba) cada lengua posee su inventario metafórico [...] (2010: 138-139).

Es difícil establecer equivalencias mecánicas, aunque las culturas tengan aspectos en común, lo más lógico es que el aprendiente tenga que volver a sistematizar y

reorganizar esos términos de forma diferente a como lo haría en su lengua materna, debido a los diferentes valores culturales o a las diferentes combinaciones de palabras. Es obvio que “[...] las lenguas reflejan diferentes maneras de conceptualizar el mundo y etiquetar objetos y eventos. Consecuentemente, el aprendiz de lenguas tiene que volver a establecer los límites de la referencia” (R. Morante Vallejo, 2005: 39). No es algo tan sencillo como transferir unidades léxicas parecidas de la LM a la LE y establecer una correspondencia mecánica entre ambas, sino que se trata más bien de conceptualizar otra realidad, clasificar las unidades léxicas de otra manera a como se hace en la LM, ampliar significados o sentidos que no existen en la LM para ese componente, combinarlas con los elementos adecuados y, finalmente, aprender a usarlas.

En resumen, en ese constante desarrollo los componentes del lexicón mental se reorganizan, se establecen nuevos lazos y se añade información a la ya existente. Lo cual nos lleva a asumir que la organización ciertamente no tiene nada que ver con un listado alfabético, sino más bien con una red asociativa que permite un almacenamiento y una recuperación rápida, así como una conceptualización del mundo y su transmisión mediante palabras. También, podríamos admitir que el lexicón mental teóricamente cuenta con una capacidad ilimitada para almacenar toda esa información. No obstante, el proceso dinámico y asociativo no es siempre progresivo ni continuo en el tiempo, puesto que intervienen variables fisiológicas, socioculturales y lingüísticas que contribuyen de manera determinante para que el lexicón mental aumente o se reduzca con el paso del tiempo. Factores como la edad, conocer otras lenguas o determinadas enfermedades pueden influir de forma positiva o negativa en la adquisición del léxico y, en consecuencia, de una lengua en general.

1.2. La naturaleza léxica de la interlengua

Dar cuenta de la organización del lexicón mental no nativo supone un ejercicio de abstracción que entraña la descripción de los elementos y sus principios combinatorios, la identificación y explicación de los procesos o los códigos que lo regulan, así como el trazado de un entramado dinámico construido por el aprendiente al tratar de producir el modelo de la lengua meta. En este sentido, podemos suponer que en la construcción del lexicón en la interlengua, IL, tienen lugar unos fenómenos comunes entre los aprendientes, independientemente de la lengua materna: variabilidad, transferencia, simplificación,

generalización, fosilización. De esta manera, aunque el lexicón está regido por sus propios códigos, también es cierto que son innegables las propiedades particulares del conjunto de la interlengua en su desarrollo.

J. M^a Muñoz Licerias (1992), ante la necesidad de acercarse a las raíces de las investigaciones sobre la interlengua y la dificultad de acceder a las fuentes originales, compila una serie de artículos fundamentales sobre la base que “los sistemas no nativos constituyen un lenguaje” (p. 11). Entre estos estudios destacamos las aportaciones de Ch. Adjémian (1982), S. P. Corder (1967, 1975), L. Selinker (1972) y E. Tarone (1983) que contribuyen a establecer un modelo para el análisis de la interlengua y su idiosincrasia.

Teóricamente, este sistema conceptual posee unos componentes que van combinándose según unas reglas que no son fruto de la normalización de la lengua meta, sino de las hipótesis e intuiciones del aprendiente, de sus estadios de aprendizaje, así como de su competencia lingüística, al verse expuesto a la lengua objeto. Lo cual sugiere que el lexicón mental tiene un carácter individual y variable, ya que depende tanto del aprendiente como de la fase de aprendizaje en la que se encuentra, es decir, del grado de dominio de la lengua objeto.

Básicamente, en las producciones tanto orales como escritas, al seguir unos patrones generalizados, se advierte la influencia de la lengua materna o de otras lenguas que conoce, ya sea en la formación de palabras o en la creación de nuevas unidades significativas, ya sea en la transferencia de componentes léxicos o calcos semánticos. En principio, este hecho puede complicar e interferir negativamente en la adquisición del léxico no nativo, especialmente con los falsos amigos o términos parecidos entre dos lenguas. Pensemos en los reiterados falsos significados de *realizar*, *soportar*, *esmoquin*, *sensible*, *mayor*, *abogado*, *actualmente*, de los hablantes anglófonos o los frecuentes *alto*, *firma*, *mantel*, *arena*, *balón*¹¹, de los hablantes de lengua alemana. Todos ellos son ejemplos con parecidos razonables en la forma, en algunos casos con variantes en la pronunciación, que el aprendiente asume que significan exactamente lo mismo que en su

¹¹ En alemán *alt* significa *viejo*, *antiguo*, *anciano* en español. *Die Firma* del alemán es la empresa, la fábrica o el establecimiento en español. *Die Mantel* es una prenda de vestir para los días de invierno, un abrigo. *Die Arena* significa campo de fútbol, plaza de toros. *Die Ballon* en alemán es un globo aerostático.

lengua materna o en una lengua que ha aprendido y, por tanto, los incorpora a su sistema no nativo.

Calculamos que esta circunstancia, también, puede contribuir positivamente al proceso de adquisición de componentes léxicos, ya sea porque son conceptos existentes en su lengua materna o porque poseen una raíz común que ayuda a procesarla. Así, por ejemplo, en el caso del español, con un aprendiente cuya lengua materna es de origen latino, se establecen puentes lingüísticos con otras lenguas románicas que pueden facilitar e intervenir positivamente en el ritmo de aprendizaje, caso del portugués o del italiano. En el caso de aprendientes de otras lenguas maternas no latinas, por ejemplo, las lenguas germánicas, la base latina de muchos términos puede permitir la codificación o descodificación del componente léxico, ya que una parte considerable de su léxico se asienta sobre raíces latinas comunes.

Ahora bien, aunque podamos localizar rasgos propios de la lengua materna o de otra segunda lengua, incorporados al lexicón mental no nativo, este fenómeno parece ser un mecanismo cognitivo que actúa como compensación ante las carencias léxicas en la lengua meta. Al poseer un conocimiento limitado del vocabulario e intentar expresarse en la lengua meta, el aprendiente pone en marcha estrategias para conseguir el mayor grado de rentabilidad con los mínimos elementos posibles. De este modo, el hecho de establecer relaciones con la lengua materna u otras lenguas que se conocen, algunas veces, es una estrategia compensatoria que puede favorecer el aprendizaje u obstaculizarlo, al tener disponibles y activarse dos o más sistemas lingüísticos que en teoría funcionan paralelamente.

Al igual que ocurre con otras parcelas del sistema de la lengua, las producciones de nuestros alumnos nos informan de que en la construcción del lexicón se conservan restos léxicos de la lengua materna, rastros de la actividad basada en la LM que conviven con piezas léxicas propias de la lengua meta que entran a formar parte de este almacén inteligente. L. Selinker llama elementos fosibilizables a “ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con la LO¹² dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento

¹² Lengua objeto o lengua meta.

haya recibido en la LO”, (1972 /1992: 85). Aunque no siempre se puede identificar su origen, nos encontramos, pues, ante “anomalías” recurrentes que tienden a permanecer en el sistema no nativo con independencia de la competencia del aprendiente e, incluso, L. Selinker llega a afirmar que algunas estructuras no se erradican nunca:

[...] reaparecen en la producción del aprendiente cuando la atención del alumno se dirige a temas nuevos o difíciles intelectualmente, o cuando se encuentra en un estado de ansiedad o excitado por cualquier causa y, de manera menos habitual, también cuando se encuentra en un estado de máxima relajación (1972/1992: 85).

Durante estos procesos de fosilización, es posible que algunos componentes o partes de ellos pasen a formar parte de este almacén mental, que estén disponibles para uso e incluso que puedan sustituir a unidades léxicas idiosincrásicas de la lengua meta. Podríamos afirmar que este fenómeno está asociado a la simplificación e hipergeneralización, por ejemplo, de reglas de formación de palabras, como estrategias de los aprendientes “cuando precisan resolver una situación para la que no tienen competencia lingüística suficiente” (M. Baralo, 1998: 87).

Al ser un sistema en sí mismo, funciona con sus propias reglas, de tal manera que el aprendiente formula hipótesis a partir de los datos que conoce de la lengua que aprende; además, tiende a inferir principios generales y pone de manifiesto la creatividad cuando aplica patrones morfológicos que no siempre se corresponden con combinaciones adecuadas o son inadmisibles: **transportación* en lugar de *transporte* o **tacañez* en lugar de *tacañería*. Aunque son mecanismos propios de la formación de palabras en español que generan unidades léxicas no normalizadas, estos ejemplos muestran las intuiciones del aprendiente cuando intenta resolver una situación para la que no tiene competencia léxica suficiente; en cambio, dispone de datos con los que intenta formar un término basándose en derivaciones morfológicas de la lengua meta.

En todo caso, hay que destacar que cuando nos referimos al lexicón no nativo, cuantitativa y cualitativamente, es más básico y limitado que el lexicón nativo: en principio, el aprendiente suele manejar un vocabulario más elemental que en su lengua materna, en consecuencia, simplifica y generaliza reglas como estrategia de aprendizaje y de comunicación. No obstante, negamos que este lexicón sea un sistema fragmentado o incompleto de la lengua meta, puesto que, como sostiene S. P. Corder (1975), “[los códigos simplificados de los que aprenden una lengua] no son reducciones de un código más amplio y complicado, sino que representan una lengua básica que se amplía y

complica durante el proceso de aprendizaje” (Cit. por J. Schumann, 1976/1992: 138). Es más, el lexicón de la interlengua está caracterizado por un léxico básico de la lengua meta con polivalencia semántica, además de por los vocablos creados o inferidos de las bases de otras lenguas o del sistema que se está aprendiendo, vocablos que se van modificando gradualmente hasta fijarse y que entran a formar parte del nuevo sistema.

Por lo anteriormente planteado, nos parece razonable señalar que la etapa en la que se encuentra un aprendiente, los diferentes grados de atención que presta a la lengua, como sugiere E. Tarone (1983), así como el tema o la situación de comunicación, puede revelar en un mismo aprendiente un *continuum* de estilos o grados de dominio del componente léxico. Si a los factores lingüísticos y comunicativos, le añadimos factores afectivos o de tipo sociocultural, será evidente la versatilidad de las producciones.

Como es indiscutible que el lenguaje está en íntima conexión con la realidad sociocultural, tampoco podremos negar –como señala el psicólogo social Howard Giles y su teoría de la acomodación– que cualquier “hablante modifica su habla en presencia de otras personas para ganar la aprobación de estas y reducir las diferencias de pronunciación o vocabulario” (Cit. por I. González Cruz, 1993: 46). Un ejemplo es la selección de un término en detrimento de otro para verbalizar pensamientos e ideas durante el proceso de comunicación o la preferencia de otro para empatizar con el interlocutor. Ahora bien, no es menos cierto que se puede producir el fenómeno inverso, es decir, la elección de un término puede subrayar las diferencias lingüísticas al sentirse amenazado por la falta de dominio de la lengua o para reforzar la identidad social o cultural. Se trata de elegir el término o variante lingüística y socialmente adecuados a la situación de comunicación para no fracasar en el intercambio, usarlo con eficacia y conseguir el objetivo propuesto. En otras palabras, es bastante habitual elegir cuidadosamente las piezas léxicas, según los objetivos que pretendamos conseguir en el oyente, porque con ello nos estamos exponiendo y vamos a ser interpretados por el interlocutor.

Estimamos que tanto los estilos del aprendiente como su interlengua léxica, al igual que en los hablantes nativos, están sujetos a permanentes reajustes para acomodarse a la situación de comunicación y así reducir o aumentar las diferencias sociales o lingüísticas con su interlocutor. De ahí que la percepción de la interlengua en el plano léxico estará íntimamente ligada no solo a la competencia léxica del aprendiente en una etapa concreta,

sino también a comportamientos socioculturales y afectivos durante el proceso de interacción, a las necesidades y al momento; en definitiva, a las variables individuales y socioculturales a lo largo del tiempo.

1.3. Criterios de selección léxica en el aula

Es innegable que plantearse qué vocabulario va a ser objeto de una aplicación pormenorizada, explícita y organizada en el aula lleva implícito la atención a factores muy diversos. Factores que van desde el tipo de curso, el planteamiento didáctico, el material utilizado, hasta qué unidades léxicas tendrá que adquirir el estudiante, cuáles aprender a reconocer y utilizar en diferentes fases de su adquisición, pasando por qué estrategias será más adecuado aplicar dependiendo de la tipología de la unidad léxica, qué enfoque seguir, o quién toma esas decisiones. A ello hay que sumarle otras cuestiones fundamentales como son la compleja naturaleza para dominar todos sus aspectos o la rentabilidad de su adquisición al aprender una lengua.

En el capítulo 6 del *Marco de referencia*, en el apartado 6.4.7.3 *Selección léxica*, sobre el tratamiento del léxico y su selección, se plantea la toma de decisiones: se distingue entre los usuarios del MCER que deben elaborar exámenes y manuales, los que deben diseñar currículos y programas y los profesores. Al referirse a los primeros, se alega que están obligados a tomar decisiones concretas y hacer una selección; sin embargo, los segundos no están obligados a especificarlo pormenorizadamente, ahora bien, pueden proporcionar orientaciones; y, finalmente, serían los profesores los que deben tener presente estas cuestiones, respetar las orientaciones y efectuar la selección léxica con fines didácticos (2002: 149-150)¹³.

Este es pues el primer filtro, es decir, quién está implicado, de quién depende la recopilación y, finalmente, cuáles son las opciones para guiarla. A partir de aquí, los criterios de selección léxica se apoyan en cuatro opciones elementales en este documento:

¹³ Véase el capítulo 6 del MCER (2002) para una descripción más completa de estos criterios.

- a. Elegir palabras y frases clave
- b. Seguir unos principios léxico-estadísticos para seleccionar las palabras frecuentes
- c. Elegir textos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen
- d. No realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario

Como se puede apreciar en estas cuatro propuestas, tenemos el tratamiento del léxico basado en la agrupación por temas o subtemas que han elaborado los autores de los manuales y la selección de las unidades léxicas claves, opción a; la selección de un corpus por la frecuencia de uso de esas unidades léxicas siguiendo un criterio subjetivo o estadístico, opción b; la selección asentada en el material que se utiliza, opción c; y, finalmente, la propuesta de no realizar una planificación previa, opción d, con lo cual se admite que el vocabulario se va ampliando a partir de las necesidades e intereses de los alumnos durante el proceso de aprendizaje.

Ciertamente, consideramos que estas opciones (a, b, c y d) para el tratamiento del componente léxico no son excluyentes, sino que más bien son complementarias y sirven de marco para planificar su aprendizaje en el aula, siempre y cuando sean útiles y adecuadas al nivel. Ahora bien, en una obra como el *Marco de referencia*, echamos en falta, por ejemplo, principios fundamentales como pueden ser la mención a la rentabilidad o los referentes culturales, e incluso la alusión a herramientas prácticas para la selección del léxico con fines didácticos. No obstante, en el apartado 6.4.7.1 *El vocabulario* (MCER, 2002: 148-149), se presentan diferentes maneras para desarrollar y favorecer el componente léxico.

Ante estas diferentes alternativas, nos parece relevante recoger aquí las observaciones hechas por J. R. Gómez Molina (2000, 2004c) y con los que coincidimos esencialmente. El autor declara que el criterio de frecuencia, *criterio b*, es insuficiente por sí solo para adquirir el vocabulario, sería necesario combinarlo con otros criterios para que fuera realmente efectivo. Además de ser un criterio cuya utilidad ha sido cuestionada por muchos investigadores, se puede apreciar en el contexto del aula que es un principio que poco tiene que ver con la realidad y necesidades de los alumnos. Al mismo tiempo, J. R. Gómez Molina añade que la opción de elegir textos para planear el léxico, *criterio c*, es más adecuada para los que poseen ya un cierto dominio del español y de las características

textuales, si bien, estima que “practicar la enseñanza-aprendizaje de cuantas palabras contenga el texto no es útil pedagógicamente, salvo en los niveles superiores” (2000: 26-28; 2004c: 797-798).

En cuanto, al *criterio d*, en palabras de J. R. Gómez Molina (2004c: 796-798), si no se realiza una planificación, se corre “el riesgo de una cierta limitación subjetiva, arbitraria, por parte del profesor”, ya que “aunque no haya una planificación previa graduada a priori, será igualmente necesario determinar qué vocabulario necesita el alumno –producción y comprensión– para cada tarea comunicativa”. A menudo, esa flexibilidad y abundancia significa potenciar el vocabulario receptivo frente al productivo y presentarlo descontextualizado, lo que dificulta el aprendizaje. Como señala el autor, es necesario desarrollar estrategias para que el alumno se enfrente de forma autónoma al léxico del español, así como favorecer la competencia léxica planificando el léxico para los niveles inicial y elemental según el *criterio a*, mientras que para los niveles avanzado y superior sería más conveniente seguir el *criterio c*.

Es obvio que partimos de la necesidad de una selección léxica con fines didácticos para graduar su aprendizaje por niveles, así como para ejercer un control sobre los contenidos léxicos; ahora bien, la experiencia revela la necesidad no solo de integrar y combinar diferentes criterios de selección a la hora de planificar su aprendizaje, sino también el quehacer de dar cabida a un desarrollo espontáneo y circunstancial que vaya igualmente ampliando la competencia léxica del alumno en el proceso de aprendizaje.

El hecho de atender a un léxico planificado no significa desterrar del aula el léxico espontáneo ni preocuparse porque aparezca, sino que más bien se sobrentiende que aquel se tratará de manera más detallada y sistemática en el aula. Como menciona J. R. Gómez Molina (2000: 26, 2004c: 796-797), desde el momento en que “[...] el profesor de ELE distingue entre léxico planificado y léxico ocasional, no debe preocuparle que aparezca un número elevado de unidades léxicas en alguna de sus clases y que el alumno no reciba información sobre todas ellas [...]”, siempre y cuando la enseñanza esté centrada en el alumno, se favorezca un aprendizaje significativo y funcional, así como que se tenga en cuenta que los materiales y procedimientos tienen que ser acordes con el nivel. En cambio, se requiere que las unidades planificadas sean “un número limitado de unidades léxicas por

clase, lección, unidad didáctica o tarea; esos vocablos que los alumnos manipularán de forma más exhaustiva [...]” para favorecer y facilitar el aprendizaje.

Llegados a este punto –y puesto que uno de los objetivos generales del aprendizaje de una lengua es que el alumno sea lingüísticamente competente en la lengua que aprende– es indiscutible que una de las bases para seleccionar el vocabulario tiene que ver con el nivel de lengua del destinatario, los objetivos y el tipo de curso. El hecho de que el léxico sea un componente lingüístico variable y de difícil sistematización comporta que estos principios sean un primer paso para seleccionar y graduar su aprendizaje de manera adecuada. Se espera que unos principios tan esenciales como estos delimiten los ámbitos que se van a trabajar, sean una herramienta para aunar otros criterios y marquen ciertas pautas en la selección, enseñanza y ampliación del mismo.

En cualquier caso, la selección del vocabulario está en parte preestablecida por los manuales y materiales que utilicemos en el aula; ya que la elección hecha por los autores de los manuales marca la primera fase de la selección y organización. En general, esta selección atiende al enfoque del manual o al material utilizado, así como a los temas tratados, al tiempo que quedarán reflejados en el manual elegido criterios como la frecuencia, la productividad, tipo de curso, edad de los destinatarios, lengua materna, tipo de unidades léxicas o referentes culturales. Es, pues, al docente al que le corresponde planificar y establecer los criterios de selección según el nivel y el tipo de curso, además de en función de los intereses y necesidades personales de los alumnos. Por otra parte, aunque consideramos relevante preguntarnos cuántas unidades léxicas debe adquirir y dominar un alumno en un determinado nivel, es una cuestión que está fuera de los ámbitos de este estudio y que, por lo tanto, no vamos a detenernos en ello. No obstante, es preciso mencionar que solo se pueden aportar cifras aproximativas y que, una vez más, son bastante cuestionables.

M^a J. Cervero y F. Pichardo (2000: 33-39) enumeran y comentan los criterios en los que con frecuencia se asienta la selección léxica en el aula, como herramienta para que un estudiante disponga de piezas léxicas adecuadas y pueda comunicarse con efectividad. Como apuntan las autoras, no son criterios excluyentes, aunque se pretende que sean relevantes para seleccionar el léxico y que tengan una base sólida:

- frecuencia,
- necesidades e intereses,
- rentabilidad y productividad,
- tipo de curso: general o específico,
- palabras fáciles o difíciles de aprender
- y, finalmente, factores culturales.

Como ya hemos indicado, actualmente uno de los más discutidos es el criterio de frecuencia, por ser un criterio cuya fiabilidad y representatividad se cuestiona; ya que no siempre es reflejo del español en uso ni se corresponde con las necesidades de los alumnos en un estadio concreto de su aprendizaje. Además, la selección realizada va a depender bastante del documento, oral o escrito, que se ha tomado como fuente, cuyos datos no siempre son representativos para extrapolar a otros ámbitos comunicativos. Como afirma J. R. Gómez Molina, “[...] el criterio de frecuencia es insuficiente para determinar el vocabulario básico del español; es necesario que la frecuencia vaya acompañada de la dispersión o rango, es decir, que la aparición sea frecuente en diferentes tipos de discurso y en diferentes áreas temáticas” (2000: 27). Es evidente, como nos ha reiterado también el profesor P. Barros, que la frecuencia variará considerablemente según los registros o las preferencias geográficas, el informante o el corpus que se ha tomado como fuente de información¹⁴.

Resultaría empobrecedor, pues, para el alumno tener como principal este criterio, no es suficiente ni recomendable, porque quedaría muy limitado, ya que las unidades léxicas más frecuentes no son siempre las más rentables ni las más productivas; el léxico por su idiosincrasia es más dinámico que estático; si bien, las unidades léxicas más frecuentes son las más estables. M^a J. Cervero y F. Pichardo (2000: 36) sintetizan claramente por qué es insuficiente este parámetro: el listado depende de las fuentes donde fueron tomadas, las listas de frecuencia deben actualizarse para ser válidas, carecen de

¹⁴ Hoy, los programas informáticos y la tecnología facilitan de manera clara el acceso a estos datos estadísticos en diccionarios de frecuencia y en los corpus. En el banco de datos de la Real Academia Española hay tres grandes corpus textuales: el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA, escrito y oral) y el Corpus Diacrónico del Español (CORDE): “Ambos conjuntos son complementarios, de modo que el CREA contiene textos desde 1975 a 2004, mientras que el CORDE incluye textos de todos los períodos anteriores”. El último es el CORPES XXI, Corpus del Español del Siglo XXI, que es la continuación a los otros dos corpus de referencia. “El objetivo final es reunir, en 2018, un conjunto textual constituido por 400 millones de formas y palabras de la lengua común de casi 500 millones de hispanohablantes”. Es una iniciativa de la RAE y de la Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). Fuente: RAE.

información semántica, pragmática, sociocultural o discursiva. Las unidades léxicas más frecuentes suelen ser las llamadas “instrumentales”, es decir, las utilizadas para definir y enlazar otras unidades léxicas. Si bien es cierto que estas unidades léxicas frecuentes son las más estables y las que suelen aparecer en muchos contextos comunicativos, no son precisamente las que aportan más significado ni dependen de un tema específico.

En cuanto a los intereses y necesidades de los alumnos, este criterio va a estar supeditado, en primer lugar, al nivel. En los primeros estadios de aprendizaje en una situación de inmersión, el alumno tiene unas exigencias cotidianas e inmediatas de comunicarse en la nueva lengua, las cuales van a variar en función del progreso en su aprendizaje. A partir de aquí, es ineludible tener presente que las necesidades tienen, principalmente, un carácter variable y, en algunos casos, circunstancial, dependiendo del contexto en el que se va a utilizar la lengua y del contexto de aprendizaje. A pesar de ello, la selección debe estar basada en el análisis de la situación de enseñanza–aprendizaje para dar respuesta a sus necesidades comunicativas o profesionales y así poder satisfacerlas.

Conviene destacar especialmente el criterio de disponibilidad léxica que surge como complemento a la frecuencia y está asociado a los centros de interés o campos asociativos. Para R. Michéa (1953):

Una palabra disponible es aquella que, sin ser particularmente frecuente, está siempre lista para ser empleada y viene inmediatamente y naturalmente a la mente en el momento en que se tiene necesidad de ella. Es una palabra que, formando parte de las asociaciones de ideas usuales, existe en potencia en el sujeto hablante en cuanto estas asociaciones entran en juego.

De esta manera, se tiene en cuenta la potencialidad del léxico más que su actualización en el discurso tanto como los condicionamientos de una comunidad ante un tema concreto; por tanto, es necesario concretar qué léxico se selecciona y se maneja según el tema de conversación o una situación concreta. Este criterio se basa en el lexicón mental y en las redes asociativas que se establecen entre los distintos campos semánticos para que un término esté disponible y listo para poder ser usado.

Como señalan numerosos estudios, otros criterios que pueden resultar útiles y que han surgido como complemento a los polémicos y tradicionales criterios estadísticos son la rentabilidad y productividad, el vocabulario receptivo y productivo o la disponibilidad léxica. Consideramos especialmente relevante atender al productivo y receptivo como un proceso que implica la disponibilidad de un vocabulario que se va incrementando de forma

gradual y continua. Como señala M. Baralo, “la adquisición de una unidad léxica es un proceso constructivo, gradual, que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto” (2005b: 8). En suma, la adquisición del léxico pasa por diferentes estadios, requiere unas competencias generales y específicas para adquirirlo, atiende a la diferencia entre vocabulario activo y pasivo, finalmente precisa también la participación activa por parte del alumno para su aprendizaje.

Nos preguntamos si marcar criterios rígidos y cerrados va a favorecer el aprendizaje o si no sería más adecuado marcar pautas o modelos de actuación que sirvan de orientación a la hora de optar por unas unidades léxicas frente a otras, por inventarios que puedan servir de guía tanto en las programaciones como en la tarea docente. Las decisiones que a partir de aquí va a tomar el docente deberían tener en cuenta criterios que se complementen y favorezcan la adquisición y, al mismo tiempo, den cabida a un vocabulario ocasional y a los intereses del alumno, cuyo objetivo último al aprender la lengua es comunicarse con efectividad y con el mayor grado de precisión.

M. C. Izquierdo Gil responde a nuestra pregunta cuando describe el desarrollo de su investigación con niveles elementales¹⁵. La investigadora afirma que no pretende “establecer criterios y repertorios rígidos o estrictos, sino más bien pautas de selección posibles, así como repertorios orientativos que podrían guiar la tarea de los docentes a la hora de seleccionar el vocabulario [...]” (2004: 79). Nos parece que esta es una línea acertada que puede dar respuesta a una realidad tan compleja como la que tiene lugar en el aula de ELE y que, a priori, se puede aplicar a los diferentes niveles.

Como resultado de las investigaciones actuales, ha habido un cambio de perspectiva en los planteamientos didácticos, de tal manera que la concepción limitada del término palabra, en el sentido de categoría gramatical, ha sido extendida y ampliada a otras unidades léxicas que pretenden cubrir el objeto de estudio y de enseñanza. En este sentido, conviene que se atienda en el aula a diferentes tipos de unidades léxicas –que no se limite la selección a la unidad palabra–, a una tipología de actividades que incidan en las diferentes fases de aprendizaje y a estrategias apropiadas a ellas:

¹⁵ El objetivo último de su estudio es establecer criterios de selección léxica según las características de sus alumnos y del contexto de aprendizaje. Su estudio se aplica a estudiantes francófonos adolescentes de nivel elemental.

Las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia, hiperonimia, sinonimia y antonimia, polisemia, campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación) (M. Baralo, 2001: 35-36).

En resumen, las propuestas hechas por los estudiosos y expertos en este tema van en esta línea, es decir, la necesidad de la planificación y gradación del componente léxico atendiendo a unos criterios didácticos, objetivos y subjetivos, criterios que se complementan entre sí y que intentan reducir la arbitrariedad en la selección. Si bien, debido a la complejidad de este ámbito, en las propuestas no hay unanimidad ni datos definitivos que demuestren la validez de unos frente a otros, sino más bien tendencias o criterios alternativos que se complementan. Para establecer la selección hay que tener en cuenta que cada unidad léxica requiere su espacio y un tratamiento diferenciado acorde con sus características para cubrir las necesidades del nivel y del alumno.

1.4. Variables del desarrollo del componente del léxico

Como hemos señalado anteriormente, uno de los aspectos relevantes del tema que nos ocupa es considerar que el aprendizaje del léxico es un proceso que se desarrolla y consolida de forma gradual. La tarea de aprender léxico no es solo registrar las unidades léxicas, sino especialmente procesarlas y consolidarlas para poder recuperarlas en un momento concreto. Ello implica activar competencias generales y comunicativas, así como poner en funcionamiento estrategias memorísticas y cognitivas que estimulen la retención y su posterior uso, así como acudir a estrategias compensatorias o de comunicación que ayuden a producir o decodificar un mensaje.

Para conseguir este objetivo, que las nuevas unidades léxicas formen parte del léxico activo y productivo, en el aula conviene aunar diferentes procedimientos didácticos que faciliten la transmisión del significado, potencien su almacenamiento y favorezcan su posterior recuperación en una situación de comunicación. Al mismo tiempo, es preciso fomentar actuaciones que impulsen su crecimiento y mejoren el proceso de aprendizaje, es decir, se han de seleccionar las fórmulas más adecuadas y eficaces para conseguir el objetivo principal también de forma explícita.

En las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje del léxico, no hay un acuerdo total sobre los procedimientos, no obstante, “el consenso es prácticamente unánime [...]

sobre el que nunca se debe emplear: abrumar al estudiante con las tradicionales listas de palabras o expresiones para que las aprenda más o menos memorísticamente usando sus propias estrategias” (M^a N. Arribas Esteras, 2003: 8-9).

Nos parece que las listas bilingües de vocabulario organizadas, por ejemplo, de forma alfabética son prácticas para facilitar la consulta y servir de material de apoyo, además ofrecen seguridad en la comprensión del significado, por lo que para algunos alumnos pueden ser básicas. Mientras que las listas donde los alumnos van agrupando el vocabulario, según va apareciendo en el aula y sin ningún contexto, entrarán a formar parte de la memoria a corto plazo y, difícilmente, van a resultar útiles o provechosas, sin un tratamiento posterior, ya que la información que contienen es mínima. Lo ideal sería que estuvieran organizadas siguiendo criterios asociativos o jerárquicos y, al mismo tiempo, combinadas con otros procedimientos complementarios que incidieran positivamente en la memorización. Si no es así, si no hay una actuación posterior, no es ni eficaz ni rentable el tiempo invertido en su elaboración y será complicada tanto la consulta como la recuperación por su organización aleatoria.


A pesar de que consideramos que la traducción es una técnica útil y precisa, por ejemplo, para ahorrar tiempo o comprobar la comprensión, “no es un método eficaz para potenciar la retención de la palabra. Algunos autores, como Gairns y Redman [1986], lo desaconsejan. Puede resultar válida en las palabras de baja frecuencia” (J. R. Gómez Molina, 2004a: 499). Al ser una técnica de bajo rendimiento, estimamos que recurrir con frecuencia a ella ayuda poco a la retención y almacenamiento de unidades léxicas, puesto que no se apela ni a los procesos analíticos ni a los sensoriales al trabajar con unidades sueltas.

Como manifiesta M. Higuera, tiene más sentido trabajar con varias unidades de forma vinculada, respetando el proceso innato de formación de redes entre las diferentes piezas léxicas:


Dado que una de las prioridades a la hora de enseñar léxico es la creación de redes entre palabras [...] tendrá mucho sentido emplear técnicas que ayuden a presentar varias unidades léxicas juntas y con un apoyo gráfico o conceptual que ilustre las relaciones que existen entre ellas. A este criterio debemos unirle la rentabilidad comunicativa [...] (2007b: 39).


En esta línea, consideramos conveniente anticipar algunos ejemplos extraídos de nuestra propuesta didáctica –capítulo VII de este estudio, titulado *Modelo de propuesta*

didáctica: actividades para el desarrollo de la competencia léxico-cultural– que ilustren sobre la presentación del léxico y su almacenaje. Se trata de recurrir más que a listas de palabras, por ejemplo, a apoyos visuales, a redes entre diferentes piezas léxicas y a asociaciones significativas. Así en la *Propuesta didáctica II* –Actividad 2a, Actividad 2c, Actividad 11a– planteamos sugerencias desde esta perspectiva:

Actividad 2a:  ¿Conoces la expresión: *hablar por los codos*? ¿Sabes qué significa? ¿Cómo crees que se puede *hablar por los codos*? ¿Cómo te imaginas a una persona que lo hace? ¿Qué imagen te sugiere? Define y describe a una persona que *habla hasta por los codos*.






 Otras expresiones relacionadas: *No callarse ni debajo de agua; Hablar como los loros; Enrollarse; Tener mucho rollo; Tener mucho cuento; Tener más cuento que Calleja.*


Actividad 2c:  Selecciona las palabras que funcionan mejor con los adjetivos de la tabla, como el ejemplo:


Boca, cara, cabello, cejas, cuello, dientes, frente, manos, mejillas, nariz, piernas, ojos, orejas.

Sustantivos	Adjetivos
Aspecto general	Alto, atlético, bajo, robusto, corpulento, ligero, esbelto, fuerte, gordo, deportivo, flaco, sano...
	Amplia, arrugada, estrecha, lisa, inteligente...
	Aguileña, chata, amplia, fina, larga, puntiaguda, recta, torcida...
	[...]

Actividad 5c:   Completa la tabla siguiente con las expresiones anteriores. Pregunta a un nativo qué quieren decir estas. Explícalo con tus propias palabras y pon un ejemplo.

Dibujo	Expresión	Qué quiere decir	Ejemplo
	<i>Hablar por los codos</i>	Se dice de una persona que habla mucho y/o durante mucho tiempo	
[...]	[...]	[...]	[...]

Actividad 11a:  Este tipo de expresiones suelen ir acompañadas frecuentemente de un verbo. ¿Puedes buscar los que mejor combinan con ellas? Trabaja con tu compañero.


Verbo	Gentilicio, nacionalidad	Imagen
Llevar Ponerse Quitarse Probarse	una americana	 [...]

Ante este tipo de propuestas, los conocimientos y las competencias del docente han de desempeñar un papel significativo en el proceso; si bien, requieren de una actitud receptiva y de un papel eminentemente activo por parte del alumno para incorporar otras alternativas a las habituales. Ello hace que la labor del profesor implique dedicar un tiempo a la observación en el aula para reconocer qué vías siguen los estudiantes a la hora de enfrentarse al léxico, cuáles son las preferencias de estos para organizarlo y comprobar si utilizan estrategias efectivas. Conlleva, además, verificar si siguen un modelo escolar previo, si se adecua a su estilo de aprendizaje o si se aplican procedimientos útiles. Por otro lado, debe evaluar qué vías pueden resultar más eficaces y productivas a la hora de enfrentarse al componente léxico para ofrecer retroalimentación y reforzar las técnicas más idóneas a su grupo de alumnos.

A este respecto, nos parece plenamente acertada la propuesta de V. Salazar García (1996) sobre la necesidad de recabar información sobre el componente léxico. Ya que si bien el análisis de necesidades ha sido una herramienta frecuente en la enseñanza de una LE, no parece que no lo es tanto “realizar un cuestionario destinado a obtener información de las creencias y actitudes que sobre la adquisición del léxico manifiestan los estudiantes de segundas lenguas” (p. 14-15). Desde nuestra perspectiva docente, no nos interesan tanto las estadísticas, sino especialmente la información que nos proporciona sobre “las expectativas de los estudiantes sobre qué y cómo aprender” (p. 14). Ya que a partir de un cuestionario de este tipo, el docente dispondrá de datos para orientar y establecer pautas en el tratamiento del componente léxico, así como para propiciar una reflexión en el aula.

De la intervención y la competencia del docente, en cierto modo, depende también que los estudiantes sigan, por ejemplo, apuntando el vocabulario en una lista, según va apareciendo en el aula, continúen poniendo la traducción correspondiente de su lengua materna o que, por el contrario, lo hagan en listas organizadas o redes asociativas, según criterios similares a como las unidades léxicas están vinculadas en el lexicón mental o sigan criterios que actualicen conocimientos previos. Dado que la participación del alumno es inexcusable para desarrollar y poner en práctica los procedimientos introducidos en el aula, se requiere de un tiempo para habituarse a ellos, para elegir y aplicar los más acordes con su estilo de aprendizaje o aquellos que le sean más rentables, descartando los que no respondan a necesidades o preferencias si fuera necesario.


Según los estudios realizados y nuestra experiencia docente, para transmitir y ampliar el léxico utilizar técnicas como las escalas, los soportes visuales, el mapa conceptual, la paráfrasis, los gestos, vínculos asociativos o estímulos sensoriales, pueden resultar fórmulas eficaces y atractivas si apelan a diferentes vías de acceso, frente a técnicas más mecánicas y repetitivas como pueden ser las listas bilingües de palabras o la traducción, cuyo manejo presupone la ausencia de contextualización y de aprendizaje significativo. En este sentido, es oportuno ilustrar con otros ejemplos –del mencionado capítulo VII– que hemos desarrollado en nuestro modelo. Veamos algunos de estos en la *Propuesta didáctica I: ¿Cómo te llamas?* –Actividad 11a, Recapitulación y revisión b–, y en la *Propuesta didáctica II* –Recapitulación y revisión f, Recapitulación y revisión j–:


Actividad 11a:  Aquí os ofrecemos algunas expresiones idiomáticas para describir el carácter o el comportamiento de alguien. Intentad completar la secuencia en parejas. Comparad con vuestros compañeros con el fin de ver si coinciden las correspondencias. ¿Quién ha conseguido completar más expresiones correctamente?

1. Ser más viejo que...	a. Donjuan
2. Ser una...	b. Pedro
3. Ser un...	c. Matusalén
4. Ser un...	d. Aquiles
[...]	[...]

Recapitulación y revisión b:  Plantea preguntas a tus compañeros siguiendo el modelo de las siguientes:

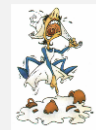
- Si decimos de una persona que es más vieja que Matusalén ¿cuántos años podría tener?
- Si se dice que una persona tiene más cuento que Callejas ¿qué tipo de historias está contando?

Recapitulación y revisión f:  Vas a elegir una expresión de las que hemos visto en los últimos días y la vas a representar solo con gestos delante de la clase. El resto debe averiguar qué quieres decir e identificarla.

Recapitulación y revisión j:  A partir de las siguientes imágenes, intentad deducir qué se quiere expresar con ellas. Son expresiones que pueden pertenecer a diferentes ámbitos temáticos.



ámbitos



temáticos.

Es evidente que las técnicas para enseñar léxico son muy heterogéneas, no obstante, si se combinan en el aula y se complementan unas con otras –al tiempo que se da cabida a una variación en el tipo de actividades–, se puede atender no solo al nivel lingüístico, sino fundamentalmente a la intención comunicativa. Asimismo, hemos de reparar en un tratamiento según la tipología de unidades léxicas o los diferentes estilos de aprendizaje.

Para obtener mayor eficacia, el docente debe partir de unas bases mínimas para orientar y guiar el aprendizaje del componente léxico. Deberá distinguir entre introducir una unidad léxica por primera vez, frente a practicarla o repasarla; tendrá que decidir entre presentarla aislada o vinculada a otras unidades léxicas; e incluso diferenciarlas por el tipo de unidad léxica, el registro y su función comunicativa. Estas variables sirven de base para optar por un material o manual, cuyas técnicas serán más o menos adecuadas o efectivas en función de la concepción metodológica en la que se fundamenta y, especialmente, del empleo que se haga de ellas.

A pesar de que no podemos negar que existen múltiples y variadas técnicas, un “[...] rasgo común a todas ellas es facilitar la comprensión de unidades léxicas apelando a diferentes vías de recepción: sensorial y cognitiva” (M. J. Cervero y F. Pichardo, 2000: 68). Cuántas más vías de acceso entren en juego, cuántos más sentidos se estimulen, cuántas más técnicas se combinen y más contextualizado esté el vocabulario, más aumenta la eficacia de las técnicas empleadas y, en consecuencia, se facilita la comprensión y asimilación de las unidades léxicas, así como su retención y posterior recuperación en una situación comunicativa.

La elección del material tiene también una repercusión significativa a la hora de utilizar unos procedimientos u otros; son soportes sobre los que hay que aplicar técnicas cuyos resultados potencien la elaboración, organización y clasificación del componente léxico, por lo que corresponde al docente –y, en última instancia, al alumno a la hora de intervenir en el proceso– aplicar o no determinados procedimientos para ampliar, practicar o repasar el vocabulario en el aula o transmitir significados. Sin duda, la forma de trabajar el léxico está supeditada al método elegido y a sus principios metodológicos, no obstante, es incuestionable que el docente y aprendiente tienen que tomar decisiones obedeciendo a sus necesidades, al nivel, al tema, al número y al tipo de unidades léxicas, así como en función de los objetivos que se quieran alcanzar.

En cuanto al papel del aprendiente, es apropiado que los alumnos se planteen cómo se enfrentan al aprendizaje del vocabulario, qué estrategias utilizan para adquirirlo tanto para descubrir significados como para consolidarlo, así como para indagar sobre las técnicas de organización de las piezas léxicas que han aparecido en el aula o en otros ámbitos. El desarrollo del léxico requiere tiempo y esfuerzo, no es una actividad pasiva que se consiga con la simple exposición a la unidades léxicas, sino que implica poner en juego estrategias de comunicación y aprendizaje, incluso supone considerar los factores afectivos y cognitivos que intervienen en el proceso. El éxito o el fracaso del aprendizaje del léxico depende, y de manera especial, del papel activo del alumno y de sus habilidades tanto como de los mecanismos que se sirve para comunicarse; por esta razón, nos parece esencial que el mismo estudiante reflexione sobre cómo hacer frente a este proceso y cuáles son los resultados obtenidos.


El hecho mismo de identificar qué estrategias suelen utilizar les permite establecer un marco de referencia sobre qué estrategias usan, cuáles son las más frecuentes o cuáles les parece que ofrecen mejores resultados, es decir, cómo afrontan el aprendizaje del léxico y cuál es su efectividad. Al observar y preguntar a los alumnos qué estrategias utilizan para memorizar, y en consecuencia aprender vocabulario, y cuáles les resultan más útiles, las respuestas de los estudiantes nos indican que las más frecuentes son estrategias cuyo procesamiento mental es básico y no entraña procesos mentales complejos, tales como la repetición escrita y oral o apuntar la palabra con la traducción. A ello añadimos nuestra constatación de que las anotan en el cuaderno según van apareciendo en la clase, sin más criterio de agrupamiento que el orden de aparición; en contadas ocasiones observamos clasificaciones coherentes o que respondan a un criterio más eficaz.

Si consultamos en entornos virtuales, por ejemplo blog donde los estudiantes dejan comentarios sobre su aprendizaje resulta esclarecedor que las respuestas no distan mucho de las observaciones evidenciadas en nuestro contexto educativo¹⁶. Estas muestras nos plantean la necesidad de que las técnicas y estrategias para aprender vocabulario requieren de una actuación más insistente y, asimismo, consideramos que debe ser un contenido explícito e imprescindible en el plan de clase. En este sentido, y a pesar de que conocen

¹⁶ Por ejemplo, véase el blog de E. Hergueta (2009).

otras y en el aula se han recomendado o practicado procedimientos menos mecánicos y más efectivos, un porcentaje alto de alumnos sigue anclado en procedimientos poco eficaces a largo plazo.

Como ya hemos mencionado, conviene introducir variantes más productivas y significativas como los ejemplos que incluimos a continuación. Entre ellas, es beneficioso acostumbrar a los alumnos a trabajar con unidades léxicas, no solo con palabras; usar mapas mentales; categorizar las piezas léxicas. Todos ellos, una vez más, forman parte de nuestra propuesta didáctica, recogida en el capítulo VII, en este caso de la *Propuesta didáctica III* –Actividad 5b, Recapitulación y revisión a, Recapitulación y revisión c–:

Actividad 5b:  Subraya, en los textos anteriores, todas aquellas unidades léxicas relacionadas con el tema de la familia. ¿De qué verbo van acompañadas? Completa la tabla y pon un ejemplo. Trabaja con tu compañero.

Verbo	Sustantivo	Ejemplo
Ser	el abuelo	
	una familia	
Tener	pareja	
[...]	[...]	[...]

Recapitulación y revisión a:  De los siguientes pares, indica si hay o no diferencia entre ellos. Justificalo.

	Justificación
Familia clásica/familia tradicional	
Ser de la familia/ ser como de la familia	
Ser un familiar cercano/ ser un pariente	
[...]	[...]

Recapitulación y revisión c:  El intruso. Tacha lo que no se corresponda con la serie. Explica el porqué.

- Familiar, pariente, allegado, novio, prima.
- Padrino, padre, madre, hijo, hermano.
- Pareja, mujer, compañero, colega, esposo.
- [...]

Es indudable que la manera de proceder del aprendiente obedece básicamente a su estilo de aprendizaje y a sus preferencias, así como a sus hábitos y experiencias de aprendizaje. También es indiscutible que introducir e integrar nuevas técnicas de enseñanza y nuevas estrategias de aprendizaje en la rutina del alumno puede, a medio y largo plazo, potenciar la retención de unidades léxicas y conseguir mejores resultados; en última instancia, que se enriquezca el vocabulario a nivel receptivo y productivo a través de estímulos externos, imágenes mentales o redes ya creadas.

El planteamiento metodológico de Gómez Molina (2004a: 498-507), que integra los planos referidos a los alumnos y a la actuación del profesor para un tratamiento sistemático del léxico en el aula, nos parece especialmente destacado y relevante¹⁷. El autor señala el peso de los procesos cognitivos y las estrategias para potenciar el almacenamiento y la recuperación; la atención a técnicas diversas para desarrollar el componente léxico en su conjunto. Queremos destacar que este planteamiento “no olvida la dimensión cultural que encierra nuestro léxico, en especial las unidades fraseológicas” (p. 502). Este hecho nos parece de gran transcendencia, en la línea de nuestro estudio, en primer lugar, al plantear un modelo didáctico donde los contenidos léxicos son objetivos específicos y sistemáticos del programa de enseñanza; por otro lado, al contemplar los valores que a través de contenidos culturales se suman al significado básico común; y, por último, al pretender que el aprendiente desarrolle diferentes tipos de conocimientos vinculados con el componente léxico.

Según el papel que adopte el alumno y las variables antes mencionadas, lo más productivo, desde nuestra reflexión y experiencia, es combinar diferentes técnicas para trabajar con el componente léxico. Además, al profesor corresponde reconocer la actuación de los aprendientes e identificar las dificultades léxicas para propiciar las técnicas más eficaces, facilitar el aprendizaje y sugerir cómo se puede mejorar el desarrollo léxico. Actualmente, la constante preocupación de este por la eficacia de la instrucción para enseñar léxico se hace evidente no solo en las investigaciones académicas, sino especialmente en los frecuentes blog, donde tanto los propios docentes como los

¹⁷ Véase J. R. Gómez Molina (2004a), para una información más detallada de este modelo didáctico.

investigadores siguen planteando la rentabilidad de la instrucción y reflexionando sobre qué técnicas son más efectivas según la propia experiencia didáctica¹⁸.

En suma, el desarrollo del componente léxico es también una actividad consciente que involucra al docente y al aprendiente, ambos implicados tienen que preguntarse qué hacer con las unidades léxicas que empiezan a formar parte del nuevo equipaje lingüístico, cómo se refuerzan esas unidades o qué vínculos se establecen con otras unidades, en definitiva cuestionarse la eficacia del procedimiento realizado para consolidarlas. Lo cual requiere dedicar tiempo y esfuerzo a ampliar y desarrollar la competencia léxico-semántica de forma explícita. En este sentido, es evidente que la memoria desempeña un papel destacado, además necesita cierto grado de elaboración por parte del alumno para activarla y potenciarla e, incluso en este proceso, entran en juego las habilidades y procedimientos para aumentar su eficacia.

1.5. La memoria en la adquisición y el almacenamiento del componente léxico

La memoria está íntimamente relacionada con el aprendizaje, ya que su papel es imprescindible en el proceso de codificar, almacenar y recuperar información, de ahí que sea una manifestación de que se ha producido o no el aprendizaje. El hecho de que algo esté archivado en la memoria evidencia que ha sido percibido, procesado y que, en condiciones normales, puede ser nuevamente recuperado de forma variable. Como subraya I. Morgado Bernal, “por definición, no hay aprendizaje sin memoria ni memoria sin aprendizaje, aunque éste último sea de naturaleza elemental. Aprendizaje y memoria son dos procesos estrechamente ligados y en cierto modo coincidentes, como las dos caras de una misma moneda” (2005: 221-222). La memoria es la capacidad mental que nos permite aprender y avanzar en el proceso de aprendizaje, además, la retención y la recuperación son muestras de que se ha producido realmente el aprendizaje, ya sea elemental o complejo; al igual que olvidar información y datos irrelevantes o que no despiertan nuestro interés forma parte del proceso natural de aprendizaje del ser humano.

¹⁸ Por ejemplo, véase el blob de M. Ballesteros y R. Alonso (2012).

La capacidad de retener información es especialmente apreciable en el ámbito del componente léxico y su adquisición. Si tenemos en cuenta los aspectos más significativos de la competencia léxica, es evidente que se requiere una cantidad incalculable de memoria para archivar unidades léxicas de forma indefinida, para modificar y establecer conexiones con otras unidades léxicas ya guardadas, finalmente para poder recuperarlas y ampliarlas en cualquier momento. Es este caso estaríamos refiriéndonos no solo a una memoria a corto plazo, donde se almacenen piezas léxicas de forma temporal y variable hasta su utilización, apenas unos instantes, sino fundamentalmente que se archiven durante un largo espacio de tiempo, es decir, se trata de disponer de la llamada memoria a largo plazo y de la posibilidad de acceder y extraer la información codificada en el momento apropiado.

Si esto lo concebimos como un proceso gradual y cíclico, es imprescindible que la memoria a largo plazo sea activada, que los datos sean transferidos de alguna manera para que el componente léxico recibido de forma transitoria pase a formar parte de la memoria permanente y pueda rescatarse, y que se establezcan conexiones con el conocimiento almacenado previamente. La memoria influye en las interpretaciones contextuales que están filtradas por “la experiencia a largo plazo, que afecta a la memoria, a las asociaciones y a las connotaciones” (MCER, 2002: 66) y requieren un procesamiento durante la comunicación.

Como consecuencia de esto, no será suficiente la presentación de las unidades léxicas en el aula, sino que será necesario hacer tareas donde estas aparezcan y, posteriormente, se habrá de realizar otras actividades de reutilización o de repaso para que la información relevante ni se pierda ni se borre, sino que se consolide. Por ello, en cada una de las propuestas diseñadas –en el capítulo VII, *Modelo de propuesta didáctica*– al final de cada bloque, incorporamos un apartado titulado *Recapitulación y revisión*, cuyo objetivo es reciclar y revisar los ámbitos tratados de manera cíclica y regular en el aula.

Además, será inevitable ejercitar las estrategias memorísticas y cognitivas para conseguir tal objetivo. Ya que “una de las principales causas principales de la falta de disponibilidad léxica de los estudiantes suele ser la dificultad para asimilar el *input* de vocabulario que estos reciben” (M. Soler Albiñana, 2008: 341). En este sentido, al ser uno de los obstáculos mayores la asimilación del *input*, el docente debe propiciar su reciclaje con carácter cíclico y hacer reflexionar a los alumnos sobre las mejores estrategias para

fijarlo, puesto que la simple exposición o comprensión de unidades léxicas no implica su retención o utilización. Más aún, si tenemos en cuenta que no se trata tanto de aumentar el número de unidades léxicas sino, especialmente, ampliar las redes combinatorias y sus ámbitos, así como profundizar en el conocimiento sobre las mismas, la atención a estos factores es básica.

Igualmente, influye la memoria relacionada con la propia situación de la persona, la vinculada con los sentidos, la cultura y su lengua de origen, también la conectada con el tipo de información para que el almacenamiento sea más factible, aumente o disminuya la capacidad de retención. Como indica N. Arribas Esteras¹⁹, dado que la mayoría de lenguas occidentales comparten una cultura común latina:

Aquellas informaciones que se presentan por primera vez dentro de un marco conceptual conocido tienen mucha mayor probabilidad de ser recordadas que las que se presentan de manera aislada. Esta observación se funda en las investigaciones sobre la psicología de la memoria que han demostrado que el alumno retiene mejor aquellos vocablos que le son relevantes si los puede incorporar a esquemas que posee previamente (2003: 3).

Ahora bien, es posible que, aunque las unidades léxicas estén almacenadas, el acceso a las mismas temporalmente no sea posible, por lo que se requerirá estímulos o estrategias que activen los datos guardados. Excepto, claro está, que se haya producido algún tipo de alteración –por la edad, traumas, enfermedades o alteraciones emocionales– y no se guarde ningún registro de las mismas; o bien, simplemente se olvidan o se desechan al ser insignificantes y poco usadas. En estos casos el acceso será imposible, o por lo menos complicado, en un contexto y en un plazo concreto.

Como señala acertadamente M. Higuera (2004b), la adquisición del léxico es un proceso complicado que se ve dificultado por la facilidad con la que los contenidos léxicos se olvidan o se borran. De ahí que proponga, además de técnicas y contextos significativos que relacionen unas unidades con otras, “planificar la enseñanza del léxico de manera cíclica y repasar continuamente lo aprendido, pues está demostrado que son necesarios varios encuentros con una unidad léxica para que forme parte de nuestro léxico activo” (2004b: 16; 2007a: 19). Si bien existe una recuperación de forma automática, es indispensable favorecer la recuperación de forma controlada para profundizar en el

¹⁹ La propuesta de la autora se refiere al apoyo que supone, por ejemplo, para estudiantes italianos de español recurrir también a la etimología para aprender el léxico.

desarrollo de la unidad léxica. Es esencial un tratamiento didáctico para evitar la pérdida de información por el paso del tiempo o el debilitamiento de unidades léxicas que no estaban completamente consolidadas.

Una de las estrategias más frecuentes es la reutilización y el repaso activo –S. Estaire (2006) habla de reciclaje focalizado–. Es indiscutible que es un mecanismo de reiteración que forma parte del proceso de consolidación, no obstante, para que sea más efectiva y se registre con más facilidad la información requiere un mínimo esfuerzo, un aprendizaje significativo y una buena organización. Así, sostenemos que la consolidación de piezas léxicas y su información exige, principalmente, la exposición en contextos significativos; el número de exposiciones varía de una pieza léxica a otra y de la capacidad de un estudiante a otro, según algunos estudios será entre seis y diez; si bien, en algunos casos es suficiente con una única exposición: “Una excepción son las memorias de las situaciones con alto contenido emocional, que pueden ser adquiridas y formadas muy rápidamente, con una sola experiencia” (I. Morgado Bernal, 2005: 223).

En conclusión, está demostrado que la memoria se puede estimular y activar, por ejemplo, mediante la práctica de técnicas asociativas o estímulos multisensoriales que favorezcan el aprendizaje y aumenten la capacidad de la misma. A ello hay que añadir que existen otros aliados de la memoria que influyen en el resultado, como son la motivación y el esfuerzo invertido tanto para consolidar como para seleccionar u olvidar unidades léxicas, es decir, el aprendizaje activo y la experiencia de aprendizaje del aprendiente intervienen en el proceso. Afirmamos que cuanto mayor es el esfuerzo y la motivación, tanto mayor es la repercusión en la consolidación del componente léxico, siempre y cuando estos elementos sean relevantes para el aprendiente o sean un estímulo en su proceso de aprendizaje. A este respecto, otros factores que desempeñan un papel relevante en la incorporación de unidades léxicas a la competencia lingüística del aprendiente son la retroalimentación y las oportunidades de aplicación en un contexto comunicativo estimulante, la asociación con información previa, así como que las piezas léxicas estén organizadas y estructuradas siguiendo unas pautas, lo que hará más factible su memorización y recuperación posterior. Remitimos al mencionado capítulo VII de este estudio –*Modelo de propuesta didáctica: actividades para el desarrollo de la competencia léxico-cultural*–, donde se han diseñado propuestas que ilustran los principios tratados en este capítulo.

CAPÍTULO II

LA UNIDAD LÉXICA

2.1. Cuestiones generales

Antes de centrarnos en el término unidad léxica, en primer lugar, nos fijaremos en los términos léxico y vocabulario, en dos diccionarios de la lengua española: el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia de la Lengua, en adelante DRAE, y el *Diccionario de uso del español* de María Moliner. A continuación, nos detendremos en cómo se describen las unidades de análisis del léxico en dos gramáticas descriptivas, tanto en la *Gramática española* de J. Alcina y J. M. Blecua (1983) como en la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia de la lengua (2010), en adelante Gramática de la RAE; finalmente, cómo se detallan estas en el *Plan curricular* (2006) –material desarrollado específicamente para el español sobre la base de los niveles comunes de referencia del MCER–, el cual sirve de marco para las programaciones de muchas instituciones.

2.1.1. Léxico y vocabulario

El DRAE define el léxico, en su primera acepción, como: “Perteneiente o relativo al léxico (vocabulario de un idioma o región)”; en la tercera matiza: “Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.”; en la siguiente definición concreta: “Caudal de voces, modismos y giros de un autor”. En cuanto al término vocabulario, se describe en la primera acepción: “Conjunto de palabras de un idioma” y en la sexta como: “Conjunto de palabras que usa o conoce alguien”.

En el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, el léxico se concreta: “Diccionario. Serie ordenada alfabéticamente de las palabras, giros, etc., de una lengua”; en una segunda acepción se señala: “Vocabulario. Conjunto de palabras y expresiones usadas habitualmente por una persona, por ejemplo un escritor: Tiene un léxico muy pobre”. En cuanto al término vocabulario, en primer lugar se especifica: “Serie de palabras reunidas según cierto criterio y ordenadas alfabéticamente o sistemáticamente [...]”; y, a continuación, se indica: “Diccionario. Serie alfabética de las palabras de una lengua”.

Como se puede apreciar, en los diccionarios mencionados la formulación es similar, las primeras acepciones sugieren listados, inventarios. No se indica claramente la diferencia lingüística entre los términos léxico y vocabulario, de tal manera que las acepciones nos llevan a dos términos que suelen ser empleados de forma intercambiable o como sinónimos. En ambos, se subraya que son equivalentes al definir el léxico como: “Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma”. Si bien, hay un matiz importante, se traza la diferenciación entre léxico como los componentes del sistema de una lengua y el vocabulario como los elementos que usa o conoce un hablante, aunque suelen aparecer como intercambiables.

Por lo que se refiere al ámbito de la Lingüística Aplicada, ambos términos, vocabulario y léxico, al estar estrechamente relacionados se suelen utilizar también como intercambiables. No obstante, puesto que no se enseña el conjunto de las palabras de una lengua, sino una parte, su actualización en el discurso, el término vocabulario podría ser más apropiado para referirse a la adquisición, recuperación y utilización de las unidades léxicas. Ciertamente, como sugiere P. Benítez Pérez:

[El vocabulario] se define como el conjunto de vocablos que aparecen en la lengua oral o escrita, y representa una parte del léxico. Por lo que decimos aquí, parece claro que nosotros, profesores de español para extranjeros, enseñamos vocabulario y no léxico, enseñamos sólo una “parcela” del conjunto total de palabras que compone la lengua. El problema que debemos plantearnos es qué vocabulario enseñar (1994: 9).

Esta diferenciación terminológica es asumida en la mayor parte de los estudios –P. Benítez Pérez, (1994: 9), M^a J. Cervero y F. Pichardo (2000), J. R. Gómez Molina (2004a: 497), M^a C. Izquierdo Gil, (2004:43), M. Varela Navarro (2006:3)– con aclaraciones y matizaciones. Como señala M^a Izquierdo Gil “[...] se relacionan respectivamente con dos planos diferentes, el de la lengua en su sistema (*la langue*) y el del uso de la lengua (*la parole*) (Tréville, 2000: 27; Robert, 2002: 100)” (2004: 45); al tiempo que varios autores diferencian además entre vocabulario, léxico individual y léxico de lengua²⁰.

En el *Plan curricular* del Instituto Cervantes –en la Introducción general y en los inventarios que se ocupan del léxico– apreciamos cierta reticencia a utilizar el término léxico o vocabulario, en su lugar se emplea componente nocional, al considerar las nociones un concepto más innovador. Ello se justifica al estimar que las nociones están vinculadas al concepto de vocabulario, al tiempo que se matiza en este documento que “el concepto de noción trasciende el concepto tradicional de vocabulario” (PCIC, Introducción general, 2006)²¹.

2.1.2. La diversidad terminológica

La disparidad terminológica a la hora de enfrentarse a la unidad de significado del lexicón mental es evidente, al tiempo que esta diversidad da cuenta tanto de la naturaleza del léxico como de la complejidad para su tratamiento en la enseñanza de una LE.

Si partimos de las definiciones del DRAE y del diccionario de María Moliner, podemos comprobar cómo en las definiciones se alude a “conjunto de palabras”, sin referirse a términos más específicos. Por lo que deducimos, y podemos constatar, las unidades léxicas que se recogen en las entradas principales de ambos diccionarios solo

²⁰ “Algunos autores distinguen: vocabulario (equivalente al vocabulario activo o productivo, conjunto de términos que un individuo emplea como hablante), léxico individual (vocabulario activo + vocabulario receptivo, es decir, el vocabulario conocido pero no utilizado) y el léxico de una lengua (formado por el léxico total de esa lengua)” (J. R. Gómez Molina, 2004a: 497).

²¹ Nótese que no se mencionan las páginas, principalmente, porque la obra se ha consultado en la versión digital y esta no está paginada.

aparecen aquellas que están compuestas por unidades monoverbales, quedando excluidas las que están formadas por dos o más formas léxicas, es decir, por elementos pluriverbales que sí aparecen en las definiciones y en las descripciones de las entradas. No obstante, hay que reconocer que, en la cuarta acepción del término, el DRAE se refiere a “caudal de voces, modismos y giros de un autor”.

En este sentido, por ejemplo, en la introducción del diccionario de María Moliner se especifica que al final de algunos artículos se incluye un “catálogo de palabras afines”, que viene a completar las entradas principales. En concreto, se justifica la inclusión de los equivalentes pluriverbales de algunas palabras por ser de uso más frecuente y por el alto valor expresivo frente a la expresión monoverbal: *hacer alusión* por *aludir*, *hacer reír* por *divertir*; así como, la inserción de modismos o frases proverbiales relacionadas con la entrada correspondiente: en *atención* se indica *sin pestañear*; en *credulidad* se menciona *a pie juntillas*; o en muchos casos se añaden adjetivos que tienen una cierta afinidad con un nombre: *sueño ligero, profundo, reparador* (M. Moliner, 1986: X-XII). Todo ello es información valiosa desde el momento en el que partimos de unidades que van más allá del término palabra y que nos permiten inferir otras unidades más amplias, así como las conexiones que se establecen entre sus componentes.

Si nos fijamos en el DRAE, el término lexicología se define de la siguiente manera: “Estudio de las unidades léxicas de una lengua y de las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas”. Mientras que el diccionario de María Moliner se expresa en los términos siguientes: “Estudio de las palabras desde el punto de vista de su significado, su etimología, su legitimidad y demás aspectos no gramaticales”. Así podemos apreciar que el DRAE utiliza un término más amplio y globalizador que el término palabra, introduciéndose el término de unidad léxica en su definición, frente al de María Moliner que alude nuevamente a palabras; si bien, en la introducción, se precisa que este término palabra oculta otras estructuras más amplias o “palabras afines”. En esa definición, se indica expresamente que el estudio del léxico implica otros aspectos no gramaticales, rasgo significativo, si tenemos en cuenta la cantidad de información de la que hay que disponer para usar una unidad léxica y las implicaciones que tiene tanto información lingüística como no lingüística.

Se puede vislumbrar que tanto en un diccionario como en otro se incluyen otras unidades, además de la unidad léxica palabra, que hacen referencia a componentes más amplios; aunque, difícilmente quedarán recogidas en las entradas principales del diccionario. A pesar de ello, es innegable que vamos a encontrar innumerables ejemplos que incorporan unidades superiores a la palabra de forma poco sistemática en las entradas correspondientes. Muy diferente sería si nos fijásemos en *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (2004) o el *Diccionario combinatorio práctico del español. Las palabras en su contexto* (2006) de I. Bosque, en los cuales no se definen las unidades léxicas sino que se muestran las conexiones de unas unidades con otras de forma sistematizada y ordenada, procedimiento especialmente útil para poder combinarlas. Otro ejemplo, aunque no orientado a la enseñanza del español, es el *Diccionario euléxico* de J. Boneu (2000), que contempla los sustantivos con las combinaciones de verbos y adjetivos más adecuadas o precisas.

Cuestión diferente, aunque complementaria, son los índices de contenidos de manuales de gramáticas descriptivas. Observamos que, al referirse a las unidades de análisis del léxico, se alude a términos como “partes de la oración” o a “clases de palabras” y, en algunos casos, a otros grupos más amplios para describir las unidades de análisis del léxico refiriéndose a “grupos sintácticos lexicalizados” o “semilexicalizados”. Así lo podemos comprobar tanto en la gramática de J. Alcina y J. M. Blecua como en la de la RAE.

En ambas gramáticas descriptivas, se clasifican “las clases de palabras” como aquellas que engloban las tradicionales partes de la oración: sustantivo, adjetivo, artículo, pronombre, adverbio, verbo, preposición, conjunción e interjección. Dicho de otro modo, se describen y delimitan principalmente las unidades léxicas simples, las que coinciden con la secuencia gráfica de una palabra aislada en la escritura.

Ahora bien, conviene subrayar ciertas diferencias significativas entre ambas. En la gramática de la RAE, se detallan además de las clases de palabras simples otras categorías denominadas “grupos sintácticos lexicalizados” y “semilexicalizados”. Estos grupos sintácticos pueden constituirse a partir de las unidades léxicas simples ampliadas o expandidas, para crear combinaciones de acuerdo con los principios de la sintaxis y formando un único elemento léxico. Así, se enumeran grupos dependiendo del grado de

lexicalización y de las posibilidades combinatorias de estos grupos sintácticos. Se ofrecen ejemplos de estas estructuras lexicalizadas como: *tomar el pelo, de principio a fin, a rajatabla, media naranja, desde luego, retransmisión en vivo, tomar una decisión, dar un paseo*.

Estas puntualizaciones, en un manual de referencia para la cohesión lingüística del español como es la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE, nos parecen significativas. Advertimos que es un hecho revelador recoger en una gramática descriptiva y normativa unidades léxicas que van más allá de la unidad simple que comprende el término palabra, así como una clasificación de las mismas atendiendo a sus componentes. Esta inserción pone de manifiesto la necesidad de recurrir a un término que permita interpretar la aportación semántica de un determinado componente léxico, ya sea simple o múltiple, y ofrece un horizonte distinto al tener en cuenta unidades léxicas desatendidas frecuentemente en los diccionarios generales, en las gramáticas descriptivas y, durante bastante tiempo, en los manuales y en el aula de ELE.

En el *Marco de referencia* (2002) en ningún momento se refiere al término unidad léxica, sino que alterna el uso de “palabra” o “grupos de palabras”, con “expresiones” y “nociones”, sin ningún otro tipo de justificación. Mientras que en el *Plan curricular* (2006), como ya hemos indicado, se emplea el término “componente nocional”, al considerar que “el concepto de noción trasciende el concepto tradicional de vocabulario”²².

En este último documento se señala que “[...] identifican una serie de categorías de carácter semántico-gramatical que no son, propiamente, unidades léxicas –entendidas como elementos discretos portadores de significado concreto–, sino conceptos descriptivos generales que pueden incluir grupos de unidades léxicas” (PCIC, 2006: Introducción general). Por ello, el término propuesto de “nociones”, basado en las unidades léxicas, pretende ser un concepto innovador cimentado en el uso de la lengua, no en su estructura formal, por tanto, centrado en el significado y en una dimensión más amplia del léxico.

²² Véase el capítulo IV de este estudio, *Documentos de referencia en la enseñanza del español lengua extranjera*, en el cual tratamos con más detalle los dos documentos oficiales: *Marco de referencia* y *Plan curricular*.

Los inventarios del PCIC que se ocupan del componente léxico –*Nociones generales, Nociones específicas*– y que sirven de marco para las programaciones tampoco “se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas”. El enfoque nocional propuesto está asentado sobre “[...] la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar” (PCIC, 2006: Nociones generales. Introducción).

Esta línea descansa en una de las cuestiones más relevantes del Enfoque léxico: el hecho de que el léxico se procesa y aprende también por bloques prefabricados de palabras, por trozos de lengua sin analizar. En el *Plan curricular* se argumenta que “[Las] investigaciones están avaladas por estudios psicolingüísticos que demuestran que la lengua también se procesa –y generalmente se adquiere– en bloques o grupos de palabras y no solo palabra a palabra” (PCIC, 2006: Nociones generales. Introducción).

Ahora bien, como apunta M^a C. Izquierdo Gil, el empleo de un término u otro puede depender de diferentes factores:

[La noción de palabra] puede depender, como señala Tréville (2000: 27), de los objetivos del autor de la definición. Así pues, la palabra será unidad gráfica para los investigadores en estadística, unidad rítmica para los fonetistas, unidad de sentido para los estudiosos en semántica, unidad mínima del discurso para los lexicógrafos y unidad de aprendizaje para los pedagogos (2004: 46).

De las líneas anteriores se desprende que la designación de la unidad de análisis del lexicón mental es una unidad mínima cuya denominación, por sus propias peculiaridades, por la atención a la perspectiva del estudio o por razones estilísticas, puede replantearse o alterarse según el campo de estudio. Se infiere que el aprendizaje del léxico es un aprendizaje de unidades de significado, de unidades léxicas; en otras palabras, se desplaza la denominación de palabra a una tipología de unidades de análisis (M. Lewis, 1993, P. Bogaards, 2001).

Nosotros hemos preferido usar el término unidad léxica, puesto que nos parece que es un término claro, útil y rentable para delimitar, seleccionar y planificar el componente léxico en el aula. Consideramos que es una unidad de significado que permite una clasificación más allá de la palabra gráfica, ya que este concepto contempla relaciones en

diferentes planos lingüísticos, además de atender a cómo podrían estar almacenados los componentes del lexicón mental.

2.2. Término y definición de unidad léxica

El término unidad léxica se entiende como el componente mínimo sobre el que se asienta el aprendizaje del vocabulario; sobre esta unidad se pueden articular combinaciones sintácticas cuyos componentes vienen exigidos por el significado en contexto; además, sirve de unidad de clasificación y análisis. Como bien señalan M^a J. Cervero y F. Pichardo, la solución más acertada es optar por el término unidad léxica, ya que es “una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada por una o más palabras” (2000: 43). No obstante, J. Lahuerta Galán y M. Pujol Vila (1996) señalan que no es un concepto más claro ni aporta grandes diferencias con el término palabra, no obstante “permitirá establecer cierta distancia con un término cargado de múltiples significaciones y connotaciones. [Además] puede contener más información que el concepto palabra y superar los límites de este concepto” (1996: 122). Desde nuestro punto de vista, es indudable que inclinarse por el concepto de unidad léxica es más complejo que el convencional de palabra y tiene claras implicaciones metodológicas y didácticas; por un lado, se incluyen otras unidades en su categorización y, por otro, se asume que dominar una unidad léxica es incorporar datos de manera gradual y a lo largo del tiempo.

Por su parte, J. R. Gómez Molina recalca que la unidad léxica es una “[...] unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras [...] se mantiene una relación de inclusión entre conceptos: unidad léxica → vocabulario → léxico” (2003: 4). Esta descripción de la unidad léxica destaca que es una unidad de significado del lexicón mental, es decir, un conjunto de formas léxicas diversas que el hablante almacena en su cerebro y que es común a una comunidad de hablantes; de tal manera que esas unidades léxicas sirven de transmisor de la cultura de una lengua.

Es una unidad conceptual que puede estar compuesta por unidades monoverbales que se corresponden con el término tradicional de palabra, simple o compuesta –*casa*,

ordenador, escribir, sacacorchos–, y por unidades pluriverbales que pueden comprender varias unidades simples –*entablar una conversación, trabajo negro, de tal palo tal astilla*–. Estos últimos componentes, al igual que las denominadas tradicionalmente palabras, son elementos que componen el sistema léxico de una lengua y, por tanto, forman parte del aprendizaje del vocabulario como un todo, como una unidad de significado.


Por el hecho de estar formada por una o más palabras, estas unidades tienen asociada información más amplia sobre las posibilidades de combinar unos elementos con otros, así como información cultural o pragmática. Además, se agrupan en el lexicón mental mediante asociaciones que nada tienen que ver con la organización de un diccionario alfabético ni con la separación de los planos morfológico, sintáctico o léxico de las gramáticas descriptivas. Tanto es así que pone en entredicho la separación tajante de la gramática tradicional entre morfología, sintaxis y léxico, puesto que todos están interconectados, no obstante, con fronteras muy imprecisas al depender unos de otros. En consecuencia, estos hechos permiten replantearse la dualidad tradicional entre léxico y gramática, como ya cuestiona el enfoque léxico, además con ello se acentúa que “la competencia léxica es una competencia transversal al resto de competencias lingüísticas” (E. Martín Peris, 2014: 24).


Como hemos subrayado, las unidades léxicas son elementos que conllevan información lingüística en el plano morfológico, sintáctico o léxico –sin olvidar el pragmático– que se actualiza y activa en contexto, aportan múltiple información de carácter no lingüística que puede variar de un hablante a otro. En otras palabras, esta información es útil porque permite resolver dudas sobre, por ejemplo, la combinación de determinados elementos, el registro más apropiado al contexto, su uso más frecuente o el valor expresivo que abarca una unidad concreta.


Este elemento conceptual viene a suplir las limitaciones que el término palabra supone –las tradicionales nueve partes de la oración–, al incluir unidades que estarían al margen del término palabra –las compuestas por varias piezas léxicas–, al ser una unidad de significado básico cuyo uso tiene implicaciones en diferentes ámbitos, no solo el lingüístico. Acudir a este término comporta una repercusión didáctica significativa, desde el momento en que consideramos que el aprendizaje del vocabulario debe basarse en unidades léxicas –monoverbales y pluriverbales– y reparamos en las implicaciones que


supone trabajar con ellas, nuestro proceder en el aula debe cambiar y atender a una tipología más amplia.

Es un concepto más extenso que incluye combinaciones de elementos que están por encima de la unidad básica palabra y que forman también parte del sistema léxico de la lengua; además, requiere un tratamiento diferente y ventajas claras en el proceso enseñanza-aprendizaje del vocabulario. En palabras de M. Higuera (1997a: 46), al proceder con unidades léxicas “ayudamos al alumno a combinarlas y favorecemos de este modo el proceso de aprendizaje y recuperación y mejoramos su competencia comunicativa”. La intervención didáctica que se basa en estos principios tiene efectos muy positivos en el aprendizaje y recuperación de los componentes léxicos. Un ejemplo, lo podemos apreciar en la *Propuesta didáctica II* de nuestro estudio –Actividad 5c, Actividad 18c y d, Recapitulación y revisión h–:

Actividad 5 c:  Busca expresiones idiomáticas y clasifícalas según la parte del cuerpo. Explica su significado y pon un ejemplo.

Parte del cuerpo	Expresiones	Quiere decir que...	Ejemplos
 Cabeza [...]	Romperse alguien la cabeza Calentar la cabeza a alguien Sentar alguien la cabeza [...]		

Actividad 18 c:  Escribe diez frases contextualizando las expresiones numéricas de las actividades anteriores.

Actividad 18 d:  Agrúpalas según el número que utilizan. Deja espacio suficiente para añadir otras expresiones similares que aprendas más adelante.

Numero	Expresión	Significado
1		
2		
3	No hay dos sin tres	
4	Dar cuatro voces	

Revisión y recapitulación h:

Repasa las expresiones que hemos ido trabajando y rellena la tabla según el verbo con el normalmente van. Completa con tu compañero.

Dar	
Decir	
Estar	
Poner	
Saber	
Ser	
Tener	

En resumen, la aproximación teórica que hemos expuesto reside en la complejidad misma del sistema léxico, además de en la conveniencia de utilizar un término que abarque las particularidades de sus componentes, así como en poder categorizar tipos de unidades léxicas de forma clara y rentable para su tratamiento en el aula. Ahora bien, a estas dificultades teóricas para precisar tanto la unidad de análisis del léxico como su tipología y sistematización, se añade la dificultad de abarcar el léxico en su totalidad –de ahí que sea necesaria una sistematización o selección– y, especialmente, se superpone la complejidad del proceso de adquisición del componente léxico en una LE.

2.3. Las dimensiones de la unidad léxica

Como se indica de forma sintética en el MCER, el concepto de competencia léxica se fundamenta en “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo” (2002:108); además, se precisa que la competencia semántica “comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta un alumno” (p. 112) de tal manera que integra otros saberes y conocimientos no necesariamente lingüísticos. A pesar de que hay numerosas y diversas definiciones sobre este término, esta definición sintetiza lo esencial y permite al enseñante establecer un marco para tomar decisiones y planificar su labor docente. Como matiza J. R. Gómez Molina,

[...] la competencia léxico-semántica no solo se refiere a los conocimientos y destrezas (formación de palabras, relaciones semánticas, valores, etc.), sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicon (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evocación y disponibilidad) (2004a: 491).

La labor del docente habrá de delimitar qué elementos debe conocer el aprendiente, especificar a qué registro pertenecen las unidades, concretar qué relación semántica se debe desarrollar, capacitar al aprendiente para percibir esas funciones y definir cómo actuar en el aula; además, deberá tener en cuenta qué se le exigirá al aprendiente en una etapa concreta de su proceso de aprendizaje. Por otro lado, la actividad del aprendiente no puede quedarse en acumular unidades léxicas, sino que más bien debe conectarlas con otras unidades, integrar otros saberes y plasmar las dimensiones más significativas de ese componente en una situación de comunicación.

El hecho de ocuparse de la competencia léxica posibilita, en palabras de R. M^a Jiménez Catalán²³,

[...] a) analizar los principios que regulan la adquisición del vocabulario; b) descubrir si existe un orden sistemático reflejado en etapas de adquisición de este componente; c) comprobar si dichas etapas son diferentes en lengua materna (L1) y en (L2); d) averiguar si en dicho aprendizaje influyen determinados factores contextuales e individuales como el tipo de *input*, el modo de enseñanza, la edad, el sexo, la motivación o la aptitud lingüística (2002: 150).

Como se evidencia en los estudios recopilados por R. M^a Jiménez Catalán (2002), a la hora de abordar cuáles son las dimensiones de la unidad léxica hay cierta confusión para delimitar qué significa conocer una palabra, por lo que se hace evidente la complejidad de ofrecer una definición sencilla. Nos parece esclarecedor y provechoso recoger aquí el esquema en el que la autora sintetiza las aportaciones sobre la competencia léxica, ya que ilustra cuáles son las líneas más significativas de los investigadores y, en concreto, las dimensiones esenciales del componente léxico:

Conocer su gramática, su pronunciación y su ortografía.	Blum-Kulka, Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Conocer su morfología.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Conocer su colocabilidad.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards.
Conocer sus restricciones sintácticas.	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards.

²³ La autora realiza un exhaustivo análisis de las definiciones de la competencia léxica desde la década de los 70 hasta el año 2000, así como una evaluación crítica de las tendencias en la investigación para aportar un esquema del modelo de las definiciones y poner de manifiesto las lagunas existentes.

Conocer su frecuencia en lengua oral y lengua escrita	Nation, Laufer, Richards.
Conocer en qué contextos se puede utilizar	Beheydt, Carter, Laufer, Faerch et al.; Richards, Robinson, Nation, Wallace.
Conocer sus relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras.	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Ellis & Sinclair, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Reconocer la palabra en su forma oral o escrita	Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Recuperar la palabra cuando se necesita	Ellis & Sinclair, Nation, Wallace.
Conocer su significado conceptual y referencial.	Blum-Kulka, Beheydt, Laufer, Nation, Richards, Robinson, Wallace
Conocer los sentidos que connota.	Blum-Kulka, Laufer, Nation, Richards, Robison, Wallace.
Conocer el sentido pragmático.	Blum-Kulka, Carter, Trampe.

Tabla 1. ¿Qué significa conocer una palabra? (Ref. R. M^a Jiménez Catalán, 2002: 155).

Por su parte, M. Higuera (1996:114) completa estos aspectos, especialmente, con la información de tipo cultural, los usos metafóricos, el registro o la pertenencia a expresiones institucionalizadas:

- La denotación y referencia.
- El sonido o grafía, según el canal.
- Las estructuras sintácticas en las que aparece.
- Las peculiaridades morfológicas.
- Las relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar.
- Las combinaciones sintagmáticas o palabras con las que normalmente se asocia.
- El registro y si tiene más probabilidades de aparecer en la lengua hablada o escrita o ambas.
- El contenido cultural.
- Los usos metafóricos.
- La frecuencia de uso.
- La pertenencia a expresiones institucionalizadas.

Ante la dificultad de un modelo teórico que recoja todas las dimensiones y los obstáculos para llevarlo a la realidad del aula, destacamos dos alternativas que recogen los rasgos fundamentales, que ya habían sido anticipados en otros estudios. R. M^a Jiménez Catalán se refiere a estos estudios argumentando:

Meara (1996) propone dejar de insistir en la enumeración de todos los rasgos posibles y centrarse en el estudio de las características fundamentales de la competencia léxica: la organización léxica y el tamaño de la competencia léxica, [mientras que Henriksen (1999) propone un modelo] global basado en tres dimensiones: conocimiento parcial-preciso, riqueza del conocimiento, dimensión receptiva-productiva (2002: 158-159).

No se refiere a este como dimensiones fragmentadas sino como un *continuum* de conocimiento. Desde nuestra perspectiva, ciertamente nos parecen propuestas acertadas y válidas para el aula, si atendemos además a los rasgos distintivos que contempla M. Higuera (1996).

Es indudable que el hablante nativo no domina el léxico de su lengua en su totalidad ni todas sus dimensiones tanto a nivel receptivo como productivo; puede desconocer otras acepciones de las unidades léxicas que utiliza o poseer un conocimiento parcial de ellas; es más, si ampliamos nuestra mirada a las variantes de una lengua como el español, son evidentes las limitaciones y su conocimiento parcial. De ahí que del aprendiente de ELE no podemos esperar que llegue a conocerlas ni, mucho menos, captar todas las implicaciones de una determinada pieza léxica en una etapa concreta de su aprendizaje.

No obstante, si la finalidad de aprender un idioma es alcanzar un nivel de competencia y dominio en la LE que mejore la competencia comunicativa, esto entraña ampliar y desarrollar, que no abarcar, uno de los pilares de una lengua: la competencia léxico-semántica. Ese desarrollo supone ser consciente de su complejidad, del desarrollo gradual que conlleva, así como de sus implicaciones y del conocimiento parcial del aprendizaje del léxico según el nivel. Al mismo tiempo, el desarrollo de la competencia léxico-semántica tiene que ver con las necesidades e intereses de un aprendiente determinado para conseguir comunicarse de manera eficaz en una situación comunicativa.

Nos parece muy esclarecedor el esquema en el que M. Baralo (2005a: 30-31; 2006: 1), adaptado del modelo de P. Nation (2001: 27), sintetiza los conocimientos que comporta saber una unidad léxica atendiendo a la forma, al significado y al uso. Además, incluye con qué competencias se vincula:

Niveles	“Saber una palabra” Competencia léxica	MCER
Fónico	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?	Competencias fonética, ortoépica y ortográfica
Morfológico	¿Qué partes se reconocen en ella? ¿Qué estructura tiene?	Competencia gramatical
Sintáctico	Funciones gramaticales: ¿En qué estructuras podría aparecer? ¿En qué estructuras se debe usar?	Competencia gramatical
Semántico	¿Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?	Competencia semántica
Redes léxicas	Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen / pueden usarse con ella?	Competencia léxica
Redes léxicas	Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?	Competencia semántica
Sociolingüístico	Restricciones de uso: (registros, frecuencia...) ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	Competencia sociolingüística

Tabla 2. Conocimientos sobre una unidad léxica (Ref. M. Baralo, 2005a, 2006)

La adquisición y conocimiento de una unidad léxica no es solo saber a qué objeto de la realidad aludimos o retenerla en la memoria, sino que aprender una unidad léxica implica la capacidad para poder comprender y expresarse de la manera más precisa y eficaz posible tanto de forma oral como escrita. Este hecho evidencia que cuando se aprende una palabra –en el sentido más amplio del término– se tienen que adquirir progresivamente unos conocimientos a nivel gramatical, fonético, sintáctico, semántico, además de saberes socioculturales, pragmáticos y discursivos, que permitan descodificarla o utilizarla de manera adecuada y exacta en una situación de comunicación. En pocas palabras, conocer una unidad léxica significa interiorizar información y conocimientos, no necesariamente lingüísticos, establecer conexiones entre esos conocimientos, crear redes

asociativas y combinar unidades que faciliten adecuadamente su uso y su actualización tanto a nivel receptivo como productivo.

Como indica M^a C. Ainciburu (2008b), el proceso de aprendizaje de una unidad léxica es progresivo, no porque la palabra no disponga en sí de todas las informaciones la primera vez que nos encontramos con ella, sino porque vamos accediendo a la información “por barridos sucesivos”, de manera que con la reutilización se va incrementando o enriqueciendo la información. Cuantas más veces la “escaneemos”, cuanto mayor información le añadamos en cada encuentro, mayor será el grado de dominio de una unidad léxica y, en consecuencia, la capacidad para poder interpretarla o utilizarla de manera conveniente y precisa en un contexto.

La suma de conocimientos que vamos incorporando, así como los procesos cognitivos que intervienen o las estrategias a las que recurre para incorporarlas, permiten a un aprendiente alcanzar un grado de competencia léxico-semántica para comunicarse con eficacia en una LE. Toda esa información y conocimientos el alumno los va adquiriendo de forma acumulativa y progresiva a lo largo del proceso de aprendizaje, lo que le ayudará a descodificar o interpretar su significado gradualmente. Es decir, entrarán en juego aspectos lingüísticos y extralingüísticos, cuyo grado de conocimiento facultará al alumno para expresarse con mayor o menor grado de dominio en el uso de la lengua. En esta línea, “[...] no siempre es una buena solución ante una necesidad léxica el uso de un diccionario, cuya entrada no proporcione todos los datos que se necesitan para asociar a la forma léxica la categorización sintáctica y semántica correspondiente” (M. Baralo, 2001: 35). Además, tampoco en el diccionario suelen aparecer, por ejemplo, las redes asociativas que se establecen con otras piezas léxicas ni la información sociocultural que tramite.


Ahora bien, ¿cuáles son los conocimientos a los que estamos aludiendo? Es obvio que dependerá de la unidad léxica y de la variante lingüística del español. No obstante, se puede partir de los conocimientos que un hablante nativo ha interiorizado y activa cuando interpreta un mensaje, asumiendo que el conocimiento, a lo largo del tiempo, es variable de un hablante a otro, inconstante y cambiante de una unidad léxica a otra. La información de la que hay que disponer en la lengua oral y en la lengua escrita, para conocer y controlar una unidad léxica, tiene que ver con los ámbitos destacados que hemos mencionado anteriormente. Paralelamente, es necesario habilitar una serie de capacidades cognitivas

que permitan reconocerlas, retenerlas, procesarlas y recuperarlas para utilizarlas con propiedad.

Como subraya J. R. Gómez Molina, “[...] aprender léxico es una actividad que no acaba nunca, que no se puede enseñar en su totalidad y que no existe método alguno que sirva para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje [...]” (2004a: 498), al ser este un proceso psicológico complejo y progresivo que pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación, utilización, retención y fijación. En este sentido, como ya hemos subrayado, cuanta mayor información tengamos de una unidad léxica, mayor será la precisión y el dominio de la misma, sabremos cómo combinarla, en qué contexto o en qué registro es adecuado usarla, en definitiva, alcanzar el éxito en la comunicación. En contrapartida, cuanta menor información tengamos, menor será la capacidad para utilizarla, se producirán más generalizaciones o más imprecisiones en su uso, en concreto, se frenará el éxito en la comunicación. De ahí que sea un proceso complejo que abarca diferentes etapas y niveles para incorporar las piezas léxicas al lexicón mental a lo largo del aprendizaje.

Al ser descrito como complejo, los investigadores insisten en que la adquisición de una unidad léxica es un “proceso constructivo” y de “consolidación”, lo cual implica diferentes fases de tratamiento en el aula. J. R. Gómez Molina lo considera “un proceso constructivo que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto” (2004a: 498). En la misma línea, S. Estaire sintetiza y matiza que la evolución pasa de una fase más pasiva a otra fructífera, puesto que “el aprendizaje del léxico es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual, que se consolida con el tiempo. Es un proceso que pasa de una fase receptiva a una productiva” (2006:400).

Incluimos aquí un ejemplo –extraído del capítulo VII, *Propuesta didáctica II*, apartado *Recapitulación y revisión*– que recoge algunos de los principios que estamos subrayando: no solo atender a la presentación de unidades léxicas, sino recuperarlas de forma cíclica y a través de diferentes técnicas:

Recapitulación y revisión b:  Vamos a recuperar algunas de las expresiones que ya conocéis, para ello vamos a dibujarlas de forma individual. Enseñadlas al resto de los compañeros, ellos tienen que adivinar de qué expresión se trata y qué se quiere decir con ella.

En cuanto al número de exposiciones para dominar una pieza léxica, aunque no hay unanimidad, sí está aceptado y demostrado que una exposición considerable –aunque imprecisa en número, además de encontrarla en diferentes contextos– facilita de manera significativa su adquisición. A esto hay que añadir el papel significativo que, en este proceso de adquisición, desempeña la memoria para tener disponible una unidad léxica y poder utilizarla:

La mente, como un scanner, tiene que pasar muchas veces sobre una palabra y encontrarla en distintos usos y contextos para que el estudiante la “sepa”. Nos dicen que no hay que estudiar de memoria, pero sin memoria no se activan los procesos cognitivos. Sin memoria y sin contexto no basta que nos “presenten” dos veces o siete una palabra, porque “enseñar” no es aprender (M. C. Ainciburu, 2008b: 14).

Al seleccionar un exponente léxico, el alumno tiene que activar el conocimiento previo y vincular ese conocimiento a otros saberes, por ejemplo, los socioculturales. Así, pues, el éxito en la comunicación dependerá, básicamente, de la capacidad que tenga el alumno para extrapolar esos conocimientos, descodificar factores extralingüísticos y aplicarlos a un contexto adecuado. En definitiva, podríamos afirmar que todo ello implica adquirir una unidad léxica, un compendio de conocimientos, habilidades y procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento para conseguir un conocimiento óptimo que favorezca la comunicación. A este respecto:

[...] el alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre. Por ejemplo, para dirigirse a un desconocido, el alumno no solo deberá ser capaz de hacer uso de las funciones lingüísticas y el vocabulario adecuados, sino que también deberá ser muy consciente de los factores extralingüísticos (uso del espacio, del tiempo, de los movimientos corporales) que se dan en esa situación comunicativa y cuyo desconocimiento puede ser fatal para el éxito de la comunicación (PCIC: Saberes y comportamientos socioculturales. Introducción).

El desarrollo de la competencia léxica implica ampliar una gran variedad de conocimientos y acceder a ámbitos comunicativos, en cuyo trasfondo están los modelos mentales y culturales de una lengua. La intervención didáctica consciente, un tratamiento adecuado de las diferentes unidades léxicas y la atención a las técnicas de enseñanza y estrategias de aprendizaje, son herramientas para acceder, enriquecer y favorecer el aprendizaje del léxico, en definitiva, para construir y desarrollar una competencia léxico-semántica más sólida.

En resumen, el desarrollo de la competencia léxico-semántica es un proceso cognitivo que se va construyendo a lo largo del tiempo; por lo tanto, es gradual y

progresivo, lo que implica distintos niveles y grados de conocimiento de una pieza léxica; depende de las habilidades y las experiencias de aprendizaje de los alumnos, que van enriqueciendo su lexicón mental y permitiendo el acceso a un mayor número de situaciones de comunicación; también, obedece a la idiosincrasia del léxico, debido a esto, es variable y difícil abarcarlo en su totalidad; además, tiene conexiones con otras competencias y ámbitos, no necesariamente lingüísticos, de ahí que sea uno de los pilares básicos para comunicarse en otra lengua y acceder a otras culturas.

2.4. Tipología y variables de las unidades léxicas

La categorización de las unidades léxicas es una tarea compleja que puede llevar a diferentes justificaciones cargadas de razón –según los criterios y los investigadores–, aunque también es una herramienta útil que intenta sistematizar, delimitar y precisar el objeto de análisis y de aprendizaje. Además de los elementos que conforman la unidad léxica, al hablar de ella no se pueden obviar sus dimensiones. Los estudios sobre la adquisición y aprendizaje del léxico en ELE, así como los diccionarios y las gramáticas descriptivas, arrancan de una primera clasificación básica por el número de componentes de la unidad: unidades monoverbales y unidades pluriverbales.

Es innegable que no existen clasificaciones consensuadas ni límites en las categorizaciones, además estas van evolucionando en función de investigaciones y puntos de análisis. A partir de aquí, las clasificaciones y los contrastes son notables, especialmente por lo que se refiere a la inclusión o no de un determinado elemento y a la denominación de los mismos en estudios e investigaciones. Si aceptamos estos planteamientos iniciales, no cabe duda que, desde un punto de vista didáctico, la categorización que proponemos aquí no persigue una sistematización de las mismas ni incluye todas las unidades léxicas, sino aquellas que deben tener un tratamiento diferenciado y programado en el aula, por lo cual esta clasificación no va a estar exenta de matices ni de aclaraciones. Nos apoyamos en las sistematizaciones y estudios previos, de ahí que nos parezca una herramienta útil y provechosa que se puede abordar en la clase de ELE.

En concreto, fundamentalmente nos sumamos a los grupos básicos en los que se centra M. Higuera (1997a): palabras, combinaciones sintagmáticas, expresiones institucionalizadas y expresiones idiomáticas; también, tenemos presente la propuesta por

M^a J. Cervero y F. Pichardo (2000): palabras, expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas o colocaciones, expresiones lexicalizadas y marcadores del discurso o conversacionales; además, consideramos las planteadas por J. R. Gómez Molina: palabras, combinaciones y compuestos, expresiones idiomáticas con mayor o menor grado de fijación y fórmulas de interacción social (2003); palabras, fórmulas rutinarias, colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones idiomáticas (2004c). Paralelamente, tendremos como punto de referencia los grupos sintácticos que se describen en la gramática de la RAE y al igual que las sugerencias del *Marco de referencia* al referirse a la competencia léxica.

En el MCER, no obstante, la clasificación difiere de la recogida aquí, en este documento en ningún momento se alude a unidades léxicas ni se clasifican por el número de componentes, sino que cuando se define la competencia léxica, el conocimiento del vocabulario y la capacidad para utilizarlo, se aclara que se compone de elementos léxicos y gramaticales. Cuando se enumeran los elementos léxicos, denominados en este documento oficial como *expresiones hechas*, observamos que este término puede llevar a muchas interpretaciones. Se señala que estas “se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo” (2002: 108), así se incluyen los términos *fórmulas fijas*, *modismos*, *estructuras fijas*, *otras frases hechas* y *régimen semántico*.

Esta categorización tal y como está descrita puede llevar a confusiones en una clase de ELE, ya que nos preguntamos cuál es la diferencia que se establece entre fórmulas fijas y estructuras fijas ¿es el grado de fijación o es la estructura de la frase?, no conseguimos dilucidar la diferencia entre ambos términos. Por ejemplo, en las fórmulas fijas se incluyen saludos como *Encantado de conocerle* y en las estructuras fijas ¿*Sería tan amable de + infinitivo?* Consideramos que ambas expresiones, al ser expresiones fijas institucionalizadas, por su alto valor social y por la fuerte carga pragmática que poseen, sería más apropiado recogerlas en un mismo grupo, por ejemplo, en un grupo que tenga un propósito social, como el de las denominadas *rutinas sociales*.

En el MCER, en el grupo de *fórmulas fijas* se incluyen, también, refranes y proverbios. Ciertamente reconocemos que son fórmulas fijas que se utilizan con una dimensión social de la lengua; sin embargo, al tener que ver con la sabiduría y cultura popular, sería conveniente hacer una clasificación diferenciada entre ambas y no incluirlas

en el mismo grupo que el resto de expresiones fijas como *encantado de conocerle*. Probablemente, lo más adecuado es prescindir de ellas en las categorizaciones más básicas e incluso excluirlas, ya que pueden ser identificadas con oraciones, es decir, son enunciados que pertenecen a la esfera de las paremias, como apunta en su estudio M. Higuera (2007a). En este sentido –al no ser unidades léxicas, sino unidades lingüísticas–, desde nuestro punto de vista proponemos incluir las paremias bajo el término global de expresiones de sabiduría popular –como indicamos en el capítulo V– y tener en cuenta la clasificación de J. Sevilla Muñoz y C. A. Crida Álvarez (2013) cuando se quiera profundizar y sistematizar categorías más amplias que atiendan a estos enunciados²⁴.

Siguiendo a J. R. Gómez Molina y a M. Higuera, consideramos primordial establecer una clasificación de las unidades léxicas principales para el tratamiento en el aula, primando una selección para lograr la comunicación efectiva de los aprendientes y para que sea factible trabajar con ellas en el aula. Así, J. R. Gómez Molina plantea “una taxonomía mínima y operativa para el profesor, ya que posibilita un fácil y sistemático tratamiento de las diferentes unidades léxicas en el aula de ELE” (2003: 4), punto de vista que consideramos sumamente acertado para el tratamiento en el aula.

Hechas estas aclaraciones, es preciso insistir en que por nuestra parte partiremos de esta clasificación elemental marcada por la estructura de la unidad léxica: unidades monoverbales (*la palabra*) y unidades pluriverbales (*colocaciones, rutinas sociales, expresiones idiomáticas, marcadores del discurso*)²⁵. De tal forma que esta diferenciación elemental y abarcable sea la base sobre la que se asiente la categorización para una planificación y selección consciente de unidades léxicas en el aula de ELE; atendiendo tanto a las unidades monoverbales como a las combinaciones pluriverbales más significativas y estableciendo una diferenciación factible para llevar al aula.

Nos parece más coherente, desde una perspectiva didáctica, separar en primer lugar por el número de componentes de una unidad y después clasificarlo por la información


²⁴ A pesar de la profusión de estudios sobre las paremias, no existe una clasificación unánimemente aceptada, ni siquiera de la denominación, pero ciertamente se ha ido imponiendo el término *paremia* desde los años ochenta del siglo XX. J. Sevilla Muñoz y C. A. Crida Álvarez (2013) proponen incluir seis categorías globales: proverbios, aforismos, refranes, frases proverbiales, locuciones proverbiales y dialogismos.

²⁵ A las que se deben añadir las expresiones de sabiduría popular, como enunciados para tratar desde una perspectiva cultural y léxica.


léxica, gramatical o pragmática, que proporcionan, así como por el fenómeno lingüístico al que se refiere. A pesar de que siempre podremos encontrarnos con unidades léxicas que puedan estar entre dos o más categorías, según los criterios que apliquemos o al contexto de uso. En suma, no describiremos todas las unidades léxicas, sino que haremos hincapié en aquellas que sean más útiles y rentables y plasmen unidades de significado, incidiendo en su tratamiento según el nivel.

2.4.1. La palabra

La unidad léxica *palabra* es el elemento más básico y simple de análisis del léxico. Tradicionalmente ha sido la unidad por excelencia, el objeto de estudio del léxico, así como la base sobre la que ha descansado esencialmente el aprendizaje del vocabulario y, por tanto, la planificación y selección de unidades de significado para el aula. Se identifica con la unidad gráfica en la escritura, separada por espacios en blanco, es una unidad formal y de significado que puede ser tanto simple como compuesta, además de poder contener información léxica y gramatical. Asimismo, es la base sobre la que se articula el resto de unidades léxicas para plasmar nuevos significados. Esta unidad monoverbal es la unidad más común, como hemos mencionado, para elaborar las entradas de los diccionarios generales y encabezar las entradas a otras unidades pluriverbales. Incluimos aquí un modelo para tratar este tipo de unidad a través de pares, mapas mentales o contextualizado en una secuencia cinematográfica, extraído de la *Propuesta didáctica III*, del citado capítulo VII –Actividad 1a y 1b–:

Actividad 1a:  Subraya en el árbol²⁶ de familia todas aquellas palabras que reconozcas. Forma correspondencias, por ejemplo, padre y madre, nieto y abuelo



Actividad 1b:  Compara con tu compañero y aclara las que desconozcas. Justifica los pares formados. ¿Podrías añadir otros?

²⁶ Fuente: <http://www.profedelee.es/2014/11/actividad-vocabulario-familia.html>.

Actividad 8b:

Ahora, veamos las secuencias primeras de la película. Secuencia antes del desayuno. Fíjate en estas primeras escenas en las que se enmarca a los distintos miembros de la familia. Completa la información.

Quién es	Dónde está	Qué hace/ Qué ocurre	De qué hablan
El padre			
	En el baño		
	En la escalera y en la cocina		



En el MCER (2002: 108) se especifica que, en el grupo de unidades monoverbales, hay elementos que proporcionan solo información gramatical y conforman un repertorio finito de componentes –artículos, cuantificadores, preposiciones, pronombres, demostrativos, conjunciones, posesivos y verbos auxiliares– y otra clase que aporta también información léxica y cuya serie es abierta e ilimitada –sustantivos, adjetivos, verbos–. Estos componentes tienen unidad de significado, si bien, pueden estar formados por una categoría gramatical, la palabra simple (*casa*) o dos categorías, las palabras compuestas (*sacapuntas*). Como evidencia J. R. Gómez Molina, aquellos elementos que proporcionan más información gramatical que léxica –preposiciones, artículos, etc.– también deben incluirse en esta clase por su valor “para la combinación de los elementos léxicos dentro de la cadena hablada” (2003: 5).

Como hemos indicado, es la unidad a la que se ha atendido de manera específica en el aprendizaje de una lengua. Baste echar una mirada en los manuales de español para comprobar cómo tradicionalmente los términos que se han recogido atienden principalmente a unidades monoverbales. No obstante, es cierto que se aprecia un cambio revelador en los nuevos manuales o en sus últimas ediciones, así como en la publicación de libros específicos para practicar y aprender vocabulario; en los cuales se han incrementado las series de actividades y procedimientos para que los estudiantes tomen conciencia y practiquen no solo con unidades monoverbales sino con una tipología más amplia.

En su definición más tradicional es una unidad formal, una parte de la oración, mientras que en una definición más amplia es también una unidad de significado; asimismo, es la unidad monoverbal en la que estudiosos e investigadores coinciden a la

hora de tipificar y categorizar, así como a la que tradicionalmente se le ha prestado más atención en la clase de ELE.

2.4.2. Las colocaciones

Las combinaciones sintagmáticas o colocaciones se forman a partir de combinación de unidades monoverbales: la unidad léxica palabra. Su significado es la suma de las unidades que la articulan, está marcado por el uso y la norma, además de ser compartido por una comunidad de hablantes. El concepto, en el sentido más amplio, designa la combinación frecuente de dos o más unidades léxicas simples cuyo agrupamiento viene determinado por propiedades sintácticas y que no han llegado a convertirse en frases hechas. Estos vínculos frecuentes permiten interpretar el sentido de forma conjunta como si fuera un solo elemento monoverbal, al mismo tiempo que se infiere el significado de la suma de los elementos que la componen, es decir, tiene un significado compositivo. Por ello, se puede considerar que la suma global de sus componentes tiene un significado bastante transparente y literal; por el contrario, “las frases hechas son expresiones fijas en la lengua, que se caracterizan por ser semánticamente opacas [...] Algunos ejemplos son: tirar la toalla, meter la pata, tomar el pelo, etc.” (M. Higuera, 1996: 112).

Las combinaciones básicas están agrupadas normalmente por dos unidades simples, en algunos casos tres, donde una de ellas es el núcleo sobre el que descansa y se matiza la colocación; la segunda unidad, el colocativo, es el elemento que sirve de apoyo y que al ser combinado con la base el conjunto adquiere un nuevo significado. Cabe añadir, por otra parte, que las que tienen dos unidades léxicas simples están compuestas por elementos con información gramatical y léxica (adjetivo, sustantivo, verbo y adverbio); mientras que cuando nos enfrentamos a agrupaciones con más de dos unidades, a las anteriores se añade un repertorio finito (preposición, artículo), con información principalmente gramatical, pero sin información léxica. Otra característica es que la mayoría de ellas suele admitir cambio de género y número, también se puede hablar de selecciones recíprocas entre sus componentes y de una tendencia de uso en sus componentes seleccionados.

A este respecto, las agrupaciones más habituales en español, sistematizadas por K. Koike (2001), son las formadas por las siguientes series básicas que se complementan entre sí:

Sustantivo + adjetivo: <i>Responsabilidad civil, presupuestos generales, amigo virtual, redes sociales...</i>
Adjetivo + sustantivo: <i>Tercera división, fulminante despido, alto cargo, tensa espera.</i>
Sustantivo + sustantivo: <i>Efecto dominó, coche bomba, coche cama, visita relámpago.</i>
Sustantivo + preposición + sustantivo: <i>Prima de riesgo, obra de teatro, infracción de tráfico, rueda de prensa.</i>
Verbo + (artículo) + sustantivo: <i>Lograr un acuerdo, compartir vestuario, dar la bienvenida, albergar esperanzas, surgir dudas.</i>
Verbo + preposición + (artículo) + sustantivo: <i>Vivir en paz, hablar con moderación, poner a prueba, llegar a una conclusión.</i>
Adverbio + adjetivo: <i>Políticamente correcto, mundialmente famoso, profundamente dormido, locamente enamorada, felizmente casados.</i>

Tabla 3. Combinaciones más frecuentes.

Es preciso recalcar que mientras que un hablante nativo competente tiene conciencia de las posibles combinaciones, restricciones o flexibilidad de sus componentes para seleccionarlos y combinarlos, un hablante no nativo, para poder comunicarse de manera más precisa y eficaz en la lengua que aprende, tiene que tomar conciencia y familiarizarse con ellos, como una sola unidad, así como descubrir las combinaciones o las restricciones. Por este motivo, es quizá una de las unidades léxicas que desde niveles bajos puede resultar más productiva en el aula, ya que al trabajar con piezas ensambladas que se aprenden como un todo, el aprendiente no tiene que descomponer ni analizarlas para su interpretación; sino, más bien, memorizarlas de modo global y familiarizarse con ellas para reproducirlas correctamente en un discurso natural.

Por ello, para trabajar con ellas en el aula, es conveniente aplicar técnicas de selección entre diferentes pares, lo cual puede ayudar a reconocer las posibles restricciones o selecciones. Por ejemplo, una actividad útil para trabajar la combinación de *verbo* + *sustantivo* es incorporar una tabla, como la siguiente, para diferenciar entre el verbo que selecciona el sustantivo:

	Tomar	Coger
Una ducha		
Una enfermedad		
Un chiste		
La noche		
La mano		

Precauciones		
El autobús		
El pelo		
Al pie de la letra		

Igualmente, con la combinación de sustantivo + (preposición) se trata de completar la relación con el sustantivo más adecuado. Es útil y rentable distribuir un grupo de tarjetas para emparejar la colocación y elegir la opción conveniente entre los pares, más que relacionarlo en la tabla:

OBRAS DE	CONFIANZA
CONTRAER	LA POLÉMICA
CONSEGUIR	LA NACIONALIDAD
FUENTE DE	REFERENCIA
DESATARSE	UNA ENFERMEDAD

Asimismo, hay que tener presente que, aunque entre ellas existen diferentes grados de transparencia u opacidad, es evidente que la suma de sus componentes facilita la interpretación del mensaje, puesto que ambos suelen conservar gran parte de su significado léxico. En última instancia, se trata de presentarlas y trabajarlas en el aula como segmentos o bloques para ayudar a almacenarlas y recuperarlas de manera conjunta, de tal manera que se puedan evitar errores propios de la transferencia de los patrones de la lengua materna al español a lo largo del proceso de aprendizaje.

En los últimos tiempos, están apareciendo materiales y propuestas que atienden de manera específica a su tratamiento en el aula. Por ejemplo, recientemente se ha publicado un nuevo manual, muy útil, destinado a la práctica del vocabulario y particularmente a las colocaciones: C. M^a Molero, M. de Prada y D. Salazar (2012). Un libro que, como se recoge en el prólogo, “responde a la escasez de recursos prácticos para el tratamiento de las colocaciones léxicas en la clase de ELE” (p. 2). Además, son numerosos los estudios que se centran en este ámbito, lo cual responde al creciente interés por atender a una visión más

amplia del componente léxico, así como a dispensar un tratamiento que requiere ocuparse de su idiosincrasia de la unidad léxica.

Indudablemente, y puesto que estas combinaciones no aparecen como entradas independientes en un diccionario general, el alumno de ELE que recurra al diccionario, si no es consciente de este agrupamiento y de las propiedades sintácticas para la combinación, difícilmente va a poder acceder a ellas como una unidad independiente o va a encontrar un equivalente. A no ser que acuda a un diccionario específico combinatorio²⁷ o a un informante competente, la combinación seleccionada podría provocar interferencias lingüísticas con su LM, ser una combinación inadecuada al contexto o al registro, sin olvidar que se pueden cometer errores por las limitaciones en el conocimiento del código de la LE. Por ejemplo, un error muy frecuente entre hablantes de lengua materna inglesa, al seguir el patrón de su lengua, incluso en alumnos competentes, es usar **hacer una decisión* en lugar de *tomar una decisión*.

A la hora de tratarlas en el aula, no es preciso detenerse en las que son universales y derivadas de conocimientos del mundo, sino que conviene hacer especial hincapié en aquellas combinaciones “[...] que no son equivalentes en L1 y L2, es decir, las que son propias de cada lengua, crean muchos problemas y son las que fundamentalmente debemos enseñar [...]” (M. Higuera, 1997a: 47). De este hecho se desprende que, para que el alumno obtenga la información precisa para sus producciones orales o escritas, en el aula es ventajoso detenerse en las combinaciones que difieren de la LM o de las lenguas que se conocen, así como evidenciar los vínculos que se crean entre sus componentes y poner de manifiesto las herramientas para la descodificación del mensaje en la LE.

2.4.3. Las expresiones institucionalizadas

Estas rutinas sociales o expresiones institucionalizadas constan de dos o más unidades léxicas simples, además han experimentado un proceso de fijación que las ha

²⁷ Además de los diccionarios combinatorios de I. Bosque (2004, 2006), *REDES* y *Práctico*, es relevante mencionar el proyecto de creación de un diccionario de colocaciones, el *DICE*, coordinado por M. Alonso Ramos (2004); el *DAELE*, organizado por grupos de significados, coordinado por P. Battanery S. Torner (dir.) (2011). Si bien, este último hasta ahora solo recoge entradas relacionadas con los sentimientos, el objetivo último de este proyecto es crear herramientas útiles para los estudiantes de ELE a la hora de acceder a las combinaciones propias de la lengua.

institucionalizado para plasmar una función comunicativa –saludar, despedirse, felicitar, disculparse, expresar sorpresa–, dependen del contexto habitual en el que se utilizan y vienen precisadas por una fuerte carga social, ritual y altamente expresiva: ¡Encantada de conocerte!; Siento interrumpir; ¡Faltaría más!; Un momento, por favor; Pues, anda que tú; ¡Que aproveche!; ¡No me digas!

Por ello, una actividad que incida en la función comunicativa que desempeñan es el punto de partida para su tratamiento (en este caso, expresar acuerdo, desacuerdo o acuerdo parcial), es decir, se debe comenzar por una categorización básica para después aplicarlas en un contexto.

No estoy de acuerdo al cien por cien No estoy de acuerdo No lo veo bien Estoy de acuerdo Vale No lo veo muy claro que digamos	¡Claro que sí! ¡Muy bien dicho! En efecto No es que lo vea mal ¡Por supuesto que no! Estoy a favor Puede ser, pero Evidentemente Esto no tiene sentido	Lógico Es indudable Es obvio Soy de la misma opinión Yo en eso discrepo
--	--	---

Otra opción es partir de las funciones comunicativas para recuperar las rutinas sociales correspondientes o plantearlo a la inversa, es decir, a partir de la rutina social, considerar la función y el contexto más apropiado, como en los ejemplos siguientes:

Dar las gracias	
Pedir disculpas	
Felicitar	
Hacer un brindis	

En espera de sus noticias	
Así es la vida	
Dichosos los ojos	

Al referirnos a este tipo de unidades léxicas que se han convertido en fórmulas fijas²⁸ de intercambio social, hay que tener presente su valor convencional y socio-cultural, así como la diversidad y composición de las mismas. Por otra parte, conviene mencionar que son un tipo de unidades léxicas que se prestan a una diversidad de criterios para su caracterización y clasificación, ya que suelen estar incluidas en el ámbito de la fraseología por el grado de fijación e idiomática. En este sentido, puede consultarse el estudio de referencia de G. Corpas Pastor (1996) para delimitar el lugar que ocupan dentro de la fraseología y su valor pragmático; o bien acudir a M. B. Alvarado Ortega (2010) que, a partir de un corpus oral, trata este tipo de estas fórmulas rutinarias desde una perspectiva pragmática.

Podríamos referirnos a ellas como discurso prefabricado o repetido, con una fuerte carga pragmática y alta frecuencia de uso, que cumplen una función comunicativa en una situación social concreta. Estas expresiones institucionalizadas adquieren gran parte del significado durante la interacción social, al poder ser utilizadas como estrategia conversacional y al tener un significado situacional y convencional. Además, como son un vehículo fundamental de transmisión cultural, tienen unos principios y peculiaridades que varían de una lengua a otra, llegando incluso a ser fuente de malentendidos culturales en los intercambios sociales entre hablantes nativos y no nativos²⁹.

Puesto que difieren de unas lenguas y de unas culturas a otras –quizá no exista una expresión literal semejante en la otra lengua, aunque sí procedimientos similares–, es obvio que tienen que tener un tratamiento específico en al aula de ELE desde los primeros niveles de aprendizaje, ya que agilizan y “aumentan la capacidad de interacción de nuestro/as estudiantes” (M^a J. Cervero y F. Pichardo, 2000: 46) al poder ser usadas rápidamente y sin mucho esfuerzo. Como acierta a subrayar M. Higuera, las fórmulas rutinarias o institucionalizadas agilizan las partes más rutinarias de una conversación: “Conviene recordar que no siempre que hablamos hacemos un uso creativo del lenguaje, sino que hay ciertas situaciones que requieren una respuesta relativamente estereotipada, es

²⁸ En el MCER se alude a esta unidad léxica como “fórmulas fijas” cuyos exponentes son reflejo directo de las funciones comunicativas, no obstante, la clasificación ofrece notables diferencias, ya que además utilizamos esta denominación en el sentido más amplio del término, es decir, unidades con alto grado de fijación sin referirnos a una tipología de unidades léxicas.

²⁹ Véase el capítulo V de este estudio, *Implicaciones culturales del léxico*.

decir, una expresión institucionalizada, que está fijada por ese contexto” (1996: 113-114). Más aún, si tenemos en cuenta que son como piezas prefabricadas de la lengua que se pueden tener listas para un uso mecánico, no analítico ni creativo de la lengua, las ventajas aumentan considerablemente en su tratamiento en el aula. Cabe añadir que por la extensión de esta investigación, en la que hemos diseñado tres módulos de propuestas didácticas, estas no están incluidas en modelos que proponemos, no obstante, es nuestro objetivo incorporarlas en los próximos modelos que proyectamos.

Son fórmulas especialmente eficaces y útiles para el tratamiento en el aula desde los primeros estadios de aprendizaje de ELE; aunque en los niveles más bajos se les presta una atención explícita, son las grandes ausentes en los niveles más altos. Son unidades muy codificadas donde hay poco espacio para la libertad del hablante a la hora de seleccionar o sustituir sus elementos: ya están prefijados de antemano, son elementos prefabricados y preparados para usar como un todo. Aparte de esto, el todo no es la suma de las partes, es decir, su significado no se puede deducir o interpretar de la suma de cada uno de sus elementos.

Las rutinas sociales se pueden presentar y trabajar sin necesidad de un análisis de sus componentes –con el tiempo y un dominio mayor de la lengua se pueden analizar–, sino a partir de las nociones o de las funciones en un contexto. No es preciso ocuparse de cómo están organizadas sino, más bien, tratarlas como fórmulas habituales y codificadas asociadas a un contexto, cuyo uso está vinculado a una situación estereotipada, fija y socialmente identificable en una comunidad de hablantes.

2.4.4. Las expresiones idiomáticas

Una de las primeras cuestiones que hay que mencionar brevemente, antes de describir esta unidad, es la que se refiere a su denominación y la falta de unanimidad terminológica. El repertorio de términos que se utiliza para designarlas es muy amplio, debido a la diversidad y a los criterios de clasificación de unidades léxicas, así como a la complejidad de los elementos que se incluyen bajo esta denominación, sin olvidar las borrosas fronteras existentes entre los vocablos. Uno de los estudios más completos que se ocupan de este tipo de unidades léxica en español es el de G. Corpas Pastor (1996), al que remitimos, ya que presenta un análisis pormenorizado del sistema fraseológico también aplicable a la enseñanza de ELE.

El término expresión idiomática convive con otros como *frases hechas*, *modismos*, *refranes*, *fórmulas fijas*, *giros* o *expresiones hechas*; en muchos casos, se confunden o incluso en un mismo grupo se incluyen fenómenos lingüísticos muy dispares. A pesar de compartir algunos rasgos comunes, como puede ser la fijación y la idiomática, no siempre es una tarea fácil delimitar la frontera entre unos y otros. Desde una perspectiva pedagógica, no es nuestra intención entrar en este debate, no obstante, conviene mencionarlo.

En el MCER (2002: 108) las *expresiones hechas* engloban términos como *fórmulas fijas*: encantado de conocerle, no por mucho madrugar amanece más temprano; *modismos*: se quedó de piedra, blanco como la nieve; *estructuras fijas*: por favor, ¿sería tan amable de...?; *otras frases hechas* como verbos con régimen preposicional: convencerse de, atreverse a; y *locuciones prepositivas* –delante de, por medio de–, así como *régimen semántico*: cometer un error, disfrutar de. Nos parece que *fórmulas fijas* es un término muy amplio y genérico que incluye en su relación elementos que consideramos son unidades independientes; elementos que, por lo tanto, deben categorizarse en un apartado distinto, ya que advertimos que se prestan a confusión y no hacen alusión al mismo fenómeno lingüístico ni pragmático. Consideramos que no se pueden incluir en un mismo grupo, a pesar de su consolidación y fijación: expresiones como *encantado de conocerle* con *se quedó de piedra*; *convencerse de* o expresiones de la sabiduría popular como *no por mucho madrugar, amanece más temprano*.

Aquí hemos preferido utilizar el término *expresiones idiomáticas* al estimar que, si bien, es verdad en algunos casos se utiliza indistintamente con los términos a los que hemos aludido previamente, así como que comparte rasgos como la fijación o la idiomática, ciertamente hace referencia a términos distintos y a una dimensión social diferente.

En cuanto a sus rasgos esenciales, las expresiones idiomáticas están determinadas por una combinación de palabras, cuyos componentes tienen un grado de fijación más o menos estable y cuyo significado funciona en bloque; es decir, la secuencia de palabras que las componen no son elementos sumativos ni el sentido se deduce de los elementos que la constituyen. Difícilmente podremos extraer el sentido global sumando el significado de cada uno de sus componentes: *irse por las ramas*, *pillar con las manos en la masa*,

estar en las nubes o dar calabazas. Su significado suele ser figurado o metafórico, si bien, pueden admitir una interpretación literal, tienen un significado metafórico que remite o evoca ideas, formas de vida o costumbres propias de una sociedad o comunidad concreta. Por lo que su interpretación depende del contexto de uso y de la carga que ha ido adquiriendo en su proceso de idiomatización.

En otras palabras, están compuestas por dos o más unidades léxicas simples, institucionalizadas y previamente establecidas que se pueden repetir con pocas variantes; no obstante, para desentrañar su significado, sus componentes no se pueden analizar individualmente. Asimismo, es una categoría con un componente cultural muy marcado y anclado en la lengua que puede dificultar su interpretación. Por eso, las dificultades añadidas no son solo para los aprendientes de la lengua, sino también para los hablantes nativos de otras áreas lingüísticas. Así, y al pertenecer al ámbito social de la lengua, no siempre tienen un uso generalizado en los países de lengua española y, como resultado, pueden generar confusiones o tergiversaciones en una situación comunicativa entre hablantes nativos que pertenezcan a áreas geográficas o culturales diferentes. En esta línea, las diferencias que existen entre regiones y países de habla española determinan que con frecuencia sean difíciles de interpretar fuera de un contexto sociocultural concreto.

Es, quizá, esta parcela del léxico donde se hace más patente la idiosincrasia cultural del vocabulario, ya que las expresiones idiomáticas forman parte del patrimonio histórico y cultural de un pueblo y, al mismo tiempo, son parte del conocimiento del mundo, además de estar fijadas por el uso. Por ello, la vertiente cultural de este tipo de unidades fraseológicas puede ser aprovechada para ampliar y profundizar en el conocimiento cultural de la lengua que se aprende, así como para favorecer la curiosidad por acontecimientos históricos o usos sociales a los que se hace referencia y que pueden servir de contraste intercultural en el aula. Por lo demás, al ser trasvasadas a otras lenguas, al evocar realidades culturales diversas o desconocidas, con frecuencia, son fuente indiscutible de equivalencias erróneas o traducciones inapropiadas en un proceso de transferencia negativa de la LM a la LE.

Así expresiones como *el mundo es un pañuelo, de tal palo tal astilla, ahogarse en un vaso de agua, en un abrir y cerrar de ojos, tomar el pelo*, son enunciados completos en sí mismos, forman una unidad de significado, tienen un fuerte componente metafórico y

cultural estable, además de resultar opaca su interpretación. También es cierto que existen diferentes grados de opacidad y que unas expresiones resultan más gráficas que otras, por lo que se puede generar una imagen mental del significado más literal que puede ayudar a descifrar o a intuir su significado. Además, aunque un estudiante emplee con frecuencia este tipo de unidades fraseológicas en su lengua materna, eso no quiere decir que sea consciente de su funcionamiento ni de los contenidos culturales de los que puede ir cargada una unidad fraseológica. Es más, en función de la similitud con su lengua materna y la lengua que aprende, los puentes lingüísticos que se establecen entre ambas lenguas, los paralelismos establecidos pueden favorecer o impedir la interpretación.

La fuerte carga cultural y la diversidad del español hacen que sea más apropiado desarrollarlas sistemáticamente cuando el aprendiente posea una precisión léxica alta y manifieste un buen dominio de la lengua que le haga expresarse no solo con corrección, sino especialmente con claridad y naturalidad; no obstante, sería conveniente ir introduciéndolas en todos los niveles relacionadas con situaciones o funciones comunicativas concretas. Al ser expresiones idiomáticas que remiten a tradiciones, costumbres, hábitos sociales o acontecimientos históricos quizá lejanos en el tiempo, son un conjunto de gran rentabilidad comunicativa que puede favorecer el conocimiento de la cultura y la ampliación lingüística en español³⁰.

2.4.5. Los marcadores del discurso

Utilizamos esta denominación en el sentido más amplio del término, como unidad invariable que facilita la cohesión y la interpretación de los elementos entrelazados en el discurso. Son elementos que enlazan, estructuran y organizan diferentes ideas en el discurso principalmente académico y escrito; y, en la interacción oral dependen de la situación comunicativa y de la intención del hablante. Representan un conjunto de recursos verbales y no verbales muy diferentes entre sí; si bien, su función principal es guiar la

³⁰ Hasta 1988 no aparecerá el primer manual que se ocupa de expresiones idiomáticas orientado a la didáctica de ELE, en España, *El español idiomático: frases y modismos del español*, P. Domínguez González, al cual le siguieron otros realizados por docentes. Uno de los que consideramos más útiles, publicado en el siglo XXI, es *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano* de G. Vranic (2004), especialmente por la rentabilidad en el aula de las ilustraciones que acompañan a las expresiones. También, podemos añadir *Hablando en plata: modismos y metáforas culturales* de M. Prieto Grande (2006), por la variedad de propuestas para trabajar estas unidades.

enunciación –*en primer lugar, además, no obstante, en cambio, pero*–, ofrecer pistas al lector u oyente para seguir el hilo del razonamiento, ofrecer coherencia y cohesión al discurso, oral o escrito, así como facilitar la comunicación y la comprensión del mensaje.

Esencialmente en la interacción conversacional evitan, por ejemplo, que se rompa la comunicación y se produzcan malentendidos, también, pueden invitar al interlocutor a reaccionar ante la información recibida, de ahí que sean acompañados de gestos, de la entonación y fundamentalmente de apoyos conversacionales –*oye, pues, ¿sí?, mira*– que difieren y adquieren su sentido en la interacción. Como podemos apreciar por los ejemplos señalados, es una unidad léxica que abarca tanto unidades monoverbales como pluriverbales muy diversas, cuya capacidad mayor es crear vínculos con otras unidades y guiar el intercambio comunicativo, haciendo que la comunicación progrese o se obstaculice.

Además del conocimiento y reconocimiento de estos recursos, su empleo requiere del usuario destrezas y habilidades para actuar de acuerdo con las convenciones de la situación comunicativa, ya sea oral o escrita. En este sentido, la función comunicativa que estos elementos pueden transmitir precisa que el hablante posea una serie de destrezas y habilidades que poco tienen que ver con el conocimiento o dominio de estos componentes. Por otro lado, este tipo de unidades, por la función que desempeñan, son de las que menos carga cultural proyecta, por lo que si bien consideramos esencial dedicarles un espacio específico en el aula, no formarán parte de las tres propuestas didácticas diseñadas en esta investigación, al igual que hemos mencionado con las expresiones institucionalizadas.

Para acceder a este repertorio lingüístico, se requieren unas competencias generales que permita al emisor desarrollar una exposición de manera coherente en el discurso escrito, mientras que en la interacción conversacional reclama la colaboración del receptor para que el intercambio comunicativo tenga éxito y sea eficaz. Al mismo tiempo, es preciso que el hablante sea capaz de distinguir diferentes contextos de uso y, por tanto, de significado, atendiendo a aspectos pragmáticos. En un hablante no nativo podemos apreciar que su uso evidencia el grado de dominio de la lengua, desde marcadores lineales o básicos como *y, pero, entonces*, para enlazar frases sencillas hasta poseer el control de un repertorio amplio y apropiado, que dé cuenta de las relaciones entre ideas, así como de un discurso claro, coherente y bien organizado. En este sentido hay que ir gradualmente

introduciéndolos en los diferentes niveles de referencia e incidir en las funciones que desempeñan.

CAPÍTULO III

EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Como quiera que a lo largo de la historia de la metodología, la evolución de la enseñanza de lenguas dista mucho de ser lineal, es obvio que en la práctica las corrientes metodológicas se van superponiendo y, al mismo tiempo, algunas muy distintas han convivido y conviven en una misma época (P. Melero Abadía, 2000). Surgen nuevas propuestas y enfoques que van sumándose a los estudios previos, de tal forma que los métodos que hoy consideramos anticuados y denostados tanto por docentes como por investigadores son la base que propicia su propia evolución y el surgimiento de nuevos enfoques y propuestas metodológicas innovadoras.

Por las características propias de la enseñanza de lenguas, querer delimitar unos periodos temporales precisos sobre la implantación de un método es una tarea cuanto menos irreal y poco útil. Ahora bien, consideramos que para facilitar la exposición y sentar las bases de nuestra investigación conviene ofrecer un breve recorrido siguiendo un orden cronológico aplicado al ámbito concreto del léxico.

Cabe aclarar, no obstante, que por las necesidades de esta investigación y por las características del componente léxico, este recorrido panorámico no se detendrá en la mayoría de los métodos para la enseñanza de una LE, sino que ejemplificaremos los enfoques desde los que partimos en nuestras observaciones, haciendo hincapié en cómo han sido valorados los contenidos léxicos. En otras palabras, nuestro interés está guiado evidentemente por un principio de utilidad y rentabilidad para nuestro estudio, obviando lo evidente y conocido en nuestro campo, para ofrecer una muestra sobre el proceder metodológico y cómo ha afectado al léxico.

Conviene matizar, asimismo, que las etapas en las que se ponen en práctica las investigaciones hechas sobre el proceder metodológico van surgiendo de investigaciones previas –sin olvidar, por supuesto, la aportación de otras disciplinas científicas– sobre la forma de enseñar y aprender una lengua, así como sobre la práctica del aula, la experiencia docente de tantos y tantos profesores que cada día ponen en práctica un determinado procedimiento o siguen algunos de sus principios.

Un método cualquiera no surge de la nada, no parte de cero, sino que florece y se desarrolla en un determinado momento, sin que podamos deslindar exactamente cuándo empieza o cuándo acaba; o bien, hasta dónde llegan sus técnicas y procedimientos, qué principios y procedimientos siguen siendo útiles y aplicables en un método posterior o por qué siguen surgiendo otros. Una posible respuesta sea que, como apunta F. Castro Viúdez, “nadie sabe exactamente cómo se aprende una lengua, a pesar de todas las investigaciones y todas las teorías formuladas sobre el tema” (1993: 187). De ahí la necesidad de seguir investigando en el campo de cada contexto educativo y de acuerdo con las necesidades de los aprendientes.

En muchos casos se trata de reformulaciones o adaptaciones sin ser principios excesivamente originales. En palabras de A. Sánchez Pérez:

Desde una perspectiva histórica, el investigador se ve obligado a plantearse serias dudas sobre el carácter "revolucionario" de los cambios en metodología. Se comprueba con frecuencia que lo que se presenta como radicalmente "nuevo" no es sino la reformulación de ideas "viejas", aunque a veces es preciso reconocer que tales ideas se perfilan y definen con mayor nitidez y se adaptan mejor a las exigencias de los tiempos que corren. No se puede negar la existencia de avances en cuestiones metodológicas, pero sí parece obligado aquilatar las conclusiones excesivamente triunfalistas y admitir que la didáctica de lenguas contiene muchos elementos enraizados en la tradición y derivados de ella, junto con otros que constituyen avances o sólo adaptaciones a lo que el pensar y sentir de cada época demanda (1992: 8).

Es innegable que la evolución viene deslindada por la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje pasando por múltiples factores, como las variables de aprendizaje o la adaptación a las necesidades sociales, que provocan cambios a la hora de optar por determinadas “nuevas” propuestas metodológicas y cuyo objetivo es siempre el mismo: lograr una aproximación a la realidad docente y afrontar el aprendizaje de una lengua extranjera de manera cada vez más eficiente.

Ante esta situación, conviene exponer qué lugar ocupa la enseñanza del léxico³¹ en los métodos dominantes y cómo ha sido tratado. Al mismo tiempo, nos concierne señalar no solo cómo el tratamiento de las unidades léxicas varía de un método a otro, sino también cómo van coexistiendo en un mismo método planteamientos de índole muy diversa. Si bien es cierto que los principios metodológicos condicionan lógicamente la puesta en práctica o las técnicas utilizadas para la introducción del componente léxico, no es difícil encontrar huellas de cómo la enseñanza del vocabulario se ha ido adaptando a un determinado enfoque o cómo ha ido evolucionando su papel en la didáctica de lenguas.

Como evidencia E. Martín Peris, no podemos olvidar que “el vocabulario ha sido tradicionalmente una especie de cenicienta de las ciencias del lenguaje” (2014: 15), pero también lo es que en los últimos años esta situación ha variado por las aportaciones de diversas disciplinas y por las numerosas propuestas que atienden a su tratamiento en el aula.

3.1. El tratamiento en diferentes métodos

En primer lugar, según el *Método de gramática y traducción* (desarrollado en el siglo XIX)³², en una clase se ha de aprender de memoria palabras y reglas, con el objetivo fundamental de facilitar la lectura y comprensión de textos de la LE, principalmente literarios, así como la traducción a la lengua materna. Este principio lleva implícito que

³¹ En este estudio utilizamos los términos léxico y vocabulario como equivalentes, como es habitual en la didáctica de lenguas. En este sentido, el *Diccionario de términos clave de ELE* apunta “en la didáctica de la lengua, los términos vocabulario y léxico son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece distinción entre ambos términos”. En este sentido “el vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua”.

³² “Este método surgió en Prusia a finales del siglo XVIII y adoptó como modelo el sistema utilizado para la enseñanza del latín y del griego”, *Diccionario de términos clave ELE*, Instituto Cervantes.

adquirir la lengua como instrumento de comunicación no solo no es el objetivo prioritario, sino que no es una necesidad, al ser la lengua materna la lengua de comunicación y de referencia básica en el aula. El alumno debe limitarse a leer y a traducir, así como a conocer la lengua desde un punto de vista normativo, no instrumental³³. Para alcanzar este objetivo, es preciso memorizar listas de vocabulario aislado y descontextualizado que han sido extraídas de textos escritos; aparte de esto, para facilitar su aprendizaje, las listas deben tener el equivalente traducido en la lengua materna, ya que una de las particularidades de este método es la traducción directa e inversa. En definitiva, el componente léxico no es esencial en el aprendizaje de la lengua al ocupar un lugar secundario frente al papel atribuido a la gramática, cuyos componentes son los prioritarios.

Es preciso tener presente que en este método “se trabaja a nivel de palabra, sintagma y frase suelta en actividades que giran en torno a una cuestión gramatical (p.ej.: la diferencia entre 'ser' y 'estar'; formación de palabras, etc.) o en traducciones directas e inversas” (M^a J. Cervero y F. Pichardo, 2000:15), y se basa en el análisis de la lengua normativa y su funcionamiento. “Al estudiante se le transmite la sensación de que si ha aprendido la regla de memoria y ha sabido aplicarla en el ejercicio escrito, ya sabe utilizarla correctamente: así se le garantiza el poder generar frases o textos correctos” (P. Melero Abadía, 2000: 40). Por último, para evaluar los conocimientos se realiza un examen escrito de traducción, en este caso con ejercicios de vocabulario.

Ya que en este método se presentan listas de vocabulario descontextualizadas, cuyas muestras proceden del lenguaje literario y culto, es lógico que estas unidades léxicas sean de poca o nula utilidad para el alumnado, así como de baja frecuencia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Se aboga por la memorización y el uso de diccionarios bilingües para traducir textos literarios. En esencia, ya que en los manuales predomina la norma culta “Los términos coloquiales o incluso los excesivamente familiares son automáticamente excluidos. [...] El significado de las palabras y de las

³³ Aunque es un método denostado y fuera de las líneas de investigación más actuales, queremos mencionar que hemos podido comprobar personalmente cómo en algunos contextos educativos ha estado vigente hasta ya entrado el año 2000. Por ejemplo, durante una estancia como lectora en una universidad alemana (1997-2002), este era el método, con ciertas modificaciones, cuyos principios eran aplicados por los docentes en la clase de ELE.

frases se aprende recurriendo al diccionario o a la traducción” (A. Sánchez Pérez, 2009: 49).

En cierto sentido, se podría decir que el *Método de gramática y traducción* da paso al *Método directo* que refleja las nuevas teorías sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y responde a unas nuevas necesidades político-sociales³⁴. A diferencia de aquel, en el popular *Método directo o Método Berlitz*³⁵ la enseñanza se realiza por medio de la conversación en la lengua meta y se priorizan las destrezas orales; así pues, se prohíbe el uso de la lengua materna y se destierra del aula la traducción, ya que esta dificulta el aprendizaje, se acepta que es un factor que produce interferencias en la lengua que se está aprendiendo. La lengua extranjera se aprende, al igual que la lengua materna, esencialmente por el oído, lo que implica que el aprendizaje de la lengua oral precede a la lengua escrita, siguiendo el orden natural de aprendizaje³⁶.

De ahí que un docente nativo de la lengua, en interacción con los alumnos, sirva como modelo lingüístico al que el estudiante debe imitar, escuchar y repetir lo dicho por el nativo, al ser este el camino propio hacia el dominio de la lengua extranjera. Como la pregunta-respuesta es la técnica principal del método, “una vez que se ha “presentado” una palabra, se practica mediante preguntas hasta que se haya asimilado” (P. Melero Abadía, 2000:48). A diferencia del método tradicional, se pretende enseñar un tipo de lenguaje familiar y coloquial, así pues un vocabulario de uso cotidiano frente al literario y culto más frecuente en el método tradicional.


Como indica C. Fernández, M. Higuera y C. Miki (1997: 24), al no traducirse, es fundamental la introducción del vocabulario en frases contextualizadas para facilitar su

³⁴ A finales del siglo XIX, debido a la situación política en Europa, se producen numerosos movimientos migratorios a Estados Unidos, lo cual implica la necesidad de adquirir unas habilidades mínimas para poder desenvolverse y sobrevivir en la nueva realidad geográfica y social.


³⁵ Fueron Maximilian D. Berlitz (1852-1921) y Lambert Sauveur (1826-1907) quienes lograron la difusión del método en U.S.A. En Europa se contó con mucho apoyo oficial, principalmente en Alemania y Francia de donde procedían estos dos profesionales. Sin embargo, fue Berlitz quien lo puso a disposición de un mayor número de alumnos tanto en Europa como en EE.UU. a través de su red de escuelas y de los materiales publicados (C. Fernández, M. Higuera y C. Miki, 1997: 22).


³⁶ “Fue uno de los primeros intentos de construir una metodología de la enseñanza de lenguas basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños”, *Diccionario de términos clave ELE*, Instituto Cervantes.

comprensión y asimilación. Algunas de las técnicas utilizadas para asociar el significado a la LE es acudir a dibujos, manipulación de objetos, fotos o mímica. En nuestras propuestas didácticas hemos considerado oportuno, entre otras, servirnos de forma reiterada de estas técnicas más que acudir a la traducción. De la *Propuesta didáctica I –Actividad 4 y Recapitulación y revisión c–* y de la *Propuesta didáctica II –Recapitulación y revisión j–* ilustramos con algunos ejemplos:

Actividad 4:  Describe las siguientes imágenes. Relaciónalas con una de estas festividades: el día del Pilar, el día de la Mercé, el día de San Isidro, el día de Sant Jordi, el día de San Fermín o el Viernes de Dolores. ¿Sabes qué, dónde o cómo se celebran principalmente estos días?



Recapitulación y revisión c:  Selecciona alguna expresión de las anteriores y haz una representación o mimo para que tus compañeros adivinen qué expresión estás representando.

Recapitulación y revisión j:  A partir de las siguientes imágenes, intentad deducir qué se quiere expresar con ellas. Son expresiones que pueden pertenecer a otros ámbitos temáticos de los trabajados hasta ahora.



Otro recurso que favorece la relación directa es la presentación de las lecciones por campos semánticos, por ejemplo “en el hotel”, “ir de compras”, a partir de listas de frecuencia asociadas a esquemas estructurales graduados. Igualmente se recurre a la paráfrasis para definir o explicar términos. El vocabulario nuevo se aprende en contextos adecuados sin acudir a listas de vocabulario ni a traducciones bilingües. Cabe subrayar que este método hace mayor hincapié en el aprendizaje del vocabulario que en la gramática. Hemos de precisar, por último, que, “[...] como se trata de enseñar lengua cotidiana, aparecen además de criterios formales, también aspectos pragmáticos en la progresión, como giros que se utilizan con frecuencia, usos idiomáticos necesarios, etc.” (P. Melero Abadía, 2000:57).

Como se puede apreciar, la coexistencia de estos métodos es una realidad donde se puede comprobar que “el método tradicional no creaba hablantes, el método directo sí, pero el proceso resultaba demasiado lento para las necesidades imperiosas del momento: había que crear un programa especial de aprendizaje rápido de lenguas extranjeras” (C. Fernández et al. 1997: 36). De ahí que, consecuentemente, llega un momento en que es necesario replantearse las experiencias de aprendizaje ante las nuevas tendencias que van surgiendo y las necesidades del nuevo estudiante de lenguas extranjeras, a la vez que influyen también los avances tecnológicos que favorecen el desarrollo de un nuevo método, el *método audio-oral*.

El *método audio-oral*³⁷ está en consonancia con la lingüística estructural y el análisis contrastivo³⁸, además de basarse en la concepción conductista del aprendizaje³⁹, interesado más por la forma que por el uso de la lengua: aprender una lengua es formar hábitos lingüísticos a través de la repetición contante y permanente. Entre los objetivos

³⁷ Consolidado en la década de los años 50 y 60, del siglo XX, tanto en Europa como en Estados Unidos.

³⁸ “Corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX. Se basaba en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua”, *Diccionario de términos clave ELE*, Instituto Cervantes.

³⁹ “El conductismo es una teoría psicológica que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos; su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona”, *Diccionario de términos clave ELE*, Instituto Cervantes.

prioritarios de este método figuran, en primer lugar, las destrezas orales –expresión oral y comprensión auditiva–, en la línea del aprendizaje natural. El aprendizaje se lleva a cabo de una forma mecánica con lo que se pretende interiorizar las estructuras gramaticales y el vocabulario mediante la repetición de modelos.

Los textos de los manuales de este método tienen la función de introducir las estructuras gramaticales que constituyen el componente esencial del lenguaje, de ahí que el componente léxico, sea un objetivo secundario que se presenta en diálogos que los estudiantes tienen que aprender de memoria para después reproducir. Así, por ejemplo, en este método el laboratorio de idiomas es una herramienta útil para conseguir tal fin, ya que se pueden escuchar una y otra vez los diálogos para desarrollar actividades de comprensión auditiva, imitar los diálogos y memorizarlos, así como grabarse y reproducir lo grabado.

Se trabaja con diferentes tipos de ejercicios estructurales cerrados para la práctica del vocabulario: ejercicios de sustitución, transformación o combinación. Así, para la práctica de las combinaciones sintagmáticas, se establece una relación entre diferentes clases de palabras⁴⁰, por ejemplo, asociar un nombre con un determinado verbo; otro caso serían los ejercicios estructurales cerrados de sinónimos o antónimos. Es de destacar que en la gran variedad de materiales que ofrece “se presentan muestras de lengua coloquial y sociolingüísticamente adecuadas en los diálogos, (muy olvidado en el método tradicional)” (C. Fernández et. al. 1997: 55); no obstante, el aprendizaje del léxico propiamente dicho queda relegado a un segundo plano y asociado a un ámbito situacional.

En la década de los sesenta y setenta, no dejan de oírse críticas que ponen en entredicho el *método audio-oral*; lo que unido a la revolución de las teorías de base cognitiva⁴¹ sacan a la luz la falta de éxito de los métodos previos y de sus procedimientos. Suponen, en última instancia, una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, la aplicación de nuevas propuestas metodológicas.

Es inevitable reconocer que algunos de los elementos característicos de las nuevas metodologías no son tan innovadores como pudiera parecer, se hacen reinterpretaciones y

⁴⁰ Utilizamos aquí el término palabra en su sentido más tradicional, como categoría gramatical.

⁴¹ “El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo objeto de estudio es cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Dicho de otro modo, se interesa por la forma en que la mente humana piensa y aprende”, *Diccionario de términos clave ELE*, Instituto Cervantes.

se retoman elementos ya presentes en manuales anteriores. Como menciona A. Sánchez Pérez, el requisito de aprender a hablar una lengua, la necesidad de adecuar el vocabulario al uso cotidiano, la preocupación por la falta de éxito de una enseñanza basada exclusivamente en la gramática, “[...] todos ellos eran "lugares comunes" en los ambientes que buscaban mayor eficacia docente y nuevas vías para alcanzar los objetivos que se proponían” (1992: 323), es decir, para ser competente en una lengua extranjera.

No cabe duda que la reivindicación del papel creativo de la mente en cualquier aprendizaje, y no la simple formación de hábitos, unida a las investigaciones sobre adquisición de lenguas extranjeras, son elementos determinantes “para fundamentar, en su esencia, varios métodos y técnicas de enseñanza, en las tres últimas décadas: como el propio método comunicativo, el método natural y todos los que han tomado en cuenta las estrategias de aprendizaje de los estudiantes” (M. Baralo, 1998: 51).

Sobre la base de los nuevos enfoques de orientación cognitiva (*Respuesta física total, Método silencioso, Enfoque natural, Sugestopedia*), los programas de lengua abandonan el criterio tradicional de selección y gradación de estructuras gramaticales y comienzan a elaborarse a partir de la descripción de categorías nocionales (*tiempo, cantidad...*) y de funciones comunicativas (*pedir, dar información, agradecer...*). Los programas nocio-funcionales constituyen el primer paso de una corriente pedagógica en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que se conoce como *método comunicativo* o enseñanza comunicativa de la lengua. En esencia, en la enseñanza comunicativa no se trata de un mero aprendizaje de la lengua, sino de aprenderla para comunicarse en la vida cotidiana: la lengua no como el dominio de estructuras lingüísticas, sino como una herramienta de comunicación, ya que se trata de desarrollar y fomentar una habilidad comunicativa.

De los principios y características de este nuevo modelo, se deduce que tanto la gramática como el vocabulario proceden de la función, que la gramática está al servicio de la comunicación, mientras que se acentúa el significado frente a la forma lingüística. A este respecto, la selección léxica no está supeditada a criterios gramaticales, sino al contenido temático; las listas de frecuencia, rentabilidad, productividad, utilidad o necesidad, en definitiva, los diversos criterios de selección pretenden ser un reflejo de la lengua en uso (M^a J. Cervero y F. Pichardo, 2000:19). Como subraya P. Melero Abadía, “[...] el estudio

de un léxico básico (dependiendo de los niveles de aprendizaje) será el punto de partida para una selección de las palabras más utilizadas” (2000: 95) que estará basado en las necesidades e intereses de los alumnos. “Al estudiante no podemos sobrecargarle con palabras poco frecuentes, poco productivas, palabras que apenas vaya a utilizar e incluso oír. La selección dependerá de para qué están aprendiendo español” (p. 95) y siempre que sea posible se utilizará un lenguaje real y auténtico.

En este sentido, serán los temas los que delimiten el léxico, a través de categorías funcionales, por ejemplo, *describir personas*. Debido a que “la secuencia de las actividades de aprendizaje está definida por el criterio de control [...]: las actividades no están aisladas unas de otras, sino encadenadas, de tal manera que cada una surge de la anterior y prepara para la siguiente [...]” (p. 98). Además, se trata de realizar actividades de tipo diverso que incidan en la automatización del componente léxico y que sean significativas para el estudiante, sobre la base de un vocabulario real, debidamente contextualizado; si bien, hemos de señalar que no hay una atención explícita al componente léxico.

Este planteamiento de la enseñanza comunicativa no está exento de críticas y su aplicación ha generado muchas dudas a lo largo de su implantación en el aula: desequilibrio en los contenidos, infravaloración de la gramática, dificultades de aplicación dependiendo de las edades de los estudiantes, predominio de la destreza oral en detrimento de las otras destrezas, el aula como un espacio artificial de comunicación o aplicación de las nuevas propuestas en el aula. Ahora bien, conviene recordar los cambios que la consolidación de la Lingüística Aplicada viene propiciando en el desarrollo de la didáctica de lenguas modernas, su estudio como disciplina académica, así como las nuevas investigaciones, resaltan el hecho de que:

[...] la lengua no es reducible solamente al componente gramatical, por muy importante que éste sea; que en la comunicación están presentes otros muchos elementos contextuales: sociolingüísticos, sicolingüísticos, etc. [...]. Asimismo, es preciso destacar que el método comunicativo ya no es el producto de un solo pensador, sino un producto colectivo que ha ido configurándose con la contribución de numerosos investigadores, autores y profesores (A. Sánchez Pérez, 1992: 337).

Llegados a este punto, es ineludible mencionar que para comunicarse en una lengua extranjera hay que ejercitar no solo la destreza oral, sino que se hace necesaria una integración de todas las destrezas creando espacios reales de comunicación en el aula y fomentando la necesidad real de comunicarse en la lengua meta. Al tiempo que se hace

inevitable tener en cuenta, además de los procesos de aprendizaje, los procesos de comunicación.

Como evolución innovadora del método comunicativo y ante la convicción de que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso⁴², surge en torno a los años noventa el *Enfoque por tareas*. Si comparamos las definiciones recogidas en diferentes autores, nos damos cuenta de la complejidad a la que hace alusión el término *Enfoque por tareas* y las múltiples versiones de este modelo. En la definición recogida en un diccionario específico de terminología didáctica, *Diccionario de términos claves de ELE* del Instituto Cervantes, se hace referencia al contraste con algunos de los métodos que hemos mencionado con anterioridad. Se refiere a este enfoque como la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales).

Como sintetiza J. Zanón, en la introducción al volumen que aborda los temas claves para la práctica por tareas, no es un método sino más bien “una opción innovadora dentro del denominado *Enfoque Comunicativo* [...]. Quizá su diferencia fundamental radica en una concepción *rica* de la lengua y en su forma de planificar y organizar las actividades o *tareas* que constituyen las clases” (1999: 9). Una vez más nos encontramos ante un proceso evolutivo natural, ante un *continuum*, más que ante una ruptura con métodos precedentes, ante una nueva forma de secuenciar el aprendizaje en el aula.

En el *enfoque por tareas* la organización de las tareas en una unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad –*elegir y planificar una salida de fin de semana para toda la clase; crear un producto comercial y elaborar un anuncio publicitario...*– que actúa de hilo conductor de todo el trabajo en un contexto académico. Mediante diferentes tipos de tareas (presentación de modelos, ejercicios de vocabulario y gramática, actividades de comprensión y expresión, autoevaluación) se manejan todos los contenidos (modelos de

⁴² “Se entiende por proceso a una sucesión de acciones físicas o mentales que realizan los hablantes cuando usan comunicativamente la lengua, la adquieren o la aprenden. Así, por una parte se habla de procesos comunicativos de la lengua, por otra parte de procesos de adquisición de lenguas y por último, de procesos de aprendizaje”, *Diccionario de términos clave ELE*.

anuncios, ejercicios de gramática, actividades de comprensión y expresión) para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad (P. Melero Abadía, 2000: 108).

Como podemos comprobar fácilmente, el léxico es un componente esencial de las diferentes tareas y recibe gran atención desde el principio, existiendo tareas específicas para la práctica del léxico en función de la tarea final programada y de su posible utilidad para realizar las tareas. De esta manera, como reseña B. Pérez López (s.f.):

Para reducir las demandas lingüísticas a menudo se recomiendan actividades relacionadas con el vocabulario, ya que tal vez el vocabulario se percibe como más necesario que la gramática para la realización de una tarea. Estas actividades servirán para prevenir que el léxico desconocido entre en conflicto con otros objetivos, como la fluidez y la atención al significado, durante la realización de la tarea.

En definitiva, la elección de aspectos formales de la lengua programados y secuenciados implica poner de relieve, en este caso que nos ocupa, un determinado vocabulario cuyo aprendizaje será necesario integrar o programar con las tareas. No cabe olvidar que durante la ejecución de una tarea se pueden activar otros elementos léxicos o componentes gramaticales que es inevitable asimilar para llevar a buen fin y cumplir la tarea final propuesta y, en última instancia, facilitar el aprendizaje de la lengua.

3.2. Los enfoques centrados en el componente léxico

Como se puede apreciar, ha sido imprescindible un largo recorrido, desde la consideración de los glosarios y vocabularios bilingües como una herramienta valiosa para aprender una lengua extranjera, siguiendo los modelos para aprender lenguas clásicas, hasta las posturas actuales, donde el léxico ocupa un espacio destacado en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Conviene subrayar que nunca ha faltado una preocupación por el aprendizaje del léxico; aunque en la mayoría de los casos era un elemento que ocupaba un lugar bastante secundario, normalmente supeditado a la gramática; o bien, se ofrecía una visión distorsionada o parcial de este, a pesar de ser uno de los componentes esenciales en el proceso de aprendizaje de una lengua.

No está de más recordar la gran tradición de las listas de vocabulario y glosarios bilingües que siguen parámetros tradicionales, ordenación alfabética y/ o con la traducción a la lengua materna. Los criterios para elaborar una lista de vocabulario bilingüe es principalmente el criterio alfabético sin más o, como mucho, por áreas temáticas, cuya

memorización es una de las técnicas más recurrentes y populares a la hora de aprender la lengua. De ahí la importancia que supone presentar el léxico asociado a un contexto o situarlo en un lugar relevante; a pesar de ello hay que reconocer que no es una novedad ni una invención del siglo XX o XXI, sino que es una larga tradición que se ha ido acrecentando con el tiempo.

La diferencia estriba, actualmente, en la revalorización de este componente lingüístico, así como en la consideración de que la adquisición de unidades léxicas “no es un acto acumulativo, basado en la memorización, sino que se trata de un proceso cognitivo complejo, que da lugar al desarrollo de un lexicón mental” (R. Morante Vallejo, 2005: 26). Además, entran en juego otros parámetros que atienden a los criterios para seleccionar unidades léxicas, que se preocupan por las técnicas para mejorar el aprendizaje o por la necesidad no solo de presentar unidades léxicas, sino también repasarlas o ampliar el conocimiento de las unidades ya adquiridas. En suma, la palabra deja de considerarse la unidad de aprendizaje por excelencia para atender a un término más amplio, a una noción más globalizadora: la unidad léxica; por otro lado, se atiende a cómo está organizado el lexicón mental y qué implicaciones tiene eso en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para terminar, en el presente apartado trazaremos dos enfoques centrados en el aprendizaje del léxico: El método de las mil palabras y el enfoque léxico. Dos enfoques que si bien no son comparables entre sí y distan mucho uno del otro, sí son una muestra significativa de la situación actual, en cuanto que hacen referencia al lugar que ocupa el léxico en la enseñanza de lenguas. Especial mención merece el enfoque léxico, ya que este propone planificar los programas a partir del componente léxico, siendo este el eje central, en lugar de las funciones o el componente gramatical.

3.2.1. El método de las mil palabras

Hacemos mención a este más que por la eficacia y la base científica, por la curiosidad que puede despertar. La denominación de este apela a la facilidad y rapidez con la que se presenta el aprendizaje de una LE, un modelo que asegura aprender un idioma en corto espacio de tiempo y sin esfuerzo. La misma denominación del mismo nos predispone a pensar que es el método ideal con el que cualquier hablante desearía tropezar para poder comunicarse en otra lengua. En esencia, está basado en el vocabulario, en el aprendizaje de las “mil palabras” más comunes para desenvolverse sin dificultad en una lengua. En otras

palabras, está centrado en uno de los criterios más tradicionales de selección de vocabulario: la frecuencia léxica.

Este método considera el vocabulario como el edificio de la lengua, además de hacer alusión a técnicas asociativas para aprender unidades léxicas. Ahora bien, está claramente vinculado a la gramática, así como a las actividades y técnicas más tradicionales de aprendizaje de lenguas. Obviamente, se promociona como un método –en el sentido más amplio del término–, garantizado y eficaz para aprender un idioma extranjero. Hay que añadir que está bastante generalizado en el aprendizaje de la lengua inglesa.


A. Sánchez Pérez (2009) llega a plantear si es absurda esta propuesta de dar prioridad al aprendizaje del vocabulario más usual para más adelante enriquecer este léxico en un contexto comunicativo concreto. Para dar respuesta a esta cuestión establece una comparación con el aprendizaje de la lengua materna por un niño en un contexto natural, concluyendo que no es tan irracional como pudiera parecer a primera vista, ya que, efectivamente, en los primeros estadios del aprendizaje se adquiere un léxico básico que va enriqueciéndose a medida que se usa.


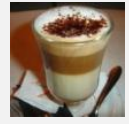

Como bien indica este autor, este modelo “ha de ser considerado más como una “anécdota” pedagógica que como un método. Pero el énfasis puesto en aprender las palabras más utilizadas en la lengua responde fielmente a la necesidad de rentabilizar el esfuerzo que el aprendizaje exige” (p. 291).

En este sentido, la simple mención de este implica una vez más la permanente búsqueda de técnicas y la necesidad de lograr comunicarse en otra lengua con fluidez, así como el interés constante por encontrar nuevas vías y métodos de aprendizaje para lograr interactuar en otra lengua. Esta es una razón más que suficiente para que hayamos aludido a él, a pesar de que el mismo título nos suene a anuncio promocionado en la radio o en la web, o bien a aprender una lengua sin apenas esfuerzo y en pocos meses.


3.2.2. El enfoque léxico

Este enfoque viene propiciado por la evolución propia de las orientaciones más recientes, aquellas cuya finalidad subyacente persigue la competencia comunicativa: el método comunicativo y el enfoque por tareas. En este sentido, sigue los mismos principios, partiendo de las necesidades de los estudiantes y atendiendo al equilibrio entre las diferentes competencias lingüísticas. El enfoque léxico, desarrollado por D. Willis (1990a, 1990b) y divulgado por M. Lewis (1993, 1997), plantea una nueva concepción de la lengua donde el componente léxico es el eje y la gramática está condicionada por este. Prevalece la transcendencia del léxico como un factor esencial de la comunicación, sin menospreciar ni sustituir a la gramática ni establecer una dicotomía entre gramática y vocabulario, bastante frecuente en el aula –algo diferente es la puesta en práctica de este enfoque en los manuales o en el aula–. En nuestra propuesta didáctica hemos tenido en cuenta los principios de este enfoque. El ejemplo que incluimos a continuación –*Propuesta didáctica II*, Actividad 11a– refleja cómo trabajar el componente léxico y gramatical de forma integrada, de tal manera que se refleje la interdependencia entre ambos componentes.

Actividad 11a:  Este tipo de expresiones suelen ir acompañadas frecuentemente de un verbo. ¿Puedes buscar los que mejor combinan con ellas? Trabaja con tu compañero.

Verbo	Gentilicio, nacionalidad	Imagen
Llevar Ponerse Quitarse Probarse	una americana	
	un café irlandés	
	un café americano	

El papel de la gramática se modifica, se concibe a partir del léxico, ya que trabajar con unidades léxicas es una forma de reconocer y concienciarse del armazón de la lengua, al trabajar con segmentos léxicos no estructurales. Se asienta sobre la base de que el componente léxico puede ayudar a deducir el funcionamiento de la gramática, de ahí que se hable de “léxico gramaticalizado” y de que se propugne que se puede aprender gramática a partir del léxico. Otra muestra, de estos principios lo reflejamos en la Actividad 16 c, del bloque anteriormente mencionado para establecer diferencias entre *ser* y *estar*:

Actividad 16 c  ¿Conoces alguna de las siguientes expresiones numéricas con ser y estar? ¿Sabes qué significan o qué pueden significar? Trabaja con tu compañero y explícalo.

Estar a dos velas	Ser un cero a la izquierda Ser un cero a la izquierda	Ser un número
_____	_____	_____
_____	_____	_____
Estar a cien	Estar en el séptimo cielo	Estar al cien por cien
_____	_____	_____
_____	_____	_____

De igual manera, es adecuado plantear una tabla para seleccionar, por ejemplo, entre *tomar* y *coger* con determinadas piezas léxicas:

	Tomar	Coger
Una ducha		
Una enfermedad		
Un chiste		
La mano		
Precauciones		
El autobús		
El pelo		

Consideramos que en la enseñanza de lenguas este planteamiento es un aspecto por lo menos innovador, al no desdeñar la enseñanza de la gramática y, paralelamente, considerar que la enseñanza del componente léxico, a pesar de su complejidad, debe ser un objetivo manifiesto; un léxico inmerso tanto en un contexto concreto como de forma aislada, que posibilite que el alumno tome conciencia del funcionamiento y ensamblaje de la lengua.

Se pretende una enseñanza explícita e implícita del componente léxico, con el fin de mejorar la competencia léxica de los aprendientes y, en suma, de favorecer el dominio de la lengua que se aprende. El docente debe atender a estos ámbitos y replantear su actitud respecto a la enseñanza del componente léxico, fomentando una atención preferente a los patrones léxicos y sumando otras unidades léxicas distintas a la unidad léxica palabra. En este sentido, la hipótesis del lexicón mental es un principio en este enfoque que permite imaginar cómo se almacenan, cómo se conectan o cómo se recuperan las unidades léxicas, no como palabras aisladas sino como bloques, para después aplicarlo al aula.

En esta línea, M. Lewis (1993, 1997) concibe el lenguaje como cadenas de habla, grupos de palabras que se combinan entre sí para dar lugar a un discurso coherente. El segmento central al que se debe atender especialmente en el aula lo constituye una secuencia léxica llamada *chuks*, “trozos” de lengua prefabricada, más larga que la palabra tradicional y más breve que una oración, que se recuperan en la producción. Se deja de hablar del tradicional término palabra para ser sustituido por unidad léxica, cuya extensión es superior al término palabra. En este sentido, la unidad léxica es un concepto más amplio fundamentado en la hipótesis de organización de nuestro lexicón mental. Es decir, se trata de presentar unidades léxicas de la misma forma que están almacenadas en el lexicón, no mediante palabras aisladas, sino en campos o áreas de significado vinculadas a su entramado gramatical correspondiente, cuya relación entre los distintos componentes puede ser de procedencia muy diversa. Esta concepción considera que el dominio de estas unidades significativas facilita la producción, la fluidez y la naturalidad del hablante de la LE.

Se deduce que las palabras aisladas cobran todo su sentido, no solo como elementos léxicos con sus correspondientes redes sino dentro del entramado gramatical del que forman parte, dentro de una secuencia lógica o de la preferencia por un determinado

exponente. Por ejemplo, si mencionamos *decisión*, rápidamente la asociamos con *tomar*, cuando queremos aludir al hecho de que una persona elige una opción entre las disponibles para resolver una situación: *tomar una decisión*. En esta secuencia nos encontramos que el sustantivo *decisión* suele ir unido preferentemente al verbo *tomar*, de ahí que esta unidad léxica restringe en español, de manera clara, que podamos sustituirla por el verbo *hacer*, como se diría en otras lenguas: *hacer una decisión*, ya que en español las decisiones no se hacen, sino que se toman. El hablante nativo conoce las limitaciones o posibilidades de combinación posibles y si son adecuadas o no, para el aprendiente de una lengua extranjera este hecho no es tan evidente. Por ello el docente debe apelar a estas restricciones de manera explícita en el tratamiento del componente léxico.

Este ejemplo pone de manifiesto que, cuando se aprende o se enseña una lengua, es conveniente que ambos componentes se enseñen juntos como una unidad –tal y como parece que se encuentran agrupados en el lexicón mental– si queremos facilitar y rentabilizar el aprendizaje en una clase de LE. Esto refleja algunas de las propuestas de las que parte el enfoque léxico y de la concepción de la lengua de la que surge, decantándose preferentemente por la selección del vocabulario asociado a situaciones comunicativas o temas, a los grupos de palabras que suelen aparecer juntas, así como a lo que se ha venido en llamar lengua prefabricada. Además de aumentar la exposición a la lengua, potenciando también las habilidades receptivas, y atender a cómo se combinan las piezas léxicas, se incide en el hecho de que el léxico está en una continua reestructuración, por lo que su enseñanza debe tener en cuenta estos principios para guiar la reflexión sobre el mismo.

Se pone en evidencia cómo de esta manera se aplican otros contenidos no necesariamente léxicos y que están implícitos en la selección y uso de una determinada unidad léxica. En esta línea, A. Sánchez Pérez afirma que:

Además, el conjunto no es sólo de carácter léxico, sino que implica todos los elementos lingüísticos pertinentes, es decir, los relativos al orden fonológico, morfológico y sintáctico, amén de ciertos elementos pragmáticos. Se trata, pues, de conjuntos 'prefabricados', disponibles en el conjunto de la lengua, cuyo aprendizaje, en el entorno natural, se produce mediante la imitación y repetición sin mediar análisis conceptual alguno y sin menoscabo de las reglas que rigen la competencia lingüística general (2009: 267).

De esta forma, se sugiere que no solo se aprenden palabras, sino que al mismo tiempo se deducen otros elementos entre los que se encuentra la gramática o la fonética, la pragmática o el contexto de uso, lo cual implica el desarrollo de la competencia comunicativa. La propuesta de aprender, por ejemplo, expresiones institucionalizadas o

frases hechas sin analizar, presupone tener disponibles unidades léxicas listas para utilizar en un intercambio comunicativo. Paralelamente, se asimilan determinados patrones de la lengua que se aprende, de tal manera que redunde en beneficio de una lengua más fluida y natural y aumente la confianza del aprendiente a la hora de usarlas.

M. Higuera (2004b: 12) resume en cuatro los principios esenciales del Enfoque léxico:

- Primacía de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática;
- Atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o chunks para mejorar la fluidez y precisión;
- Importancia de la organización sintagmática de las palabras;
- Énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.

Como subraya esta autora al sintetizar los principios del enfoque léxico, se propicia un cambio profundo tanto en la forma de enfocar el léxico como en su tratamiento, puesto que “el enfoque léxico defiende que tiene que haber siempre oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto” (M. Higuera, 2006b:10). Incluso, se incide en potenciar la competencia estratégica al dirigir la reflexión hacia los patrones lingüísticos.

Resumiendo, consideramos que es un enfoque globalizador que desarrolla la competencia léxico-semántica, al tiempo que su puesta en práctica favorece procesos mentales para comunicarse con mayor precisión y fluidez en la lengua que se aprende. Ciertamente su puesta en práctica supone un cambio en la articulación de las clases o en los programas, así como en la concepción de los materiales, también es cierto que se han puesto en evidencia sus limitaciones o cuestionado algunos de los principios desde los que se parte, tal y como hacen los autores F. Boers y S. Lindstromberg (2009) que además dan alternativas para optimizar su puesta en práctica.

Compartimos el principio de que la lengua no es gramática lexicalizada, sino que sería la gramática la que al parecer está supeditada al léxico. Asimismo, pretendemos llamar la atención sobre el hecho de que desarrollar una buena base léxica y que el alumno tome conciencia de ello es, cuanto menos, rentable y productivo. Sin olvidar que cuando recordamos palabras o las recuperamos, no lo hacemos de forma aislada, sino más bien en bloques, ya sea por las asociaciones personales, las fijadas por la propia lengua o las propiamente culturales. En definitiva, a pesar de que el aprendizaje del léxico es un proceso complejo, en este enfoque se le asigna un lugar de primer orden. Además, se

requiere intervenir en el proceso de manera explícita guiando la reflexión hacia los parámetros y las diferentes dimensiones del componente léxico.

CAPÍTULO IV

DOCUMENTOS DE REFERENCIA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRAJERA

4.1. El Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

En el ámbito de la reflexión didáctica resulta siempre interesante, y cuanto menos estimulante, plantearnos cuáles son los proyectos y tendencias que en el campo concreto de la enseñanza de lenguas van marcando pautas de actuación. Lo es más aún cuando estos parten de un proyecto institucional, pero paralelamente vienen avalados por la labor exhaustiva de un grupo de especialistas en Lingüística Aplicada e intentan servir de base común a un contexto plurilingüe.

Este es el caso del tan conocido *Marco común europeo de referencia para las lenguas: la enseñanza y la evaluación*, MCER (2002). Como bien indica su propio nombre, es un marco de referencia que pretende “ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología [...]” (p.1), cuya

difusión y seguimiento de las directrices “facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa” (p. 1). Como aparece en la presentación a la versión en español, el MCER –avalado por proyectos anteriores que han ido marcando las líneas de trabajo y por años de investigación– forma parte de un proyecto de política lingüística cuyo objetivo es “[...] la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo” (p. IX). El fin último, a través del establecimiento de los niveles de referencia, las categorías descriptivas del uso de la lengua y las escalas de los descriptores ilustrativos, es buscar la coherencia en la enseñanza de las diferentes lenguas y en las certificaciones lingüísticas en el espacio común europeo.

En estos requisitos y directrices, que apuestan por unas líneas comunes, podemos apoyarnos como profesionales de la enseñanza de lenguas y plantearnos cuáles son las diferencias o semejanzas con otras lenguas, cómo se plasman estas orientaciones en la práctica y qué decisiones hay que tomar en cada contexto educativo. A partir de ahí, esto implica suscitar un diálogo, en este contexto común, que fomente y facilite la reflexión sobre el aprendizaje y enseñanza de la lengua en un contexto europeo.

Consideramos relevante destacar que, en la presentación del MCER, se asevera de forma explícita la “unificación de directrices”, por un lado, y “líneas generales”, por otro, para entender la docencia, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas. Esta obra no es por tanto ni un método ni un manual y mucho menos la guía del profesor, sino más bien una obra de consulta “[...] tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada” (p. IX).

En cualquier caso, la consulta y lectura de este documento más que ofrecernos soluciones inmediatas nos hace replantearnos la labor didáctica, aportarnos nuevas vías de investigación y plantearnos, una vez más, cómo se aprende una lengua o cómo los alumnos pueden alcanzar sus objetivos. Se incluyen orientaciones metodológicas, así como criterios y procedimientos para la evaluación, por lo que contribuye con directrices a planificar programas o a enfocar los criterios de evaluación tanto del dominio de la lengua como del proceso de evaluación. A este respecto, los autores nos advierten de sus metas de manera muy precisa y manifiesta: “Hay que dejar claro desde el principio que no nos proponemos

decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos”. (p. XI).

No obstante, como señala A. Sánchez Pérez (2009), tanto los especialistas como los gobiernos no lo han tomado como meras indicaciones, sino que se ha convertido en una referencia metodológica para instituciones y profesores, afianzando positivamente parámetros como la inclusión de la cultura en los programas, el papel del alumno como sujeto responsable de su aprendizaje o el desarrollo de tareas de aprendizaje (p. 175). Al tiempo que de alguna manera “se ha convertido en el manual de referencia para todos los sistemas educativos de Europa” (p. 187), lo cual es claramente una interpretación delimitadora. A esto hay que añadir, por otra parte, la constante reedición y edición de manuales y material didáctico que se publican siguiendo las líneas generales del Marco de referencia o por lo menos reseñándolo en sus ediciones.

No es de extrañar que sea un instrumento complejo que en algunos casos lleva a interpretaciones y opciones no siempre compatibles entre sí. Por lo cual hay que considerarlo como una herramienta flexible para poder ser adaptada a diferentes contextos educativos o estilos de aprendizaje diversos. Incluso, se indica en el MCER que “hay que tomar decisiones en cada caso” (p. 131). Por otro lado, se puede considerar una herramienta para que los profesores tomen conciencia de que los estudiantes de una lengua aprenden contenidos para aplicarlos a un contexto real. Así, las orientaciones indicadas promueven un enfoque orientado a la acción; un enfoque que habilite para actuar en contextos auténticos, ya que considera a los alumnos “[...] como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua)” (p. 23) que tiene que realizar en unas determinadas circunstancias.

En cuanto a la descripción, denominación y fijación de niveles, el esquema es flexible y general, además de estar basado en divisiones progresivas de propuestas anteriores. Ciertamente tenemos que partir de una interpretación prudente: son niveles instrumentales y de referencia que intentan cubrir adecuadamente el entorno de aprendizaje al que se enfrenta un aprendiente de lenguas y, a su vez, marcar su progresión a partir de unos descriptores de dominio lingüístico básicos. Desde este punto de vista, consideramos que es un esquema útil y funcional a pesar de que sea general; incluso, ha servido para definir tanto los niveles comunes en centros de enseñanza de lenguas como las líneas

generales de los manuales editados en Europa. En el Gráfico 1 se esquematizan los *Niveles de referencia* del MCER, cuya categorización está generalizada en Europa:



Gráfico 1. Niveles de referencia.

Conviene insistir en que los niveles son susceptibles de ampliación o reducción dependiendo del contexto educativo en el que se imparte una lengua determinada. En nuestro caso, delimitamos nuestro estudio a estudiantes del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, y nos situaremos en el nivel 7 que se corresponde con el B2 del MCER⁴³. En este sentido, no podemos perder de vista las variables externas de nuestros estudiantes, entre ellas: encontrarse en situación de inmersión y en una institución como es el CLM. En otras palabras, es necesario tener presente las variables institucionales y del profesorado, ya que condicionan de manera muy clara la descripción de niveles dentro de un marco educativo concreto.

A este respecto, en el MCER se trata de un establecimiento de niveles comunes como instrumento práctico de clasificación que “[...] segmenten el proceso de aprendizaje para responder a las necesidades del diseño curricular, de los exámenes [...]” y cuya extensión y número dependerá del sistema educativo y de sus objetivos (p. 17).

La categorización y delimitación de escalas de dominio de la lengua es compleja, pero útil para ayudar a describir niveles y evaluar el dominio que un alumno tiene de la lengua, así como para establecer objetivos o la continuidad en los programas. Por ello, se

⁴³ En el capítulo VII de este estudio –*Modelo de propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia léxico-cultural*–, en el apartado *Contexto de aplicación y variables de los alumnos* incluimos un gráfico con las correspondencias entre los niveles de referencia del MCER y los del Centro de Lenguas Modernas.

especifica que para la configuración de un sistema común de referencia hay que contar con unos criterios básicos, a partir de parámetros anteriores que sirvan de orientación. Esto supone que, al describir los niveles, estos deben basarse en descriptores libres de contexto, que puedan generalizarse y a la vez ser adecuados a un contexto, y lógicamente estar basados en teorías fáciles de ejemplificar y comprensibles para el usuario. Por lo cual, a la hora de aplicar las directrices generales del MCER a nuestro entorno educativo del CLM, estas requieran de una mayor concreción y definición acorde con la realidad del Centro.

Por lo que se refiere a la medición, se plantea que las escalas que se manejen para obtener información del dominio de una lengua concreta deben estar definidas objetivamente para que resulten útiles como instrumento de medida. Paralelamente, los parámetros que describen el número de niveles deben manifestar el progreso y la diferenciación sobre el dominio de la lengua. Entonces, parece coherente aceptar que el escalonamiento de los niveles mencionados cubre el proceso de aprendizaje de una lengua y, que al mismo tiempo, ofrece la suficiente flexibilidad como para adaptarlos e interpretarlos dentro de nuestro propio contexto educativo. Como profesionales de la enseñanza de lenguas, es necesario revisar nuestros planteamientos teóricos y experiencia práctica y contrastarlos con los del MCER. En definitiva, cuestionarnos la validez de los criterios y profundizar en las orientaciones o recomendaciones del MCER son tareas que forman parte de las competencias docentes.

Quisiéramos destacar que en la redacción de los *descriptores ilustrativos*, indicadores de competencia lingüística comunicativa que aparecen en el MCER, se han desechado las formulaciones negativas tipo “tiene un escaso repertorio lingüístico” (p. 198). Lo cual exige paráfrasis y búsqueda de palabras constantemente a fin de ofrecer definiciones como la siguiente: “tiene un repertorio básico de elementos lingüísticos y de estrategias que le permiten abordar situaciones habituales predecibles” (p. 198); o bien se han utilizado parámetros del tipo “puede comprender o dar charlas sobre temas conocidos o mantener una conversación en una amplia serie de temas” (p. 242). En otras palabras, se ha cuidado también la formulación de los descriptores en función de las capacidades exigibles o alcanzadas en cada nivel.

Desde el punto de vista de la práctica didáctica, consideramos que los cuadros que resumen los descriptores de dominio de la lengua son una herramienta útil para nuestro

estudio, además de ser un instrumento de autoevaluación para el alumno; proporcionarlos a los aprendientes contribuye a fomentar la autonomía desde el momento en que pueden evaluar sus necesidades o motivaciones. Estas pautas nos van a servir como elementos de reflexión y validación para nuestro modelo didáctico, ya que los vamos a tomar como referencia. Cabe señalar que en los descriptores la diferenciación que se hace entre unos componentes y otros, tanto los lingüísticos como los no lingüísticos, tienen un valor ilustrativo, una función descriptiva y de reflexión, ya que no funcionan de forma aislada sino que ambos se complementan e interrelacionan.

Finalmente, cabe subrayar que la aparición del MCER supone un enfoque integrador, transparente y coherente centrado en la acción y asentado sobre las bases de las metodologías comunicativas. Considera a los usuarios y aprendices de una lengua miembros de una sociedad que realizan tareas y actividades en determinadas circunstancias comunicativas, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Para ello, los alumnos desarrollan las competencias que le permitirán usar esa lengua de forma adecuada, cuyo desarrollo es indispensable para el aprendizaje de la misma.

4.1.1. El componente léxico

La competencia léxica forma parte de la competencia comunicativa general que tiene que alcanzar un alumno en una lengua, además es una subcompetencia de la competencia lingüística. Si bien es cierto que la competencia léxica está vinculada con el resto de competencias no propiamente lingüísticas, las competencias generales que incluyen conocimientos, destrezas, habilidades, competencia existencial y capacidades; además, está estrechamente asociada con las competencias pragmáticas y sociolingüísticas, sin las cuales el componente léxico perdería su actualización en un contexto. Es decir, junto con el resto de competencias, la competencia léxica contribuye a aumentar la competencia comunicativa en una lengua.

En el capítulo 5 del MCER (pp. 99-127), se presentan con gran detalle las competencias generales⁴⁴ del usuario o alumno que se requieren para participar en situaciones comunicativas, como podemos observar en el resumen de la Tabla 1:

⁴⁴ Véase el MCER para una descripción más detallada de las mismas.

Competencias generales. En ella podemos comprobar que el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural, así como las habilidades interculturales, se incluyen dentro de las competencias generales.

Competencias generales		
Saber: conocimiento declarativo		
Conocimiento del mundo	Conocimiento sociocultural	Consciencia intercultural
Saber hacer: destrezas y habilidades		
<i>Prácticas:</i> sociales, de la vida, profesionales, de ocio.	<i>Interculturales:</i> de relación cultural, de sensibilidad cultural, de intermediario cultural, de superar estereotipos.	
Saber ser: competencia existencial		
Actitudes	Motivaciones	Valores
Creencias	Estilos cognitivos	Factores de personalidad
Capacidad de aprender (saber aprender)		
Capacidad de observar y participar en el aprendizaje		
Capacidad de incorporar experiencia nuevas		
Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación	Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes	
Las destrezas de estudio	Las destrezas heurísticas	

Tabla 1: Competencias generales.

Por lo que se refiere al ámbito específico del léxico, en este documento oficial se establece una división entre la competencia léxica y competencia semántica, ambas integradas en una competencia más amplia, la competencia lingüística, y esta a su vez como uno de los tres componentes de las competencias comunicativas (competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas). En suma, como podemos apreciar en la Tabla 2, la competencia léxica es una subcompetencia de la competencia lingüística, y esta a su vez de la competencia comunicativa:

Competencia comunicativa		
Competencia lingüística		
Léxica	Gramatical	Semántica
Fonológica	Ortográfica	Ortoépica
Competencias sociolingüísticas		
Diferencias de registro	Normas de cortesía	Dialecto y acento
Marcadores lingüísticos	Expresiones de sabiduría popular	
Competencias pragmáticas		
Discursiva		Funcional

Tabla 2: Competencia comunicativa.

Aunque aparecen descritas por separado, dentro de un esquema aparentemente dividido, están imbricadas unas con otras. De manera que, como apunta J. R. Gómez Molina,

[...] aunque la competencia léxico-semántica está clasificada en las competencias lingüísticas, también es parte integrante de las otras dos, tal como apuntan Canale (1983), Bachman (1990) y Gómez Molina (1997), puesto que la actividad que realiza el alumno en la clase de ELE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino señalar las variedades significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en combinaciones frecuentes, etc. (2004a: 491).

Como advierte M. Baralo (2005a), al presentar y describir la competencia lingüística de manera separada, se “[...] podría ofrecer una visión aparentemente fragmentada de la competencia, como si fuera posible aprender los conocimientos léxicos de forma aislada de otras subcompetencias” (p. 28). No obstante, es una impresión falsa que no debe inducir a error, ya que se presenta de manera transversal en diferentes capítulos.

En el ámbito del componente lingüístico, el léxico es un elemento esencial para el dominio lingüístico de una lengua y, por tanto, para el dominio comunicativo, ya que sin el conocimiento de las unidades léxicas que conforman una lengua es arduo realizar tareas o actividades comunicativas. No obstante, no se puede adquirir de manera aislada sin tener

en cuenta otros componentes no necesariamente lingüísticos. Sin olvidar, por supuesto, que esta subcompetencia no solo interactúa con el resto de las competencias lingüísticas, sino que abarca también las competencias generales, con cuyos elementos se producen conexiones e interrelaciones complejas. Así que la competencia léxica:

[...] se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad) (MCER, 2002: 13).

Como en esta investigación nos vamos a situar en el nivel B2 para abordar el análisis de manuales y la aplicación de propuestas didácticas, a continuación, en la siguiente tabla, se reseñan los descriptores generales referidos a este nivel⁴⁵.

Competencia lingüística general	
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.

Tabla 3. Descriptores de la Competencia lingüística general, B2 (MCER, 2002:107).

Conviene señalar, por otra parte, como se aprecia en la cita precedente, que en otros documentos y artículos (J. R. Gómez Molina, 2004a, 2004c) la competencia léxica y la competencia semántica quedan condensadas en una sola como “competencia léxico-semántica”, al tiempo que se refieren a “contenidos léxico-semánticos” de manera conjunta. Consideramos que este hecho no implica diferencias significativas con la distinción del MCER –quizá por claridad expositiva se siga este procedimiento–, ya que en general podemos afirmar que se tiende a presentarlas tanto de manera conjunta como separada.

En el capítulo 5 del MCER se señalan, en primer lugar, las características de la competencia léxica y, a continuación, se describe la competencia semántica. El objetivo es ofrecer unos parámetros y categorías útiles para la clasificación de la competencia

⁴⁵ Ídem.

lingüística y hacer una reflexión sobre ella; la separación, pues, que se hace de los diferentes componentes cumple una función descriptiva, no quiere decir que sean elementos que aparezcan de forma diferenciada o independiente, o bien que se puedan fragmentar y adquirir por separado. Al margen de esto, indudablemente es difícil establecer, en un documento de estas características, una clasificación completa que aborde las implicaciones tanto sobre la idiosincrasia del léxico como sobre su adquisición y aprendizaje.

En cuanto a la *Competencia léxica*, se define de manera básica: “La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (pp. 108-109). Así se clasifican, por un lado, los componentes en elementos léxicos –que comprenden expresiones hechas y polisemia– y los elementos gramaticales por otro⁴⁶, como podemos apreciar en la Tabla 4.

Competencia léxica	Elementos léxicos			
	Expresiones hechas		Polisemia	
	Fórmulas fijas	Modismos		
Estructuras fijas	Otras frases hechas			
Régimen semántico				
Elementos gramaticales				
Artículos	Cuantificadores	Demostrativos	Posesivos	
Pronombres personales	Preposiciones	Verbos auxiliares	Conjunciones	
Pronombres relativos y adverbios interrogativos				

Tabla 4. Competencia léxica.

Esta diferencia engloba un sistema ilimitado y abierto –fórmulas fijas, refranes, modismos, etc.–, cuyos elementos cumplen una función semántica; y un sistema cerrado y limitado de palabras –artículos, pronombres, preposiciones, etc.– cuya función es más gramatical que propiamente semántica.

⁴⁶ Ídem.

Al definir la competencia léxica, según estas premisas, se establece una interdependencia entre el componente léxico y gramatical, en la línea del enfoque léxico. En este documento queda patente que la competencia léxica no es una competencia aislada, sino que desarrollarla implica acrecentar la competencia comunicativa, a través de diferentes ámbitos de comunicación que determinan el contexto de uso: personal, profesional, educativo y público.

Es inevitable matizar que en el MCER no se recurre al término *unidad léxica*, es más, no se distingue entre unidad léxica y palabra cuando describe la competencia léxica, sino que establece sus componentes en elementos léxicos y elementos gramaticales, como se muestra en la Tabla 4. Así incluye dentro de los elementos léxicos las “expresiones hechas y palabras polisémicas” (p. 109), sin especificar que son dos tipos de unidades léxicas; ahora bien, queda implícito que se trata de clases de unidades monoverbales y pluriverbales. A este respecto, se señala que las expresiones hechas “se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo” (p.108); asimismo, se indica que las palabras polisémicas comprenden “miembros de las clases abiertas de palabras” (p.108), como los sustantivos, verbos o adjetivos; y finalmente, se matiza que también pueden incluir “conjuntos léxicos cerrados” (p. 108) como los días de la semana o los meses del año. Por otro lado, se apunta que “se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos” (p.108). Cuando se refiere a los elementos gramaticales, los describe como “clases cerradas de palabras” (pp. 108, 110), por ejemplo, artículos, pronombres o interrogativos.

En otros apartados del documento, sin embargo, se refuerza el concepto de “palabras o grupos de palabras” (pp. 33, 122) como unidades mínimas. En este sentido, consideramos que la clasificación establecida en el *Marco de referencia* atiende a la terminología tradicional del término *palabra*, no como un tipo de unidad léxica sino como categorías o clase de palabra. Ciertamente, como hemos señalado anteriormente, la clasificación hecha, a grandes rasgos, se corresponde con tipos de unidades léxicas, ya que dentro de las denominadas *frases hechas* los ejemplos nos remiten a colocaciones, expresiones institucionalizadas o refranes. Igualmente, parece adivinarse una dicotomía entre gramática y léxico que el término *unidad léxica* no implica. En cualquier caso, consideramos que no queda bien delimitada la clasificación de estos elementos siguiendo un criterio coherente y clarificador, sino que más bien se limita a enumerar estos

componentes. No obstante, también, asumimos que la tipología de unidades léxicas y su denominación son aspectos ampliamente discutidos, por lo que podemos concluir que se distinguen diferentes tipos de unidades léxicas y se alude a la función que desempeñan utilizando una terminología general.

Según M. Baralo, por un lado, el tratamiento de la competencia léxica en el MCER es incompleto y básico y, por otro, le parece incomprensible que “[...] las palabras con significado referencial, las que entendemos por palabras/ formas/ ítem léxicos, su estructura y su significado, se excluyen, de manera infundada, de la competencia léxica” (2005a: 31). Considera que en esta división de los componentes de la competencia léxica se intuyen “[...] dos tipos de conocimiento del léxico: el conocimiento explícito, consciente, y el conocimiento implícito, no consciente”. Ahora bien, al plantearse cómo se adquieren estos componentes, cómo se almacenan o cómo se procesan, la investigadora llega a afirmar que es lógico que el *Marco de referencia* no se ocupe de las cuestiones relacionadas con los “[...] conocimientos implícitos, quizás porque vienen solos, sin que el hablante tenga que tomar conciencia de los que está aprendiendo [...]” (p. 29). Añade que aparentemente la forma de presentar las competencias lingüísticas podrían ofrecer una visión fragmentada, no obstante, subraya el hecho de que “la competencia léxica se inserta de manera horizontal, vertical y transversal en diferentes capítulos del MCER, en particular en las actividades de lengua, en los niveles de dominio y en los ámbitos de uso” (p. 28).

Efectivamente, la clasificación y enumeración del MCER no es todo lo completa que pudiéramos desear, no se detiene, por ejemplo, en la formación de palabras –solo se establece una clasificación en la competencia gramatical– o las categorizaciones hechas cuanto menos son discutibles. No obstante, si nos remitimos a las precisiones del comienzo del apartado, hay que reconocer que a lo largo de todo el documento se inserta la competencia léxica y se interrelaciona con el resto de competencias e implica otros conocimientos tanto lingüísticos como generales. Algo completamente diferente es cómo se presentan estos elementos, cómo se categorizan en el aula. A este respecto, la clasificación del MCER no consideramos que sea la más apropiada, por las razones expuestas.

Además, el componente léxico ocupa un lugar destacado en los descriptores de las destrezas tanto de forma implícita como explícita. Señalamos a continuación algunos

ejemplos referidos al nivel B2 respecto a las destrezas. Lo cual refleja que el componente léxico ocupa un lugar destacado tanto en las destrezas productivas como en las receptivas, subrayando aspectos como el dominio o la riqueza léxica para desarrollar las destrezas y, en definitiva, la competencia comunicativa.

En cuanto a los descriptores sobre la comprensión lectora, en el MCER se alude específicamente al léxico cuando se insiste en que el alumno de B2 “tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes”; asimismo, se aclara que “comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología” o se menciona que “lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial” (pp. 71-72).

Respecto a la expresión oral, se apunta al dominio del vocabulario al concretar la precisión léxica como un índice de dominio de la lengua: “Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas” (p. 75). Se cita que el alumno de B2 acude a fórmulas rutinarias para interactuar y participar “utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir” (p. 84).

En el capítulo 5, se detallan para los seis niveles de referencia las escalas ilustrativas sobre la *Riqueza de vocabulario* y el *Dominio del vocabulario* (p. 109). Las tablas de descriptores están disponibles para la consulta y orientan sobre la gradación del conocimiento de vocabulario y la capacidad de controlar ese conocimiento. Estas gradaciones manifiestan cuál es el dominio que tienen los alumnos del repertorio léxico, la capacidad para utilizarlo en un contexto concreto, así como el progreso escalonado en esta área de la competencia léxica según el nivel. Como muestra, especificamos en la Tabla 5 los descriptores ilustrativos del nivel B2⁴⁷.

⁴⁷ Ídem.

B2	Riqueza de vocabulario
	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
	Dominio del vocabulario
	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.

Tabla 5. Descriptores de la riqueza y dominio del vocabulario B2 (MCER, 2002: 109).

Consideramos que lo significativo es resaltar cuáles son los descriptores que definen la competencia léxica en términos de dominio, precisión y adecuación léxica como una herramienta útil en el aula o como un instrumento para la autoevaluación. Sin olvidar que la riqueza, alcance y dominio del vocabulario, son esenciales para la adquisición de la lengua, estos elementos están determinados a su vez por la planificación, criterios de selección léxica, evaluación del dominio de la lengua o técnicas de aprendizaje. La manera de facilitar el aprendizaje de estos elementos, léxicos y gramaticales, según la clasificación del MCER, será uno de los puntos clave sobre el que el profesor y el alumno deberán reflexionar para incrementar la competencia léxica.

Estas escalas globales suponen un intento de mostrar perfiles diferenciados que puedan orientar tanto al profesor como al estudiante, ya que parten de una formulación detallada para distinguir la riqueza y dominio del vocabulario entre un nivel y otro, de tal manera que permiten hacerse una idea de la cobertura que conllevan. No obstante, no se deben interpretar como escalas lineales ni aplicables de manera general a todos los contextos educativos, ya que alcanzar un nivel u otro dependerá más del alumno y del contexto de aprendizaje en el que está inmerso. En este sentido, estas escalas son un ejemplo “del comportamiento típico o probable del nivel correspondiente” y pueden “proporcionar un diagnóstico de todo lo que se necesita para llegar a los objetivos previstos” (pp. 40-41). En definitiva, sirven de base común, de herramienta de reflexión y de estimación del nivel.

En cuanto a las cuestiones relacionadas con el significado, el sentido o la interpretación, conviene mencionar como este documento las considera fundamentales para la comunicación y les dedica un espacio destacado, mientras se proyectan en otras competencias y contenidos de forma atomizada. Así, en el MCER (pp. 112-113) se señala que la *Competencia semántica* comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno, cuyas ramas son la semántica léxica, la semántica gramatical y la semántica pragmática, como queda ilustrado en la siguiente tabla:

Competencia semántica	Semántica léxica	
	Relación de las palabras con el contexto	Relaciones semánticas
	Referencias Connotación Exponentes de nociones específicas	Sinonimia /antonomia Hiponimia/ hiperonimia Régimen semántico Metonimia Análisis componencial Equivalencia de traducción
	Semántica gramatical	
	Significado de los elementos Las estructuras	Las categorías Los procesos gramaticales
	Semántica pragmática	
La vinculación La presuposición La implicación, etc.		

Tabla 6. La competencia semántica.

Esto es, se ocupa de los factores que están relacionados con el significado desde una perspectiva semántica, pragmática y gramatical, por lo que no contempla una separación con el resto de competencias, sino que son elementos solapados tanto con las competencias comunicativas como con las generales. Por consiguiente, “las lenguas se basan en una organización de la forma y en una organización del significado. Los dos tipos de organización se cruzan entre sí de una forma arbitraria” (p. 113). De tal manera que la estructuración depende del objetivo de la descripción de sus componentes, siendo necesario adquirir ambos, la forma y el significado. Por eso, el hecho de separar los componentes de la competencia comunicativa de esta forma no implica que sean elementos

que actúan de forma dispersa, sino que más bien, como ya hemos indicado, “el conocimiento (en gran parte inconsciente) de las estructuras formales y la capacidad de manejarlas constituye uno de esos componentes. Un asunto distinto es determinar qué cantidad, si acaso, de análisis formal debería introducirse en el aprendizaje” (p. 113).

Como destaca M. Baralo, “[Por ejemplo], los refranes y los proverbios, esto es, las paremias, están relacionadas con la cultura y la tradición de los pueblos [...], sirven para expresar sus creencias [...]” (2005a: 33). Consideramos que no solo están vinculadas con la cultura y la tradición, sino que además dependen y surgen del saber popular, transmiten valores o actitudes, y son elementos que conllevan una carga cultural que no puede desatenderse. En el MCER queda explícito que “[El] conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente del aspecto sociolingüístico de la competencia sociocultural” (p. 117) que debe vincularse con la competencia léxico-semántica.

En el capítulo 6 del MCER (pp. 148-149), se plantea cuál es la mejor manera de favorecer el desarrollo del vocabulario, por lo que se recomiendan técnicas didácticas que puedan facilitar su aprendizaje y, en consecuencia, el desarrollo de las competencias lingüísticas en general. También se exponen los principios que deben seguir aquellos usuarios para seleccionar el léxico en manuales, currículum o programas.

El MCER insiste en que corresponde al usuario establecer dónde se pone el énfasis dependiendo del método o la finalidad para la que se aprende la lengua. Para nuestro objeto de estudio, partimos de la premisa de que –como queda reflejado en el MCER– el conocimiento léxico implica parámetros que van más allá de la forma y están en consonancia con la integración de otros conocimientos, con otras competencias además de la lingüística, la competencia sociolingüística y la pragmática, así como con las competencias generales de un individuo.

4.1.2. El componente cultural

El *Marco de referencia* pretende mejorar la calidad de la comunicación entre “los europeos que usan diferentes lenguas y tienen distintos orígenes culturales” (p. XI). En este sentido, se parte de una diversidad lingüística y cultural en la cual se pretende propiciar el

plurilingüismo y el pluriculturalismo para abordar “los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas” (p. XIV).

La tarea de aprender una lengua extranjera requiere entrar en contacto con otra realidad cultural, en principio, distinta a la lengua materna, y acercarse a los componentes socioculturales que lleva aparejada esa nueva lengua. Al formar parte de otras experiencias lingüísticas ajenas a su entorno cultural, el hablante expande y amplía sus conocimientos, los cuales interactúan y se amplían con otros ámbitos no estrictamente lingüísticos. Como resultado se produce una integración y un enriquecimiento cultural que transfiere información de unos componentes a otros:

[...] en la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (p. 6).

Lo cual evidencia el hecho de que una mayor movilidad entre países encierra en sí mismo un mayor intercambio con otros pueblos, no solo los europeos; así que aprender una lengua cualquiera, junto con todo lo que rodea a esa lengua y a la sociedad en la que está inmersa, propicia el intercambio intercultural: “El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales” (p 6).

Según el MCER, las necesidades de los alumnos tienen que quedar reflejadas y bien definidas, ya que las “múltiples áreas de conocimiento de un individuo varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales” (p. 11). A partir de estos conocimientos compartidos o no por un individuo, y teniendo en cuenta las destrezas y actitudes del hablante, nos aproximamos a contenidos culturales de la lengua que se aprende en el ámbito del aula y en la necesidad de abordarlos de manera transversal con otros contenidos lingüísticos o no lingüísticos.

En el aula, será el docente –después de un análisis de necesidades y de acuerdo con su contexto educativo, así como del contexto cultural donde se sitúa el aprendizaje– el que tendrá que considerar y tomar decisiones para abordar o no determinados contenidos culturales; para adaptarlos a las necesidades, intereses y variables de sus alumnos; y, en especial, a partir de las experiencias lingüísticas previas o del conocimiento del mundo que

posean, tendrá que valerse de ellos para que sus alumnos puedan descodificarlos y acceder a ellos. En este sentido, como se subraya en el MCER (2002: 4), hay que tener presente que cuando las lenguas se relacionan e interactúan, el individuo no guarda las lenguas y las culturas en compartimentos mentales por separado, sino que todos los conocimientos y experiencias lingüísticas contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa del hablante.

A pesar de todo lo apuntado, cuando se insiste en propiciar y desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural, conviene señalar que el hecho de estar expuesto a diferentes lenguas y culturas no conlleva un equilibrio entre ambos componentes sino que lo normal es que haya desajustes y heterogéneos índices de dominio, propios de la complejidad de estas competencias y ligados a ellas, e incluso, que una lengua no esté vinculada a una sola cultura:

Si el concepto de plurilingüismo y de pluriculturalismo se amplía para tener en cuenta la situación de todos los que en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja, queda claro que, también en estos casos, los desequilibrios (o, si se prefiere, diferentes tipos de equilibrio) son la norma (p. 131).

No obstante, la complejidad y variabilidad de estas competencias no tienen que ser consideradas como un aspecto negativo o parcial, sino que, cuando se promueve la capacidad para aprender y relacionarse en otras lenguas y culturas, tienen que ser valoradas como un elemento favorecedor de la identidad cultural y lingüística. Todo apunta al desarrollo y uso de competencias generales y comunicativas que favorezcan el aprendizaje de una lengua, aunque sea de forma diversificada y con objetivos de aprendizaje diferenciados, adecuados a las necesidades concretas de los alumnos.

Con el fin de cumplir el objetivo general de aprender una lengua, o más en concreto, aprender a desenvolverse en una lengua en una situación real con sus límites lingüísticos y culturales, en el *Marco de referencia* se parte de un enfoque integrador orientado a la acción para aumentar la competencia sociocultural y desarrollar una competencia pluricultural adecuada.

Por lo que se refiere a la competencia sociocultural, no se le dedica un apartado específico como tal, a pesar de ello se la describe detalladamente y está presente a lo largo de todo el documento. Aparece delineada dentro de la competencia comunicativa, como la subcompetencia sociolingüística, y en las competencias generales del individuo cuando se

tratan los componentes culturales y la consciencia intercultural⁴⁸. Ahora bien, aunque todas las competencias propician la competencia comunicativa, se considera que es conveniente distinguir entre las competencias que están más relacionadas con la lengua y las que lo están menos, por ello se establece esa diferenciación en la descripción de las mismas.

En el apartado de competencias generales, se abordan los conocimientos (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) que permiten al alumno establecer contacto con personas de otras culturas, así como tener consciencia de la relación entre su cultura materna y la nueva cultura, además de comportarse y actuar, por ejemplo, dentro de unas convenciones sociales determinadas. La atención a estos saberes y la familiarización con los mismos permite al alumno comunicarse de manera eficaz en la nueva lengua con personas de otras culturas “y abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas” (p. 112). Sin olvidar que esto ofrecerá la posibilidad de una interacción cultural y el ejercicio de labores de mediación cultural, de ahí que se requiera de un conjunto de saberes generales para acercarse a la sociedad y cultura de la lengua que se está aprendiendo.

La competencia sociocultural está incluida dentro de las competencias generales del individuo y se esboza bajo la denominación de “conocimiento sociocultural”, además de estar asociada al conocimiento del mundo: “Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo” (p.100). Paralelamente, se describen detalladamente sus características y se le atribuye “la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno [...] es probable que no se encuentre en la experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (p. 100), por lo que se podrían producir distorsiones o incomprensión de un hecho cultural concreto. En el apartado 5.1.1.2 (pp. 100-101), se vertebran en siete los ámbitos en los que una sociedad y su cultura presentan rasgos distintivos y que, al mismo tiempo, se pueden relacionar con otras culturas. El conocimiento sociocultural incluye los siguientes ámbitos que podemos sintetizar en el siguiente gráfico:

⁴⁸ Remitimos a la Tabla 1 y la Tabla 2, de este capítulo, donde se sintetizan las competencias generales y la competencia comunicativa.



Gráfico 2: El conocimiento sociocultural.

Cuando se aprende una lengua, este conjunto de saberes e informaciones sobre la cultura y la sociedad, además de la perspectiva desde la que se observan, están estrechamente vinculados a la habilidad para manejarse de manera apropiada y satisfactoria en un contexto comunicativo concreto. El conocimiento y la habilidad para desenvolverse en una sociedad implican, además, la capacidad de utilizar elementos no estrictamente lingüísticos para comunicarse con eficacia, abarcando también la denominada competencia existencial y la capacidad de aprender.

El aprendiente al entrar en contacto con otra cultura, con otra lengua, no lo hace partiendo desde cero, sino que pasa por un proceso que le lleva a observar, comparar, interpretar, asimilar e incluso rechazar los nuevos contenidos desde su propia cultura, desde su propia experiencia cultural. En este sentido, en el apartado 5.1.1.3 (pp.101-102), se menciona claramente la consciencia intercultural como conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones que se establecen entre la cultura de origen y la que se está estudiando, más allá de la lengua materna. La consciencia de que existen tanto diferencias como similitudes que, en última instancia, conllevan el enriquecimiento mutuo y la contextualización de esas diferencias:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una

consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (p. 101).

En definitiva, es necesario perfilar qué tendrá que adquirir el alumno para desenvolverse en la nueva sociedad, así como plantearse la consciencia intercultural que necesitará para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

En la reflexión que C. Moreno García (2005) hace sobre la interculturalidad en el *Marco de referencia*, crítica que, a pesar del énfasis sobre el hecho de que las lenguas interactúan y enriquecen al individuo al ampliar sus experiencias lingüísticas, da la impresión de que la consciencia intercultural se adquiere por simple contacto u observación de la lengua que se aprende, que no es necesaria la interacción. La autora observa que aunque el MCER es consciente de las ventajas de la consciencia intercultural, insiste en que en el documento no se dan pautas para fomentarla o promoverla ni hace propuestas justificadas al respecto. Además, censura que no se vaya más allá ni se insista en la diversidad, no solo entre países diferentes, sino también entre individuos de la misma comunidad.

A la autora le resulta decepcionante la ausencia de un plan de acción para desarrollar los ámbitos propuestos en el documento y conseguir una educación intercultural como vía para construir actitudes que ayuden a superar conflictos.

Buena prueba de lo que digo es que en el apartado dedicado al saber aprender (5.1.4.) no se menciona para nada ni la consciencia, ni la personalidad interculturales. Es una lástima que no se aprovechen los apartados siguientes para introducir un concepto fundamental: la educación intercultural (C. Moreno García, 2005:10).

Si bien reconocemos las puntualizaciones, el análisis y las propuestas de C. Moreno García, por nuestra parte consideramos que no es esta la función del documento, sino más bien la de servir de esbozo y señalar los ámbitos en los que se puede actuar para capacitar al alumno y, al mismo tiempo, determinar lo que se le exigirá al respecto. Tanto es así que no se trata de proponer un plan de actuación educativo, sino de aportar una base común a la enseñanza de lenguas que integre estos factores.

Concretamente, en el documento se pone de manifiesto que lo característico de los componentes culturales es la interrelación que se origina entre las experiencias y

conocimientos culturales y el enriquecimiento correspondiente, que se estimula al entrar en contacto con lenguas y orígenes culturales diferentes. Sin duda, también, uno de los objetivos que se persigue específicamente en el *Marco de referencia* es tratar de superar barreras culturales desde una perspectiva pluricultural y plurilingüe. Por eso, junto a las competencias generales, se detallan las competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) más relacionadas con la lengua. Aunque son competencias que no se pueden fragmentar, ya que operan de manera conjunta y complementaria; en este ámbito, nos interesa específicamente fijarnos en la descripción respecto a la subcompetencia sociolingüística o sociocultural, cuyos componentes se refieren a “las condiciones socioculturales del uso de la lengua”. Desde el comienzo se subraya el valor del componente sociolingüístico y se acentúa cómo “afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas” (pp. 13-14).

Se abordan en el punto 5.2.2 *–La competencia sociolingüística–*, las cuestiones relacionadas particularmente con el uso de lengua desde una dimensión social: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Se hace hincapié en la forma en que estos componentes afectan a la comunicación entre individuos de diferentes culturas, aunque uno no sea consciente del papel que desempeñan o de cómo afectan a la comunicación (pp. 116-118).

A pesar de que se indica que los ítems relacionados con la competencia sociolingüística son difíciles de categorizar y evaluar, especialmente en los niveles más bajos, sí se especifican los descriptores ilustrativos a partir del nivel B2; puesto que a partir de este nivel se aprecia que los alumnos son capaces de expresarse en una situación de manera adecuada y de acuerdo con las personas implicadas, asimismo “[...] comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos” (pp. 119).

Estas circunstancias socioculturales implican diversidad en la elección de un marcador lingüístico, en las convenciones sociales propias, en la elección de una expresión u otra, o en el control del nivel de formalidad; al mismo tiempo incorporan y refuerzan creencias, actitudes o valores que son reflejo de una sociedad y de una lengua, que obviamente varían de una cultura a otra. Son cuestiones que pueden, o no, ser compartidas

por otras culturas, que difieren de una sociedad a otra y, en este sentido, pueden cumplir funciones diferentes. De ahí que el conocimiento y uso apropiado de estos componentes, para evitar interpretaciones erróneas –por parte de la persona que aprende la lengua–, sea un aspecto manifiesto de la dimensión social del uso de la lengua y, en última instancia, de la competencia sociocultural, ya que facilita el acceso a una lengua, a una cultura.

4.2. El Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español

En el marco de la enseñanza de una lengua, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) constituye un documento de obligada referencia. La obra consta de tres volúmenes –distribuidos en los niveles A, B y C establecidos por el MCER–, cuyo material está publicado tanto en papel como en formato digital; la edición digital. La organización de cada volumen sigue el mismo esquema: Introducción, objetivos generales –se distinguen tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*– y doce inventarios donde se concretan los contenidos y objetivos que derivan del MCER. En otras palabras, es una obra que se proyecta sobre la base del *Marco de referencia* y desarrolla los contenidos y los niveles de referencia para el español, además de tener en cuenta los documentos del Nivel Umbral. Por ello, este material es un punto de partida para elaborar programas, preparar exámenes o diseñar material didáctico para la clase de ELE.

El *Plan curricular* se ha convertido en un recurso imprescindible tanto para docentes como profesionales relacionados con la enseñanza del español para el tratamiento y desarrollo de los currículos de ELE. Además, como responde a las descripciones del MCER y deriva de él, puede ser adaptado en diferentes contextos educativos. Su objetivo, como se especifica en la *Introducción general* a la obra, vol. I⁴⁹:

[...] es proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español.

⁴⁹ El documento principalmente se ha sido consultado *online*, donde no están insertadas las páginas, por eso, no se incluyen. Si bien, se menciona de qué apartado o volumen ha sido extraída la referencia.

El trabajo, elaborado por los equipos que han colaborado en la confección del documento, ha sido fruto de la investigación y de la contribución académica por lo que se “[...] ha pretendido en todo momento situar el desarrollo de los inventarios en una línea avanzada de la investigación en el campo de la planificación educativa y del diseño del currículo de lenguas extranjeras”, como se señala en la *Introducción general* a la obra.

El Plan curricular, que parte de las especificaciones del MCER aplicadas a todas las lenguas y que está en consonancia con las directrices de la política lingüística del Consejo de Europa, está ampliamente detallado para el español, además de ser una herramienta precisa y coherente con las especificaciones de otras lenguas europeas. Por consiguiente, como se indica en la introducción al PCIC, si bien los materiales derivan de un análisis de los niveles de referencia, no son una traducción directa sino que están aplicados a las particularidades del español. En este sentido, “[...] constituyen la versión más completa realizada hasta la fecha por parte de una lengua nacional en el proyecto de desarrollo de descripciones de niveles de referencia”.

Desde la perspectiva del aprendiente, los objetivos generales responden a un enfoque amplio de lo que supone aprender una lengua en la actualidad. Por ello, estos objetivos atienden a tres grandes dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Lo que implica la necesidad de adaptar –a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua– estas dimensiones de acuerdo con los objetivos y a las necesidades del alumno. En la obra, se insiste en que en la relación de los objetivos generales “las tres dimensiones se presentan separadas por razones expositivas, pero constituyen un todo en el que se produce un flujo constante de relaciones”.

Por lo que se refiere a los contenidos, desarrollados en doce inventarios, cabe destacar que no son un tratado teórico de cada uno de los componentes (el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje), sino que el criterio que ha servido en su redacción o en la terminología utilizada ha sido “la rentabilidad didáctica”. En función de la naturaleza de los componentes y de la planificación, la presentación de cada uno de estos componentes recibe un tratamiento distinto en la obra, bien sea atendiendo a los niveles de referencia –los inventarios que tratan la dimensión

lingüística–, bien distribuyéndolos de forma modular en tres fases o sin etapas para el resto de componentes.

También conviene mencionar que, aunque el modelo estandarizado que sirve de guía es la norma culta del centro-norte peninsular español, en la introducción a la obra se especifican otras normas cultas de países de habla española, así como aspectos generales de otras variedades actuales del español:

Para desarrollar las especificaciones de los inventarios se parte del español peninsular central-septentrional y se incluyen especificaciones sobre otras variedades del español. Tanto las especificaciones como los ejemplos que se dan en los distintos inventarios responden en general a la norma culta, si bien se incluyen también aspectos relacionados con el uso coloquial [...].

En relación con la anterior versión del *Plan curricular* del año 1994, se han actualizado y desarrollado los objetivos y contenidos de cada nivel para que puedan ser concretados en los programas de la red de centros del Instituto Cervantes. No obstante, como se señala en la *Introducción general* –y aquí es donde está la importancia y la utilidad de este material desde nuestro punto de vista–, está puesto a disposición de docentes y profesionales relacionados con la enseñanza del español, “[...] con el afán de que resulte útil para todos y de que contribuya al objetivo último de promover la enseñanza y el uso del español en todo el mundo”.

En este sentido, no es un material que se pueda aplicar tal cual, sino que requiere de una concreción o adaptación dependiendo de por quién sea utilizado o cuál sea el objetivo. De tal manera que, como los objetivos y los inventarios son la base para aplicar a un contexto educativo concreto o al diseño de materiales didácticos, necesitan de una intervención adecuada por el profesional correspondiente. Como subraya García Santa Cecilia (2007: 6-7), este documento no es un programa para seguir en el aula, sino el punto de partida para elaborarlo; no es un documento teórico o normativo sobre la lengua española, sino un análisis de la misma desde la comunicación; no son preceptos, sino un estímulo para la discusión entre profesionales. Además, no se incluyen orientaciones metodológicas ni criterios de evaluación, tampoco líneas ni pautas para el desarrollo de la investigación docente.

Como hemos señalado anteriormente, la obra se compone de tres volúmenes, cuyo esquema y organización de contenidos es idéntico y queda especificado en la *Introducción general*: descripción de los objetivos generales del nivel correspondiente y la

especificación de los doce inventarios que recogen tanto el material lingüístico como el no lingüístico “[...] que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación”. Es una obra que aporta un valor añadido a la enseñanza y aprendizaje de ELE, además es un documento que define de forma muy detallada y precisa las especificaciones para cada uno de los seis niveles de referencia derivados del MCER.

A lo anterior hay que añadir que los inventarios que se ocupan de la dimensión lingüística –*Gramática, Pronunciación y prosodia, Ortografía, Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas, Nociones generales, Nociones específicas*– se ofrecen por niveles, según los niveles comunes de referencia. Por otro lado, los inventarios que atienden a los aspectos culturales –*Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales*– responden a tres fases: de aproximación, de profundización y de desarrollo; de hecho, se presentan de forma graduada en módulos, sin guardar una correspondencia con el nivel lingüístico. Finalmente, los inventarios de *Habilidades y actitudes interculturales* y los *Procedimientos de aprendizaje* se presentan también por módulos, pero en una sola lista.

Conviene subrayar que, a pesar de estas delimitaciones y categorizaciones, la organización de los inventarios se asienta sobre un sistema de referencias cruzadas entre los módulos, lo cual permite establecer conexiones entre los diferentes inventarios y facilitar la consulta de la obra. Además, el enfoque adoptado tiene en cuenta la perspectiva del alumno en los objetivos generales y el objeto de aprendizaje en los inventarios.

4.2.1. El componente léxico

La distribución del componente léxico en los inventarios se presenta de acuerdo con los seis niveles de referencia establecidos en el MCER. Cada nivel consta de un inventario específico en cada volumen: en el volumen I se establecen los contenidos del nivel A1 y A2; en el volumen II, el nivel B1 y B2; finalmente, el volumen III se ocupa del nivel C1 y C2. La descripción se lleva a cabo en dos inventarios, el de las *Nociones generales* y el de las *Nociones específicas*. No obstante, debido al sistema de referencias cruzadas, podemos encontrar correspondencias precisas en los otros que aluden a este componente. Estos están secuenciados por categorías, con exponentes y ejemplos esclarecedores.

En la obra se aprecia un agrupamiento por centros de interés y niveles de referencia que le lleva a elaborar un inventario léxico dividido en campos temáticos, punto de partida para hacer una selección léxica posterior. El hecho de ofrecer un inventario de este tipo – alejado de los repertorios tradicionales de léxico o vocabulario– pretende ser “un punto de partida que requiere un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen”. Se señala que el *Plan curricular* no es, por tanto, un tratado teórico descriptivo de un ámbito concreto, ni los niveles de referencia son un instrumento de descripción normativa del español, sino más bien una herramienta de trabajo cuya “base de criterio es la rentabilidad pedagógica” (PCIC, *Introducción general*).

Al ser un documento de referencia aplicado al ámbito de ELE, amplio y abierto para las programaciones de muchos centros, los exponentes léxicos inventariados son un modelo que puede definir los objetivos de cursos de diferentes instituciones y alumnado, al tiempo que son lo suficientemente flexibles para permitir la incorporación de nuevos exponentes según el contexto de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito del componente léxico, cabe recalcar que la perspectiva configurada responde a algunos de los principios del enfoque léxico, por ejemplo, al incluir en sus repertorios segmentos léxicos que potencian la fluidez al hablar, plantean el tratamiento con bloques semiconstruidos y la dimensión combinatoria del léxico: “Este enfoque se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar”. Además, la visión propuesta se justifica, en la introducción a las *Nociones generales*, por el hecho de que “refleja los tipos de relaciones que los hablantes establecemos entre piezas léxicas en nuestro lexicón”.

A este respecto, en los inventarios que se agrupa el léxico, no nos enfrentamos al concepto tradicional de vocabulario o a unidades léxicas propiamente, sino que más bien nos encontramos, bajo el término de “componente nocional” ya mencionado, con “conceptos descriptivos generales que pueden incluir grupos de unidades léxicas”:

[...] el concepto de noción trasciende el concepto tradicional de vocabulario. Las nociones generales son las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, relacionales — como tiempo, cantidad o lugar—, mientras que las nociones específicas son las que tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con transacciones, interacciones o temas determinados (PCIC, *Introducción general*).

Justamente en el *Plan curricular*, como referencia para seleccionar el léxico en los programas de ELE, se entiende el componente nocional –uno de los cinco componentes de la lengua junto con el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje– estructurado en dos repertorios diferentes: uno, para las nociones generales y otro, para las específicas. En estas categorías, se distinguen construcciones y unidades léxicas y se van presentando de manera graduada en seis niveles de referencia. En el inventario de *Nociones generales* se incluyen siete categorías, cada una de ellas con sus correspondientes subcategorías:

Nociones generales	
Nociones existenciales	Nociones cuantitativas
Nociones espaciales	Nociones temporales
Nociones cualitativas	Nociones evaluativas
Nociones mentales	

Tabla 7: *Nociones generales*.

Las *Nociones específicas*, por su parte, abarcan veinte categorías con sus respectivas subcategorías:

Nociones específicas				
Individuo: dimensión física	Individuo: dimensión perceptiva y anímica	Identidad personal	Relaciones personales	Alimentación
Educación	Trabajo	Ocio	Información y medios de comunicación	Vivienda
Servicios	Compras, tiendas y establecimientos	Salud e higiene	Viajes, alojamientos y transporte	Economía e industria
Ciencia y tecnología	Gobierno, política y sociedad	Actividades artísticas	Religión y filosofía	Geografía y naturaleza

Tabla 8: *Nociones específicas*.

Como se declara en la introducción a las *Nociones específicas*, “aunque para la elaboración del inventario de *Nociones específicas* se han tenido en cuenta los documentos del *nivel umbral*, se ha optado por organizar el material a partir de una nueva clasificación de los temas”. Se insiste en que el listado del inventario es orientativo, ya que se trata de una presentación que permite incorporar los contenidos léxicos necesarios para realizar las funciones comunicativas y para desenvolverse en cada nivel, por lo que este debe consultarse como una lista abierta y orientativa, no como una clasificación permanente e inalterable.

Los repertorios están basados en un principio esencial: la rentabilidad; se apuesta por “la rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocional frente a los tradicionales repertorios de léxico o vocabulario” (PCIC, *Nociones generales. Introducción*), al estar ratificados por la experiencia de los programas nocio-funcionales, el método comunicativo y las investigaciones realizadas en este campo. Dicho de otra manera, el inventario léxico, que aparece en cada uno de los niveles y en las categorías elaboradas, responde a la segmentación de categorías y subcategorías nocionales que tienen un rendimiento mayor o la capacidad para generar un beneficio adicional en diferentes contextos de comunicación⁵⁰.

Respecto a las unidades léxicas se indica en la introducción a las *Nociones generales* que “aparecen agrupadas en series que responden a criterios semánticos”, apoyándose en cómo aparecen relacionadas en nuestro lexicón mental. Se subraya el hecho de hacer “la selección léxica de un determinado grupo de unidades, así como su distribución en seis niveles, más que la clasificación dentro de cada nivel”. Se pretende que los ejemplos aportados sean una ayuda para la comprensión de una determinada noción y sirvan como modelo ilustrativo. Finalmente, se asume el principio de aunar criterios para que los ejemplos sean representativos, frecuentes y naturales.

⁵⁰ En el MCER se considera que una buena clasificación “en temas, subtemas y «nociones específicas» es la presentada en el capítulo 7 de Threshold Level 1990”, donde se establecen 14 áreas temáticas (*Identificación personal; vivienda, hogar y entorno; vida cotidiana; tiempo libre y ocio; viajes; relaciones con otras personas; salud y cuidado personal; educación; compras; comidas y bebidas; servicios públicos; lugares; lengua extranjera; y condiciones atmosféricas*) con sus correspondientes subáreas fijadas por las nociones específicas (2002: 55-56).

Por lo que se refiere a las construcciones, se procura que las unidades recojan campos temáticos basados en combinaciones ilustrativas de las piezas léxicas a nivel semántico. “[Por] ejemplo, en 4.1. «Nociones temporales: Referencias generales», la construcción «en~ [mes/estación]» da a entender que cualquier mes o estación se combina con la preposición en (en enero, en febrero...; en primavera, en verano...)”.

Se indica que los ejemplos que se aportan deben entenderse como una ayuda a la comprensión del significado de una función, como ilustración del funcionamiento, no como la única posibilidad de combinación de una pieza léxica. Igualmente, estas combinaciones léxicas dibujan su carácter abierto para que siempre puedan añadirse nuevos exponentes; por lo que al tener un carácter orientativo, se permite diseñar programas acordes con la institución concreta e incluir componentes según el contexto educativo.

El criterio de selección de los exponentes parte de los objetivos generales de los niveles de referencia, así como de las indicaciones de documentos como el MCER y de las particularidades del español. Se asienta, fundamentalmente, en una selección a partir de las investigaciones hechas por los expertos que han intervenido en el proyecto. Se basa también en la experiencia subjetiva del docente, en la cual prima el tradicional criterio de unidades léxicas más frecuentes y rentables, teniendo en cuenta las variantes de las áreas geográficas del mundo hispánico. Se atiende, en los niveles superiores, especialmente a los registros coloquial y formal para mejorar la precisión y la adecuación comunicativa.

Puesto que la selección de estos inventarios se corresponde preferentemente con la norma culta de la “la variedad centro-norte peninsular de España y a las características idiosincrásicas del español” (PCIC, *Nociones específicas. Introducción*), así como con los rasgos comunes que comparte con las restantes zonas lingüísticas del mundo hispánico, se recomienda a los usuarios la adaptación a las diferentes variedades del español. Por ello, a la hora de combinar criterios para seleccionar el léxico, se apunta la necesidad de aportar otros componentes particulares, según la situación de aprendizaje, el entorno geográfico, social y cultural.

Queremos resaltar un rasgo que consideramos relevante en este inventario de nociones: Los temas del inventario de *Nociones específicas* están en correlación con los inventarios de *Saberes y comportamientos socioculturales*, es decir, para “facilitar las aplicaciones didácticas” y para permitir un tratamiento más adecuado se han establecido

referencias cruzadas entre estos ámbitos por razones de rentabilidad pedagógica. En la introducción a este inventario se subraya como las “[...] convenciones sociales que rigen los comportamientos de los hablantes en situaciones de comunicación inciden en la elección de las funciones lingüísticas, en el registro, en cuestiones relacionadas con la cortesía verbal o en la elección del vocabulario adecuado a cada situación”.

Como se afirma en la introducción a las *Nociones específicas*, esta manera de proceder con referencias cruzadas “permite dar mayor proyección a las unidades léxicas que, por las restricciones que impone el enfoque del inventario, se presentan fuera de contexto”. Por tanto, esa conexión da cuenta explícitamente de las vinculaciones directas existentes entre léxico y cultura, al tiempo que permite comprender la realidad sociocultural que conforma el esqueleto de la lengua, además de establecer evidentes vinculaciones entre sus componentes lingüísticos y no lingüísticos.

4.2.2. El componente cultural

Los inventarios que se ocupan del desarrollo del ámbito cultural se presentan por separado desde tres perspectivas: cultura, sociocultura e intercultura. En el inventario número diez se describen los *Referentes culturales*, en el once se presentan los *Saberes y comportamientos socioculturales* y en el doce, las *Habilidades y actitudes interculturales*. De acuerdo con este sistema de organización del material, la descripción de los objetivos y el contenido se repiten en la introducción de los tres volúmenes de la obra, con una visión y un tratamiento del componente cultural desde la perspectiva de la comunicación.

Estos inventarios, por su propia naturaleza, no están estructurados a partir del nivel, sino que los dos primeros se presentan de forma modular en tres fases de desarrollo; mientras que el tercero, como no se ha considerado oportuno su gradación, se describe de forma modular en una lista única, como podemos apreciar en el Gráfico 3. Se sigue el procedimiento de referencias cruzadas con el resto de inventarios, así como referencias internas entre ellos. El procedimiento modular permite la distribución de la dimensión cultural en etapas –sin sistematizar el nivel lingüístico–, en función de las variables y necesidades del alumno y del entorno educativo, así como del grado de universalidad y accesibilidad de los contenidos.

Como se indica en la *Introducción general*, la perspectiva modular, en una primera fase, trata de familiarizar al aprendiente con los referentes culturales o de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica, así como conseguir que los saberes y comportamientos socioculturales resulten más o menos significativos para los intercambios comunicativos. (A pesar de esto, hay que mencionar que el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* las especificaciones se refieren solo a España). En una segunda fase, el objetivo es lograr una visión matizada y un análisis más metódico de los mismos. Finalmente, en una tercera fase, se pretende incorporar una visión más amplia y crítica de estos componentes, así como la interpretación y la reflexión de las implicaciones interculturales. En el Gráfico 3 se ilustra esta perspectiva gradual, según las diferentes fases del desarrollo cultural:

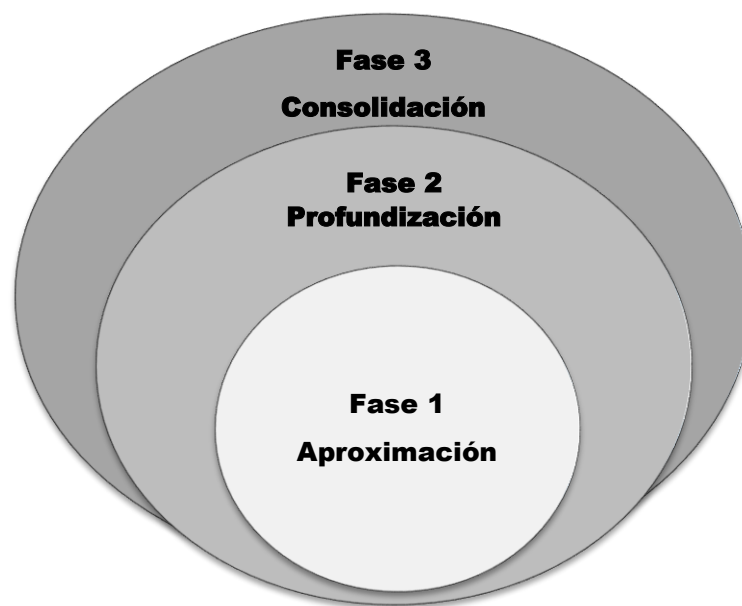


Gráfico 3. Fases del desarrollo cultural.

Como se menciona en la introducción a los *Referentes culturales*, puesto que en los planteamientos del PCIC prima promover la enseñanza y el uso del español, el inventario de *Referentes culturales* se desarrolla de manera detallada y con proyección en la lengua para “dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica”. Por la propia naturaleza de los referentes culturales y la complejidad del material “no se pretende ofrecer al alumno todos los aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de una sociedad [...] sino ofrecer una visión

general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad”.

Los contenidos del inventario *Referentes culturales* se organizan en tres grandes apartados:



Tabla 9. Referentes culturales.

Asimismo, el amplio y detallado material se presenta de forma secuenciada por categorías, con exponentes y ejemplos ilustrativos, cuya formulación es de carácter general para mantener la validez en las diferentes comunidades y sociedades hispanas; de ahí que la variedad y la riqueza del mundo hispánico, así como la idiosincrasia del hecho cultural, requieran del usuario “la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas de tratamiento del material” para adecuar los referentes a las variables del contexto de aprendizaje.

Además de estos conocimientos de tipo factual, este inventario incluye “creencias, valores, representaciones y símbolos, en aquellos casos en que puede ser rentable desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua y de su incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural”. Desde esta perspectiva, este criterio de actuación es significativo para nuestro estudio, ya que proyecta cómo el componente cultural y el léxico están interconectados, al incidir en la manera en que determinados hechos, creencias o imágenes “repercuten en la visión del mundo y, en definitiva, en la forma de comunicarse”.

El inventario que se ocupa de la dimensión cultural *Saberes y comportamientos socioculturales* está estrechamente vinculado con el anterior, por lo que son frecuentes las

referencias entre ellos. En la introducción a este inventario, se indica que se hace “referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad”. En este sentido, el acceso y la familiarización con este tipo de conocimientos en el aprendiente puede favorecer la comunicación con hablantes nativos, así como su desconocimiento puede producir incomprensión y malentendidos por una errónea interpretación de los saberes o comportamientos del hablante nativo.

A diferencia del anterior, este inventario se ocupa de las especificaciones de España, ya que seleccionar y graduar los aspectos de la vida cotidiana, los usos y costumbres de cada país requeriría un análisis pormenorizado de cada uno de los países de habla hispana. Una vez más, han optado por establecer una base rentable didácticamente que pueda servir de modelo para seleccionar y distribuir los contenidos en otras realidades sociales y culturales.

En la introducción a este inventario, se expresa que el tratamiento de los *saberes* alude a “conocimientos concretos de tipo declarativo que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, quién” y se vinculan con las creencias y valores de los hablantes de una comunidad, con las percepciones diferentes según la cultura de origen, al igual que con los *Referentes culturales*. Mientras que los *comportamientos* “se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción”, es decir, todo lo que tiene que ver con las conductas sociales asociadas a una determinada situación.

En las especificaciones del inventario, a parte del sistema de referencias cruzadas con otros inventarios –especialmente con el de *Funciones* y el de *Tácticas y estrategias pragmáticas*–, se hace una mención expresa a la vinculación del ámbito cultural con el léxico, ya que “responde a razones obvias de rentabilidad pedagógica y refleja la imbricación de dos perspectivas de análisis claramente concomitantes”. En la siguiente tabla, se ilustran los ámbitos que quedan referenciados en este inventario y que presenta una estructura paralela con la selección hecha para las *Nociones específicas* (Tabla 8).



Tabla 10. Saberes y comportamientos socioculturales.

En el primero de los apartados se engloba todo lo que tiene que ver con la vida social y las condiciones de vida; mientras que el segundo bloque comprende aspectos relativos a los saberes, las convenciones sociales y los comportamientos que regulan las relaciones sociales en cuatro ámbitos de la esfera social: el personal, el público, el profesional y el educativo. El último apartado abarca aspectos relativos a las convenciones sociales, los comportamientos rituales y la participación en manifestaciones de la esfera social.

El inventario *Habilidades y actitudes interculturales* es el tercero de los tres, que atiende a la dimensión cultural de la lengua; a diferencia de los anteriores, está organizado de forma modular pero en una sola lista. En la introducción a este inventario ya se declara que “se presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitiría al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural”.

En la Tabla 11, se ofrece un esquema resumen de las correspondientes habilidades y actitudes que el alumno precisa en cada una de las cuatro categorías: *Configuración de la identidad cultural plural*, *Asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales*, *Interacción cultural* y *Mediación intercultural*.

Configuración de la identidad cultural	Asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales	Interacción cultural	Mediación cultural
Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades
Conciencia de la propia identidad cultural	Observación	Planificación	Planificación
Percepción de diferencias culturales	Comparación, clasificación, deducción	Contacto, compensación	Mediación
Aproximación cultural	Transferencia, inferencia, conceptualización	Evaluación y control	Evaluación y control
Reconocimiento de la diversidad cultural	Ensayo y práctica	Reparación y ajustes	Reparación y ajustes
Adaptación, integración	Evaluación y control		
	Reparación, corrección		
Actitudes	Actitudes	Actitudes	Actitudes
Empatía	Empatía	Empatía	Empatía
Curiosidad, apertura	Curiosidad, apertura	Curiosidad, apertura	Curiosidad, apertura
Disposición favorable	Disposición favorable	Disposición favorable	Disposición favorable
Distanciamiento, relativización	Distanciamiento, relativización	Distanciamiento, relativización	Distanciamiento, relativización
Tolerancia a la ambigüedad	Tolerancia a la ambigüedad	Tolerancia a la ambigüedad	Tolerancia a la ambigüedad
Regularización de factores afectivos		Regularización de factores afectivos	Regularización de factores afectivos

Tabla 11. Habilidades y actitudes interculturales.

Los procedimientos que esboza este inventario se vertebran desde un enfoque intercultural en dos categorías: habilidades y actitudes, factores que influyen de manera

significativa en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, “[...] la comunicación trasciende el mero intercambio información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc. de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno [...]”, como se señala en la introducción al inventario. Al acceder a una lengua extranjera, se evidencian las actitudes personales y comportamientos culturales de la lengua materna que nos llevan a simplificar actitudes y comportamientos de la lengua meta con los que no se está familiarizado. Desde este planteamiento, se hacen necesarias estrategias que preparen al alumno para enfrentarse y desenvolverse en situaciones interculturales y comunicativas de la lengua que aprende.

El tipo de operaciones que puede realizar, como podemos apreciar en la Tabla 11, es muy variado y tiene que ver con el aprendizaje consciente y reflexivo; por un lado, responde a la necesidad de descifrar e interpretar de manera adecuada situaciones interculturales y, por otro, se corresponde con las distintas fases por las que se pasa al aproximarse a una nueva realidad cultural: observación, comparación, asimilación, rechazo o adaptación. En este sentido, en el inventario se han establecido cuatro categorías con sus correspondientes habilidades y actitudes. Al igual que los inventarios descritos en este apartado, no se establece una correspondencia paralela al nivel lingüístico, puesto que dependerá del grado de desarrollo en las diferentes situaciones comunicativas.

En resumen, en los tres inventarios aquí descritos del PCIC, se vertebra el componente cultural desde tres puntos de vista: el cultural, el sociocultural y el intercultural. El espacio dedicado a su distribución y el detalle de sus categorías han conseguido delimitar y asentar un ámbito que requiere un enfoque y un emplazamiento privilegiado en los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO V

IMPLICACIONES CULTURALES DEL COMPONENTE LÉXICO

La atención que merece en la actualidad el componente cultural y su dimensión intercultural en el aula, así como en las investigaciones sobre el campo de la adquisición de lenguas, marca un antes y un después en el aprendizaje de una LE, circunstancias significativas a propósito del estudio que nos ocupa. Hasta tal punto es así que casi se ha conseguido desterrar tanto del aula como de los estudios e investigaciones esa visión simplista que se aplica a la cultura y a la lengua como ámbitos que funcionan paralela y aisladamente en compartimentos separados. Frente a ese panorama se subraya la lengua no solo como una parte de la cultura, sino también como una forma de acceder al contexto cultural y, a partir de ahí, incorporar información cultural para facilitar la entrada a la nueva lengua y apelar a la cultura del otro.

Ahora se da por sentado que “para acceder a cualquier cultura, la mejor manera es a través de la lengua, puesto que es al mismo tiempo vehículo, producto y productor de todas

las culturas”⁵¹ (R. Galisson, 1991:118). Esta constatación, por otra parte, pone de manifiesto la atención en el aula de ELE a códigos culturales propios de la lengua meta y, al mismo tiempo, la necesidad de evidenciar los rasgos diferenciales tanto de la cultura propia como de la ajena. En este sentido son numerosas las reflexiones y aportaciones en el campo de la didáctica de una LE, en concreto de ELE.

El ser competente en una lengua y en una cultura extranjera implica conocer y comprender los rasgos culturales, tanto los propios como los diferenciadores o los universales, ya que cuando se aprende una lengua de alguna manera los conocimientos adquiridos en la lengua materna se modifican, al enfrentarse a lo diferente en los ámbitos lingüísticos y culturales. Por ello, los conocimientos culturales variarán de un individuo a otro, al ser resultado de la experiencia o de los intereses, y se sumarán a un conjunto de informaciones, creencias o hábitos compartidos y aprendidos en una sociedad. Como se especifica en el MCER:

Estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales. Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos, y además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial (2002: 11).

Los contenidos culturales expresados en una lengua son propios de esa cultura y de esa lengua –también pueden ser códigos o principios universales–; al mismo tiempo, pueden variar de un individuo a otro y de una comunidad a otra. Por esta razón, resulta indispensable considerarlos para poder interpretarlos o descodificarlos desde esos parámetros y así conseguir comunicarse con éxito en la lengua que se aprende⁵².

⁵¹ Trad. propia.

⁵² Nos parece ilustrativo mencionar cómo en la conocida clasificación que L. Miquel y N. Sanz (1992: 5) hacen de cultura –cultura con mayúscula, cultura (a secas) y kultura con k– las autoras precisan que a pesar de esta clasificación no se puede deducir que los fenómenos que abarca la cultura con mayúscula (la cultura formal, el saber artístico, literario, etc., no siempre compartido por todos) y la kultura con k (lo que hay que saber para poder comprender y actuar en determinados contextos, no compartido por todos) estén en compartimentos estancos, sino que más bien engrosan la cultura a secas (lo compartido y sobreentendido por todos) y contribuyen e interactúan entre sí en las diferentes situaciones de comunicación.

Como dichos conceptos pueden llevar a malentendidos, años más tarde L. Miquel (2004: 516-517) los amplía y matiza para describir los elementos fundamentales del componente sociocultural. En concreto, la autora revisa y propone: la “cultura esencial” –antes llamada cultura con minúscula– la que está más relacionada con la lengua y compartida por todos, conformada por el componente sociocultural estándar; la “cultura legitimada” –antes llamada cultura con mayúscula– sujeta a gran número de modificaciones y determinada

Ahora bien, no es menos cierto que en la actualidad la tecnología y los nuevos medios de comunicación e interacción social favorecen una homogenización cultural mayor que en el pasado. Este hecho, añadido a un desconocimiento o falta de experiencia previa, puede desdibujar o dejar en segundo plano la riqueza de los rasgos socioculturales idiosincrásicos que hay que sopesar para construir el contexto cultural de la lengua meta; sin caer, por supuesto, en el peligro reduccionista de los estereotipos, no porque sean falsos sino porque están incompletos. Los estereotipos son un área movediza con los que nos encontramos en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y que requieren que se les preste atención.

Otro aspecto que conviene mencionar es que la definición de cultura hecha por expertos –o mejor dicho, las definiciones de cultura, al ser un término sometido a continuos cambios e interpretaciones por su complejidad– difiere según la disciplina desde la que se aborde o la perspectiva que siga el investigador. Como apunta J. P. Nauta, es “[...] un concepto de forma y contenido flexible, es decir, un proceso en continuo movimiento que se expresa de varias maneras [...]” (1992:11). Si bien, es cierto que existen parámetros comunes y conexiones que, desde ámbitos diversos, pretenden contribuir con una definición global del término, así como aportar rasgos diferenciadores según la escuela a la que se adscriben los especialistas. En este sentido, la observación de P. García García esboza la complejidad del concepto: “Abarca un amplio número de ideas que delimitan las características que tienen en común los miembros de una misma comunidad y que los aúna en las visiones del mundo sobre diversos temas, actitudes y comportamientos, caracterizándolos frente a otras comunidades culturales” (2004: 1).

Por estas razones y puesto que no es el objetivo de este estudio ilustrar qué es la cultura –ampliamente desarrollado en otros trabajos–, sino enmarcar los contenidos culturales dentro del componente léxico, remitimos a algunos estudios realizados desde diferentes disciplinas: W. H. Goodenough (1957), M. Harris (1990), G. Hofstede (1999, 2012), M^a P. López García (2000), L. Miquel y N. Sanz (1992), F. Poyatos (1994a, 1994b), L. Porcher (1986), E. B. Tylor (1871a, 1871b). Entre otros, estos autores establecen las

por el factor tiempo, además de no ser compartida por todos los hablantes, sino más bien por minorías que han podido acceder a ella; y, finalmente, la cultura epidérmica que se refiere a usos y costumbres diferentes del estándar cultural, que no son compartidos por todos los hablantes, sino que dependen de la edad, la profesión o, por ejemplo, la comunidad.

características definitorias, analizan los componentes culturales, hacen interpretaciones del término, realizan aportaciones significativas para la didáctica de lenguas extranjeras y dan cuenta de la complejidad del concepto. Consúltese, también, R. Santamaría Martínez (2008) y A. Álvarez Baz (2012) donde se puede encontrar una útil recopilación de estudios significativos que delimitan el término cultura, una descripción de los elementos que conforman el componente cultural. Estos autores también nos ilustran sobre el planteamiento de las líneas teóricas en las que se asientan las investigaciones sobre la cultura, especialmente, en el ámbito de la tarea docente en el aula de ELE.

5.1. El léxico en contexto: valor pragmático

Como hemos podido apreciar en el capítulo III de este estudio, *El tratamiento del léxico en la enseñanza de una segunda lengua*, en las primeras teorías sobre adquisición de lenguas no solo no existe reflexión sobre el léxico en contexto, sino que tampoco se considera en las aplicaciones didácticas hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. En los métodos de esta época, la forma de concebir el aprendizaje de una LE destierra de manera tajante la atención a la situación comunicativa como factor que marca las interacciones sociales y que imprime valor al mensaje transmitido. Esto es debido, principalmente, a la concepción del aprendizaje de la lengua ligado a aspectos formales, puramente lingüísticos, sin considerar su conexión contextual y al margen del conjunto de principios que intervienen en la comunicación. Pensemos, por ejemplo, en las técnicas empleadas para aprender vocabulario, como las listas con la traducción en la lengua materna o en la memorización de unidades léxicas de manera aleatoria y asistemática.

Desde esos comienzos a la actualidad, y a pesar de los cambios y posturas diferentes en estudios y enfoques, tanto las investigaciones sobre adquisición de lenguas como las de las disciplinas afines y las aplicaciones didácticas han subrayado los complejos componentes que intervienen en el proceso de adquisición de una lengua y cómo el uso de la lengua –por ende, el sentido de las unidades léxicas– varía según el contexto en el que se utiliza. Al mismo tiempo, las aportaciones de este conjunto de disciplinas han hecho evidente la atención al contexto tanto lingüístico como no lingüístico para identificar las pautas de actuación en el proceso de comunicación:

Hace ya tiempo que se reconoce que el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. En este sentido, la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas. La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una

situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación (MCER, 2002: 48-49).

El aprendizaje de una LE implica atender a aspectos formales, funcionales y contextuales; en consecuencia, la adquisición del componente léxico debe contemplar estos ámbitos si no se quiere ofrecer una visión sesgada o parcial del mismo.

Desde esta perspectiva, en este amplio y complejo campo tiene cabida el auge de la Pragmática, “cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado–contexto–interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto”⁵³. Al ser una de las disciplinas que ha venido a completar los estudios de didáctica de la lengua, desde el sistema puramente lingüístico a la realidad de la comunicación –lo que ha supuesto cambios relevantes en los planteamientos didácticos– tiene su aplicación en el campo de la enseñanza de LE y, en concreto, del léxico.

En esta línea L. F. Bachman y A. S. Palmer (1996), al desarrollar un modelo de competencia comunicativa, introducen el conocimiento léxico dentro de las dimensiones de la competencia pragmática como un aspecto relacionado con el contexto comunicativo. Si nos fijamos especialmente en el entorno no lingüístico en el que se sitúa la lengua, unido a su carácter formal y funcional, aquel actúa y aporta la información necesaria para descifrar e interpretar el componente léxico de forma más adecuada. Por tanto, el contexto debe ser considerado parte esencial de la descodificación de las unidades léxicas, puesto que marca una frontera entre lo que se entiende y lo que no, entre lo que se dice y lo que se quiere decir, entre lo emitido y lo interpretado.

Lo cierto es que las aportaciones de la Pragmática a la enseñanza de lenguas surgen en el momento en que nos cuestionamos para qué se aprende la lengua –un cambio de enfoque en la enseñanza– y cómo podemos preparar mejor a los aprendientes para comunicarse en la lengua meta. Como aclara M^a V. Escandell, “enseñar una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros” (2004: 193); de ahí que la tarea tanto de

⁵³ *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes.

investigadores como de docentes suponga plantearse cuáles son los factores que influyen en el sistema lingüístico de una lengua, qué normas sociales, por ejemplo, hacen que una unidad léxica sea adecuada en un contexto y otra no. En definitiva, se trata de indagar y analizar los contenidos no lingüísticos relevantes en la comunicación que determinan el valor pragmático de las unidades léxicas. Por ello, esta disciplina es una herramienta de trabajo que facilita y vincula el estudio del léxico a una realidad social e histórica, a una realidad cultural, por lo que esta disciplina ayudará a aislar, identificar e interpretar esos otros contenidos que intervienen en un intercambio comunicativo. Además, aportará orientaciones que pueden dar respuesta a preguntas de adecuación social o cultural al código.

Estas consideraciones nos sirven de marco para plantearnos la dimensión pragmática que proporciona el léxico en un contexto concreto. Tanto es así que difícilmente podremos apreciar diferencias significativas en el uso de una unidad léxica del español, y la correspondiente en otra lengua, si esta no va acompañada de una identificación del contexto cultural o social, ya sea en el ámbito de lo observable, de lo poco visible o de lo invisible. En este sentido, el contexto externo y el contexto mental del individuo están claramente diferenciados, ya que entran en juego complejos mecanismos sociales e individuales en función del lugar, los acontecimientos, las personas implicadas, el entorno o la intención comunicativa. Rasgos que aportan al léxico una extensión que va más allá del carácter puramente formal y pueden satisfacer cuestiones relacionadas con componentes no estrictamente lingüísticos.

Fijémonos, a continuación, en algunos ejemplos que ilustran lo que estamos formulando:

Observación I

Examinemos la unidad léxica *patria* y la definición que se recoge en el diccionario de la RAE, el *DRAE*: “(Del lat. *Patrīa*). 1. f. Tierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos. 2. f. Lugar, ciudad o país en que se ha nacido”. La consulta al diccionario o la traducción que se haga a otra lengua comporta una serie de rasgos mínimos que permiten la comprensión del término, su reconocimiento mental. No obstante, las implicaciones que los acontecimientos históricos han imprimido al término en el español peninsular difícilmente van a ser

comprensibles para todos los hispanohablantes sin la información histórica y social compartida y conocida en el país. Además, para los mismos hispanohablantes, tanto del español peninsular como del español de América, el término transmite unas claves contextuales muy diferentes, puesto que en cada uno de los países se hace alusión a realidades históricas y sociales muy diversas, al estar ligado a realidades personales y afectivas diferenciadas. En otras palabras, a pesar de compartir una única lengua, no hay un soporte común; es por ello por lo que las implicaciones culturales del término pueden pasar completamente desapercibidas según el ámbito territorial o individual.

Observación II

Fijémonos a continuación en la adopción del término *abertzale*⁵⁴ del vasco al español y en su definición en el diccionario de la RAE: “(Del vasco *abertzale* 'patriota'). 1. adj. Dicho de un movimiento político y social vasco, y de sus seguidores: Nacionalista radical. Apl. a pers. 2. adj. Perteneciente o relativo a este movimiento o a sus seguidores”. Este ejemplo da cuenta de como el paso del término de una lengua a otra, a pesar de mantener la grafía, varía su significado y se marca con significados nuevos o matices que el original no tenía. Como señala M. Seco, la incorporación de nuevos sentidos o pérdida del original “son desplazamientos naturales en la significación [...] por la necesidad de dar nombre a algo que no lo tiene aún, también por la de denominar de manera más expresiva algo que ya está identificado” (1991: 228).

De la descripción amplia “patriota” o “amante de la patria” del término en vasco, la acepción en español que aparece en el *DRAE* ha acotado la definición a un movimiento político y social del nacionalismo radical. Parece evidente que la interpretación y la ampliación del significado original viene marcada culturalmente por el ámbito geográfico en el cual se utiliza, así como por los acontecimientos políticos y sociales que evocan realidades diferentes en los hablantes de ambas lenguas, sin olvidar las asociaciones y valores del término en cada una de las lenguas⁵⁵. Por ello, dentro de una misma comunidad

⁵⁴ Avance de la vigésima tercera edición digital del *DRAE*, cuya publicación en papel tuvo lugar en octubre de 2014. El término ya aparecía en el diccionario pero utilizando una grafía diferente, *abertzale*, ahora se sustituye por la original en vasco, *abertzale*, y se mantiene la misma acepción.

⁵⁵ Consideramos que al ser un término con significados polisémicos en español abarca múltiples significados (nacionalista, patriota, independentista, separatista, radical). No obstante, el uso más común y utilizado en español, no en euskera, alude principalmente a esos últimos exponentes. Como consecuencia, la restricción

lingüística –más cuando se hablan dos lenguas tan lejanas–, la forma de sentir o reaccionar ante una pieza léxica puede suponer diferencias notables, ya que responde a aspectos contextuales internos o externos; en realidad, se evocan asociaciones individuales o compartidas que van más allá de la definición que aparece en el diccionario.

En definitiva, la interpretación de las claves culturales a las que está asociado el componente léxico responde a maneras de sentir, individuales y colectivas, así como a referentes socioculturales que hay que conocer para proceder de manera adecuada. Además, estos indicadores rara vez quedarán reflejados en una simple traducción del término y mucho menos de forma aislada, de igual modo que “las palabras aisladas expresan significados potenciales, cuando observamos las conductas aisladas de su contexto cultural, estas pueden recibir potenciales interpretaciones activadas en multitud de ocasiones por la cultura de origen” (I. Iglesias Casal (2003: 6-7). Por ello, son necesarias claves o pistas para su identificación e interpretación de forma adecuada.

Observación III

Detengámonos ahora en la siguiente situación verosímil: Último día de trabajo de la semana, dos colegas al despedirse intercambian impresiones y se preguntan qué hacen el fin de semana. Damos por supuesto que ambos interlocutores cooperan en el intercambio comunicativo y que hay cierta falta de familiaridad entre ellos. La respuesta del *sujeto A* es la siguiente: “Nada, me quedaré en casa todo el fin de semana”. Si a ello el *sujeto B* detalla que terminará un informe, hará la compra, pondrá la lavadora, preparará..., el *sujeto A* puede concluir que se le proporciona más información de la requerida y, además, considerar que esta es poco relevante, por lo que aparentemente transgrede la *máxima de cantidad* y la *máxima de calidad* de H. P. Grice (1975). Por el contrario, el *sujeto B* ha podido inferir por la vaga respuesta de su interlocutor que este estará todo el fin de semana de brazos cruzados o viendo la tele.

del término que aparece en el mencionado diccionario ha generado quejas y críticas al considerarse que en el País Vasco se identifica más con amante de la patria o nacionalista que con una ideología radical. Es esta última calificación “radical”, como hemos podido constatar en algunos artículos y referencias en internet, la que ha suscitado las quejas por considerarse que aporta una connotación negativa. Véase, entre otros, el periódico *La Vanguardia* del 30 de julio (2010) o el comentario del 8 de noviembre del *blog* de I. Anasagasti (2010).

Además de lo anteriormente mencionado, en estas interpretaciones estamos ante un fallo en el proceso deductivo, puesto que el hecho de “identificar el sentido de una palabra [...] nos exige dar un salto de lo general, que tenemos almacenado en nuestro propio diccionario en la cabeza, hasta lo particular y concreto de la interpretación contextual” (S. Gutiérrez Ordoñez, 2004: 545). Lo único que podemos pensar es que el segundo interlocutor ha interpretado ese *nada* en el sentido más literal del término “ninguna actividad” y no ha tenido en cuenta datos contextuales que no son necesarios mencionar por ser irrelevantes. Por el contrario, para el *interlocutor A* “nada” no tiene el sentido de ninguna actividad, sino que su intención es comunicar que no hará nada especial, es decir, no pasará el fin de semana fuera o no tiene previsto hacer algo extraordinario. Las otras actividades el *sujeto A* las da por supuestas, no considera relevante indicar que tendrá que ordenar la casa o planificar su trabajo para la semana.

Podemos entender que en la muestra ha fallado la interpretación de los factores externos, de los componentes pragmáticos de la unidad léxica *nada* contextualizada y, por tanto, lo que se quiere decir, más que lo que se dice. Factores que en este caso no son fáciles de delimitar y que en este ejemplo tienen que ver con el comportamiento de los participantes, la intencionalidad, las características individuales, así como con el grado de familiaridad entre ambos. Efectivamente, si no sabemos cuál es el grado de relación que mantienen los interlocutores, no sabremos el ritual que marca el intercambio. Por tanto, difícilmente podremos llegar a comprender del mensaje lo que para cada uno significa su vida privada y las pautas de comportamiento social que se generan en ese intercambio comunicativo rutinario.

Si seguimos delimitando esta situación, podemos también llegar a la conclusión de que ese *nada* puede haber manifestado también la intención de decir “no voy a contarte lo que voy a hacer, eso forma parte de mi círculo privado y tú no perteneces a él”, pero no lo señala así. Efectivamente, no hay ninguna norma que le impida responder que eso corresponde a su vida privada. Parece obvio que no lo hace porque con esa actitud estaría amenazando su imagen, la idea de ser apreciado por los demás y quebrantando uno de los principios de la cortesía, mantener las buenas relaciones sociales y canalizar fluidamente la comunicación.

En definitiva, la información que encierra el enunciado “Nada, me quedaré en casa todo el fin de semana” va más allá del significado explícito, por lo cual para ser interpretado hay que inferir lo implícito en la respuesta dada, lo que hay detrás de los elementos lingüísticos emitidos que están ligados a factores contextuales.

Observación IV

Planteémoslo ahora desde otra perspectiva: El *interlocutor A* es nuevo en el país y en la empresa, y este es un ritual que se reproduce muchas veces con sus compañeros hasta que un día infiere que ese *nada* para ellos está sujeto a unas implicaciones culturales muy diferentes a las suyas. No ha habido ningún problema de comprensión lingüística, sino una serie de pautas que el *interlocutor A* no ha captado o desconoce por pertenecer a otra cultura. Ese no *hacer nada* tiene muy “mala prensa” en el país de acogida, de ahí siempre las justificaciones de sus colegas con el número de lavadoras que tienen que poner o los informes que tienen que realizar: “el estar ocupados”, “el tener que hacer”.

Para el *interlocutor A* todo esto se da por supuesto, no tiene que justificarlo y solo a su círculo más personal les relatará esas actividades rutinarias. Si bien, a partir de entonces, deberá formar parte también de su adquirido ritual social, si no quiere ganar fama de holgazán en la nueva empresa o que su imagen se vea afectada negativamente. En otras palabras, deberá buscar un punto de conexión para que sus palabras sean pertinentes y cumplan las expectativas en su nuevo contexto cultural.

Observación V

Otro ejemplo ilustrativo, que con frecuencia nos encontramos en el aula, se corresponde con la errónea interpretación de los llamados falsos amigos: Reparemos, por ejemplo, en la unidad léxica *suburbio* dentro del ámbito de la geografía urbana. El *suburbio* del español –barrio pobre o marginal del extrarradio, poco seguro o conflictivo– es descifrado por un aprendiente anglosajón como una reproducción de su propio modelo y contexto social, *suburb*: la zona residencial de la periferia urbana, tranquila y segura, generalmente habitada por personas de nivel adquisitivo medio–alto.

En varias ocasiones nos ha resultado llamativo que algunos de nuestros alumnos insistan en señalarnos que viven en un *suburbio*. Al principio, como desconocíamos cuál era el referente del modelo anglosajón, nos producía cierta extrañeza la singularidad de

sentirse tan orgullosos de vivir en un lugar tan poco atractivo para un contexto urbano español. Parece obvio que ellos también estaban interpretando ambos términos, en español e inglés, como equivalentes sin ser conscientes de la diferencia socioeconómica que supone vivir en un *suburbio* en la lengua española y en un *suburb* en la lengua inglesa.

A este respecto, la errónea interpretación del término *suburbio* viene determinada por el conocimiento no compartido que ambos interlocutores dan por sobreentendido, por lo que se presupone un significado que resulta inadecuado y se transfiere al contexto sociocultural propio. Los interlocutores están trasladando unos principios socioculturales propios a un contexto ajeno, por lo demás bastante diversos, sin inferir la realidad social del término en español y sin ser conscientes de las connotaciones e implicaciones simbólicas que supone vivir en uno u otro lugar según la lengua y la cultura de referencia. Nociones, por otra parte, muy contrastadas, ya que una alude a la opulencia, seguridad y espacios verdes, en inglés; y la otra a la pobreza, inseguridad y espacios industrializados, en español.

Como destacan M. J. Cervero y F. Pichardo, “si queremos comunicarnos superando barreras culturales, no podemos dar por sobreentendido que las asociaciones y connotaciones ligadas al significado de las palabras son las mismas que en la lengua materna” (2000: 24). Dado que con frecuencia provocan malentendidos en la interpretación e interacción al producirse una proyección cultural de un contexto al otro y viceversa, de un modelo social a otro.

Observación VI

Detengámonos ahora en un ejemplo donde se ha evitado traducir una expresión en inglés –el extranjerismo *Black Friday*– al copiar una tradición ajena: En este caso queremos plantear la importación de una costumbre estadounidense, el *Black Friday*; una jornada de rebajas para incentivar el consumo a finales de año. En fechas próximas a la Navidad de 2013 y 2014, finales de noviembre principios de diciembre, un grupo de comercios en España adoptaron la tradicional jornada de descuentos de *Black Friday* tanto

en las tiendas físicas como en las virtuales con el objetivo de atraer e inaugurar las ventas propias de estas fechas⁵⁶.

En Estados Unidos tanto el comercio estadounidense como *Wall Street* están pendientes de este evento, puesto que mide y estimula el consumo en el último mes del año. Tanto es así que igual que los consumidores aguardan las promociones especiales en determinados productos, las empresas esperan que sus cuentas se transformen de los números rojos a los negros, al ser el día en el que se producen más ventas en todo el año, de ahí el *Black Friday*.

Curiosamente los comercios españoles que han importado la tradición consumista han optado por mantener el extranjerismo y no traducirlo, como hemos podido comprobar en carteles y noticias sobre el acontecimiento⁵⁷. Es fácil deducir que tal decisión obedece a una de las connotaciones del *negro* en español, ya que sería etiquetado con connotaciones negativas como un “viernes nefasto” o “viernes fúnebre”⁵⁸. Esta vinculación negativa funciona en otras unidades léxicas como *verlo todo negro, lista negra, trabajo negro, mercado negro, la oveja negra de la familia o tener un día negro*- Probablemente, haber traducido la expresión literalmente al español, más que animar el consumo habría producido no solo extrañeza sino desánimo, miedo, pena, desolación, todo lo contrario a lo esperado.

Suponemos que los que han tomado la decisión de no traducirla eran conscientes de las connotaciones ligadas a la unidad léxica en español, ya que no han dado por sobreentendidas que las asociaciones en español e inglés eran equivalentes, sino que han sido conscientes de la barrera cultural que las separa, así como de las implicaciones que tiene mantener la lengua original para evitar malentendidos con la traducción literal.

La pregunta es si arraigará la tradición en España y si se mantendrá la expresión en inglés. Como pudimos comprobar en la Navidad de 2014, la tradición se generalizó y

⁵⁶ En años anteriores se había experimentado ya con la idea, pero en 2014 el fenómeno se extendió a mayor número de tiendas y ha resultado más visible comercialmente. Incluso, muchos grandes y pequeños almacenes adelantaron la campaña de ventas navideñas.

⁵⁷ Véase, por ejemplo, la sección de economía de varios medios de comunicación en noviembre de 2013: *El País* del día 27, *20 minutos* del 29, así *Antena 3 TV* del 27.

⁵⁸ Ciertamente, en español además de las connotaciones con el dolor, la tristeza, la mala suerte, lo tenebroso, lo funesto, la muerte, la maldad, etc., el negro evoca connotaciones positivas asociadas a la elegancia, la sofisticación, el poder, el lujo, lo caro o la rebeldía en los jóvenes.

extendió en la mayoría de los comercios de nuestra ciudad, Granada, y el resto de España. Obviamente, si esta costumbre prospera en el futuro –lo cual probablemente ocurrirá como con la tradición de *Halloween*–, la traducción al español plantea problemas de índole pragmática, ya que las evocaciones y las interpretaciones activadas en español en nada se corresponden con las asociaciones en inglés y viceversa. Es bastante probable que, al igual que ocurre con otros términos y costumbres anglosajonas, se mantenga la denominación en la lengua original, de esa manera se anularían los potenciales valores negativos que supondría la traducción calcada al español. Las unidades léxicas con colores son un ejemplo de referentes de carácter cultural que acumulan asociaciones aprendidas en un contexto social y que son transmitidas a través del componente léxico.

Observación VII

Finalmente, analicemos otro ejemplo significativo donde podemos apreciar las implicaciones pragmáticas al traducir expresiones idiomáticas de una lengua a otra, sin pasar por el filtro de los conocimientos compartidos y aprendidos: En el verano de 2013, se hizo popular en España una campaña publicitaria de la entidad bancaria holandesa *ING Direct*, “Hay más peces en el mar”, cuyo objetivo era ilustrarnos y recordarnos las ventajas de la *Cuenta Naranja* e invitarnos a elegir dónde depositar nuestros ahorros. El anuncio incide, a través de la metáfora con los peces, en las múltiples posibilidades que tenemos para optar por el mejor depósito, además de señalar las ventajas de inclinarse por esta entidad. Este anuncio se sirve de la expresión literal en inglés “There are many fish in the sea”, cuyo contexto alude al ámbito de las relaciones personales. En concreto, hace referencia a que ante una decepción amorosa hay más hombres y mujeres en el mundo, por tanto, no hay que preocuparse ya que se puede encontrar a otra pareja mejor.

Ahora bien, es cierto que el anuncio transmite que hay mucho donde elegir, al ser traducido al español de forma literal, pierde toda su carga más significativa y las claves contextuales, lo consabido y lo presupuesto, a las que hace alusión en inglés. A pesar de estos indicadores culturales alterados, el anuncio logra colarse en el contexto cultural del

español y consigue su objetivo, reforzando la idea de las múltiples posibilidades⁵⁹. Además, no se produce ningún choque con esta expresión ajena en el español, lo que puede interpretarse como la pérdida de las presuposiciones propias de la expresión original y la homogenización cultural, resultado del espíritu comercial del mensaje y de la melodía que lo acompaña. En consecuencia, la expresión traducida del inglés al español carece de las connotaciones e implicaciones culturales más relevantes, no compartidas en ambas lenguas; paralelamente, las diferencias significativas quedan anuladas para transmitir una información básica y comprensible en un contexto cultural nuevo, un hecho bastante frecuente en el mundo de la publicidad.

Como hemos apreciado en los ejemplos precedentes tanto para el emisor como para el receptor que comparten la misma lengua, los enunciados están lingüísticamente bien contruidos, concuerda el verbo con el sujeto, el sustantivo con el adjetivo y se utilizan unidades léxicas pertinentes. En los casos en los que se han trasladado las expresiones de otra lengua al español, hemos comentado como las traducciones de determinadas unidades léxicas transmiten información relevante al optar, o no, por la expresión original, de hecho, trasladan una realidad que va más allá de lo puramente lingüístico, lo que supone que

[...] nuestra actividad comunicativa está sometida a otras pautas que van más allá de las que regulan la buena formación de estructuras gramaticales, sino también de las que gobiernan la pura y simple transmisión eficaz de la información. Lo que parece evidente de entrada es que lo que se comunica, en cierto sentido, va más allá de lo que se dice literalmente (M^a V. Escandell, 2004: 182).

En este sentido, a veces los conocimientos lingüísticos no serán suficientes si no identificamos o percibimos los otros contenidos del mensaje, las circunstancias de la comunicación o los conocimientos previos compartidos o no de los hablantes. En otras palabras, para que se produzca una comunicación eficaz, se trata de reconocer el código lingüístico, el funcionamiento del intercambio comunicativo, la intención y el universo compartido, o no, entre los hablantes.

Cuando abordamos el valor pragmático del léxico, conviene considerar que, si queremos que se produzca una comunicación eficaz, hay que tener presente qué unidades léxicas son más apropiadas en una situación determinada, cuáles son las características

⁵⁹Transcripción del anuncio: “La Cuenta NARANJA declara: Sí, hay más peces en el mar. Eres libre de elegir con quién mejorar tus ahorros. Pero hazlo. Es el momento. A nosotros, ya nos conoces: Rentabilidad, para todos. Comisiones para nadie. Libertad para disponer de tu dinero”.

diferenciadoras en el uso de la lengua, así como disponer de la información suficiente para la comprensión contextual y trasladar estos componentes al aula. Nos estamos refiriendo, también, a los registros y niveles lingüísticos; puesto que el registro (formal, familiar, coloquial, jerga o argot) y el nivel (culto, común y vulgar) determinan y condicionan la elección del léxico. Al ser este uno de los elementos más marcados en una situación comunicativa, no podemos negar que el léxico se actualiza en el contexto.

La falta de homogeneidad léxica entre los hablantes viene determinada por diversos factores, además de por la situación de comunicación (variedades diafásicas), por el nivel sociocultural, la edad, etc. (variedades diastráticas) o la procedencia de los hablantes (variedades diatópicas). De tal manera que estas circunstancias tienen implicaciones didácticas y cobran especial relevancia en el aula de ELE. Por ejemplo, el utilizar *mesera* frente a *camarera*, *carro* en lugar de *coche*, *celular* por *móvil*, depende de la procedencia geográfica de los hablantes o del lugar donde se ha aprendido la lengua; lo mismo que elegir *trabajar* por *currar*, obedece a la variedad de registro en la que se mueve el hablante en una situación comunicativa. M^a V. Romero Gualda, refiriéndose al léxico coloquial, advierte “no podremos, en la enseñanza de español como lengua extranjera, [...] ceñirnos a un solo registro o a una sola variedad si queremos que el extranjero conozca todo el español” (1991: 183), si queremos que su léxico sea apropiado, preciso y delimite el contexto socio-cultural.

En consecuencia, no es suficiente con aprender o enseñar gran cantidad de unidades léxicas, sino, especialmente, saber cómo funcionan en el discurso, en qué contexto son más adecuadas o qué asociaciones socioculturales evocan o transmiten, con lo cual se enriquece su uso y se facilita la entrada a la realidad cultural meta. El valor pragmático de las palabras surge de la “[...] utilización de los signos en situación y [que] sirven de marca de pertenencia e identidad cultural. Es un valor secundario o añadido que no podemos encontrar en los diccionarios, aunque podamos constatar que eso constituye un obstáculo para el conocimiento operativo [...]”⁶⁰ (C. Guillén Díaz, 2003: 113). En otras palabras, se trata de que el léxico actualizado, visto desde su dimensión pragmática, ofrezca más información y permita al aprendiente familiarizarse con el laberinto cultural; de manera

⁶⁰ Trad. propia.

que con esta aproximación pueda moverse cómodamente por la lengua meta y, a partir de ahí, propiciar la interpretación y la interacción intercultural.

5.2. El léxico: un elemento de transmisión y difusión de contenidos culturales

Resulta evidente que, al estar el léxico arraigado en una cultura y existir una estrecha relación entre ambos componentes, el empleo de una unidad léxica concreta transmite y refleja, directa o indirectamente, una interpretación y una visión de la realidad, de las actitudes, de los valores o de los comportamientos que son conocidos o compartidos por los hablantes nativos. No obstante, también es cierto que es difícil medir la correlación existente entre ambas realidades, así como el tipo de contenidos culturales que retiene e impregna el léxico, tanto más cuanto que una gran parte de los rasgos culturales son dinámicos y variables, así como poco observables o visibles⁶¹. Es aquí donde la competencia y los conocimientos del profesor resultarán significativos para contextualizar y llamar la atención sobre estos aspectos menos visibles, lo cual requiere “[...] una tarea permanente de colocarse en la postura del antropólogo-observador para ser capaz de “hacer visibles” los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible” (L. Miquel y N. Sans, 1992: 19).

Además, el entorno cultural se percibe en unidades léxicas marcadas culturalmente que consolidan creencias, actitudes o valores culturales, principalmente a través de expresiones fijas que difunden patrones de comportamiento o transmiten conocimientos acumulados de una cultura común: *Al que madruga, Dios le ayuda; Ojo por ojo, diente por diente; Ahorro y economía es la mejor lotería; No tirar la toalla; Hacer la pelota*. O bien, en fórmulas discursivas de carácter fijo que regulan las interacciones, los comportamientos y las relaciones sociales, tales como las expresiones institucionalizadas que generalizan

⁶¹ La imagen de las “capas de cebolla” que Geert Hofstede (1991, 2012) emplea para describir las manifestaciones culturales a través de cuatro ámbitos: símbolos, héroes, rituales, valores. Con esta pretende ejemplificar qué ámbitos están en la superficie, por tanto son más visibles (símbolos), y qué espacios quedan más escondidos y resultan menos evidentes (valores), mientras que los héroes y los rituales quedarían entre ambos. También, la metáfora del iceberg de Gary R. Weaver (1986) ejemplifica que cuando nos acercamos a otra cultura solo el 5 o el 10 % (las tradiciones, la comida, las costumbres, el vestido, el arte, etc.) es perceptible frente al 90 o 95 % que conforma la parte que permanece oculta, la parte menos reconocible a primera vista (la visión del mundo, los valores, las creencias, la forma de sentir o reaccionar, etc.).

pautas de interacción social en un entorno cultural asociado: ¡*Encantado de conocerlo!*, *Le acompaño en el sentimiento*, *Ni me va ni me viene*, ¡*No me digas!*

Es indiscutible que el entorno cultural se evidencia en el léxico –si bien, hay unidades léxicas que no están marcadas culturalmente– desde el momento que no es un elemento aislado, sino que está vinculado a una cultura que cristaliza los comportamientos, actitudes y valores de sus miembros en diferentes escalas, o bien arrastra productos e informaciones culturales. Ciertamente, en muchos casos, es posible que los referentes originales a los que la unidad léxica hace alusión sean desconocidos por los propios hablantes nativos, no obstante, esa unidad léxica ha sido configurada y está basada en unos parámetros compartidos, por lo que la interpretación responde a ese componente cultural y se transfiere a otro ámbito susceptible de poder aplicarse.

Ilustremos lo que estamos exponiendo con un ejemplo extraído de nuestro modelo didáctico, en la cual planteamos una actividad para recuperar esa información que transportan determinadas unidades léxicas. En el capítulo VII de este estudio, de la *Propuesta didáctica I*, apartado de Recapitulación y revisión a– proponemos la siguiente actividad:

Recapitulación y revisión a.



Las expresiones pueden tener un origen religioso, literario o basarse en hechos históricos o leyendas, o bien su procedencia puede aludir a costumbres ya desaparecidas hoy. Averigua el origen de algunas de las expresiones anteriores e intenta rastrear el contexto cultural en el que surgieron. Escribe un texto breve como en el ejemplo.



Ser una celestina

Persona que media en las relaciones amorosas o sexuales de otras personas. Se alude al personaje de la comedia de Fernando de Rojas, *La Celestina* o *Tragicomedia de Calisto y Melibea*. Celestina es una vieja alcahueta que consigue que Calisto acceda al amor de Melibea mediante engaños.

Ser un donjuán

Ser un conquistador, un seductor. Se alude con esta expresión y sus variantes a Don Juan Tenorio, personaje literario creado por Tirso de Molina, en la obra *El burlador de Sevilla* y que posteriormente alcanzó mayor fama con la obra de José Zorrilla, *Don Juan Tenorio*.

En este marco de planteamientos, “por la misma razón, es posible entender que hay unas palabras más cargadas de referencias culturales que otras, cuyo significado no siempre es accesible a los hablantes de otras lenguas”⁶² (L. M. de A. Barbosa, 2009: 33). Para un aprendiente descifrar esos significados culturales supone una dificultad añadida, ya que son matices o rasgos ocultos que no forman parte de su experiencia o conocimientos previos, por lo que el acceso a ellos no siempre será posible o resultará opaco en su descodificación.

Conforme a estas premisas, el lingüista francés R. Galisson acuñó el concepto de *lexicultura*, un binomio básico en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Puesto que la lengua es un vehículo para acceder a la carga cultural compartida, “charge culturelle partagée”⁶³, el léxico y la cultura no se pueden separar artificialmente, además, el acceso a la cultura compartida se hace especialmente a través del léxico:

Las palabras, en tanto que receptáculos preconstruidos, por tanto estables y económicas con respecto a los enunciados que construyen, son lugares de penetración privilegiados para ciertos contenidos de cultura que se depositan allí y terminan por adherirse y, de este modo, agregan otra dimensión a la dimensión semántica ordinaria de los signos⁶⁴ (R. Galisson, 1991:119).

Desde esta perspectiva, el término *lexicultura* da cuenta de la relación innegable entre ambos componentes, cuya aplicación didáctica implica abarcar e integrar la dimensión cultural y pragmática del léxico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Si bien es cierto que el léxico no es un reflejo directo de la cultura, sí forma parte del sistema cultural y pasa por su tamiz para la descodificación e interpretación. La competencia léxica y la competencia cultural están interconectadas, lo que supone que las unidades léxicas con “implícitos culturales” y con “carga cultural compartida” por los hablantes nativos puedan resultar opacas para los hablantes no nativos y será un instrumento de reconocimiento para los significados culturales:

El léxico, por lo tanto, deberá ser abordado como un lugar privilegiado no solo para conocimiento, sino para el reconocimiento de los significados culturales presentes en unidades léxicas compartidas culturalmente entre los hablantes nativos, ya que no siempre se muestran transparentes para los hablantes de otras lenguas, pertenecientes a otras culturas. [...] las palabras funcionan como

⁶² Trad. propia.


⁶³ El autor utiliza las siglas CCP para “charge culturelle partagée”.

⁶⁴ Trad. propia.

receptores de los contenidos culturales que se aferran a ellas y añaden otra dimensión más allá de los que presentan los diccionarios⁶⁵ (L. M. de A. Barbosa, 2009: 39).

Tengamos en cuenta, por ejemplo, la cantidad de expresiones en español que forman parte de la lengua común vinculadas con el controvertido y recurrente mundo taurino: *Coger el toro por los cuernos, Estar para el arrastre, Hacer algo a toro pasado, Ponerse el mundo por montera, Torear a alguien, Saltarse algo a la torera*, etc. Este tipo de expresiones figuradas, que proceden en este caso del entorno taurino, difícilmente van a coincidir en otras lenguas, al ser manifestaciones generadas por una tradición y delimitadas por un contexto cultural específico y propio. Poseen indicadores y claves culturales que pueden servir de observatorio y transmisión de referentes culturales en el aula.


El hecho de evidenciar la concepción cultural de las unidades léxicas, implica acercarse al modo de conceptualización de la lengua materna para desde ahí reconstruir conceptos de la lengua meta. Ilustremos esto con una actividad para llevar al aula sacada de la *Propuesta didáctica II –Actividad 12c–* del mencionado capítulo VII de este estudio:

Actividad 12c:  Lee el siguiente texto: ¿Cómo dicen los chinos que algo les suena a chino? ¿Cómo se podría expresar lo mismo en tu lengua?

De todos es conocida la popular expresión “me suena a chino”, ampliamente utilizada en castellano para referirnos a algo que nos resulta ininteligible. Pero ¿sabías que cada país tiene su propio idioma de referencia para manifestar su incompreensión?

Por poner unos pocos ejemplos: Los noruegos, ingleses y portugueses dicen que algo les suena a griego cuando no entienden ni una sola palabra, mientras que a los italianos “les suena a arameo”⁶⁶. A los franceses, les suena a hebreo. Y a los croatas, macedonios y checos... a español.

Por cierto, cuando un chino no entiende algo lo define delicadamente como “escritura celestial”.



De ahí que, como subraya J. P. Nauta, en el curso de aprendizaje de una lengua extranjera no es suficiente con interiorizar el significado, sino que “[...] para muchas palabras tendremos que adaptar nuestros propios conceptos culturales” (1992: 11), porque se corresponden con experiencias vitales y culturales diferentes que implican una


⁶⁵ Ídem.

⁶⁶ Esta correspondencia no parece ser exacta en italiano. Según la información que hemos obtenido de una docente de italiano, el árabe es la lengua que se utiliza como referencia de incompreensión: *Parlo italiano o arabo?*


reconstrucción al aprender la nueva lengua. Tanto es así que las técnicas para presentar o transmitir el significado de estas expresiones tienen que pasar, más que por la traducción literal, por técnicas explicativas o de paráfrasis que permitan la comprensión de cargas culturales al acercarse a una nueva realidad en la lengua meta (I. Negro Alousque, 2010).

Si tenemos en cuenta que las unidades léxicas ni se almacenan ni se recuperan aisladamente, sino que están vinculadas a otras unidades, es oportuno pensar que la forma de conectarse unas piezas con otras responde a diferentes tipos de conexiones, entre ellas, asociaciones culturales –además de asociaciones personales o lingüísticas–. Asimismo, “se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje” (MCER, 2002: 13).

Las conexiones pueden sufrir constantes actualizaciones de piezas léxicas o información nueva que entra a formar parte de las ya existentes, lo que propicia la reestructuración continua de los esquemas previos, por ejemplo, fruto de los cambios sociales que influyen de manera significativa en las unidades léxicas. En la *Propuesta didáctica III* –Actividad 1a y 1b–, lo podemos ejemplificar con el campo semántico de la familia, por lo que es conveniente recuperar esas unidades e incorporar no solo nuevas sino especialmente nuevos sentidos de las mismas:

Actividad 1a:  Subraya en el árbol⁶⁷ de familia todas aquellas palabras que reconozcas. Forma correspondencias, por ejemplo, padre y madre, nieto y abuelo.



Actividad 1b:  Compara con tu compañero y aclara las que desconozcas. Justifica los pares formados. ¿Podrías añadir otros?

⁶⁷ Fuente: <http://www.profedelee.es/2014/11/actividad-vocabulario-familia.html>.

En este sentido, el léxico ha sufrido y sufre cambios constantes que hacen que la lengua se vaya enriqueciendo frecuentemente con la evolución o la incorporación de piezas léxicas. El tráfico es continuo:

En cada momento de la vida del idioma hay palabras que entran en circulación, palabras que están “en rodaje”, palabras que se ponen de moda, palabras que cambian de forma, palabras que cambian de contenido, palabras que caen en desuso y que acaban por ser olvidadas. La vitalidad de las voces es muy diversa: unas veces existen en el idioma “desde siempre”; otras se incorporan a él en distintas épocas, [...]; otras nacieron, también en distintos momentos, de aquellas palabras primeras o de las adoptadas después; otras, en fin, son libre invención de los hablantes. Por otra parte, las hay muy usadas, que forman parte de la expresión de todo el mundo, junto a otras de empleo escaso, que rara vez se oyen o se leen. [...] son relativamente pocas las que no han sufrido cambio de una manera o de otra (M. Seco, 1991: 225).

La evolución lingüística de una lengua como el español es un ejemplo de cómo diferentes lenguas (lenguas prerromanas, latín, árabe, lenguas indígenas americanas, francés, inglés, etc.) y civilizaciones han dejado su impronta en el léxico, de cómo paralelamente a los acontecimientos históricos y sociales se han ido consagrando, olvidando o adaptando piezas léxicas que son un testimonio de las etapas de la historia de la lengua y, en concreto, de esa contribución siglo tras siglo. Junto a la aportación del latín, la contribución del árabe –tanto directamente como a través de él– es muy numerosa en diversos ámbitos de la vida cotidiana, artística o científica (*aldea, zanahorias, alcachofas, almacén, ajedrez, cifra, nuca, jarabe*).

Siglos más tarde, durante la colonización de América, podemos mencionar la influencia en el español de las lenguas indígenas americanas en el ámbito de la flora, la fauna o las nuevas costumbres (*tomate, maíz, patata, cacique*)⁶⁸. Las carencias léxicas, surgidas ante una realidad desconocida, hicieron necesaria la apropiación de términos indígenas para poder referirse a una nueva realidad como, incluso, se pone en evidencia en artículos de divulgación general:

El mundo era tan reciente –dice García Márquez en las primeras páginas de *Cien años de soledad*– que “muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo”. Hace cinco siglos, hubo un momento en que el español, una lengua tan madura que estaba en vísperas de escribir el libro fundador de la modernidad en Occidente, enmudecía en el Caribe ante la realidad del continente recién descubierto. No tenía palabras para nada de lo que era específicamente americano (árboles, frutos, animales, fenómenos de la naturaleza, lugares, pueblos nativos, utensilios, rituales) y para no tener que limitarse a señalar las cosas con el dedo tuvo que aprender

⁶⁸ Véase R. Lapesa (1986).

los nombres del caobo y de la guanábana, del jaguar y del huracán, de Calamar y del Tayrona, de la canoa y de la hamaca, en las lenguas nativas de arahuacos y taínos⁶⁹.

Desde entonces estos términos forman parte del patrimonio léxico del español e incluso han pasado a otras lenguas, lo cual es un índice claro de cómo el léxico es un potente transmisor de cultura material e inmaterial; son términos cuya marca cultural compartida está relacionada con el origen de los mismos y la realidad que dieron a conocer a los pueblos del viejo mundo.

Del mismo modo, en la actualidad, la influencia del inglés se deja sentir, por ejemplo, en el campo de las innovaciones tecnológicas, propiciando la adopción activa de términos que ponen en juego los recursos propios del sistema español para admitirlos tal cual o mediante un proceso de adaptación.

Esta evidencia de la evolución del léxico viene propiciada, además de por razones lingüísticas e históricas, principalmente por factores sociales o culturales que tienen lugar en una sociedad y en una época concreta. De la indiscutible vinculación del léxico con la realidad sociocultural, da cuenta este carácter dinámico y cambiante, así como la adaptación o asimilación cultural que eso implica. Como señala I. González Cruz, “en general, cualquier novedad técnica, inventos, innovaciones de carácter social e incluso los diversos acontecimientos políticos y económicos se convierten en elementos de gran importancia para la evolución del vocabulario de una lengua” (1993: 45). En este sentido, la creación de nuevos términos, la adopción de términos de otras lenguas o las acepciones nuevas evidencian los cambios socioculturales que se producen en un momento determinado y tienen como consecuencia la innovación lingüística.

A pesar de las numerosas piezas léxicas que permanecen estables, el proceso de creación es incesante, surgen nuevos términos para nuevos conceptos o nuevas acepciones, para nuevas realidades sociales, económicas y políticas; prosperan neologismos que, como señala R. Galisson (1991), hay que interpretar como “marcas de adaptación cultural” y en algunos casos de asimilación cultural. De igual modo, se van consolidando poco a poco factores socioculturales conocidos o desconocidos, aceptados o compartidos por los

⁶⁹ W. Ospina (2007).

hablantes que requieren de una nueva unidad léxica para acercarse a una realidad y construir una realidad emergente.


Paralelamente, el devenir histórico y la evolución social propician que muchas unidades léxicas queden olvidadas, pasadas de moda o excluidas socialmente: ya sea porque el objeto al que se hace alusión tiene nuevas características; ya sea porque los nuevos medios de comunicación social difunden términos de otras lenguas o términos que antes solo eran utilizados en campos profesionales y se incorporan a la lengua común; ya sea porque acentúan antiguos papeles sociales.


Se adoptan extranjerismos que mantienen la grafía de la lengua original, principalmente del inglés y el francés, este es el caso de aquellos que hacen alusión al mundo de la moda, que están muy asentados en el español, aunque algunos tengan equivalente en español: *vintage*, *look*, *glamour*, *shopping*, *prêt-à-porter*; se admiten calcos de otras lenguas procedentes de ámbitos políticos, como la metáfora sobre el cambio de trabajo de cargos públicos en *la puerta giratoria* (política o económica), o *cazatalentos* para el buscador de tendencias; se incorporan términos de ámbitos económicos a la lengua común: *prima de riesgo*, *deuda pública*, *estado de bienestar*; o se inventan palabras generadas por la situación social que logran una amplia acogida y una rápida difusión, por ejemplo, *mileurista* en el español de España⁷⁰.



Existen, también, unidades léxicas que quedan relegadas socialmente o en completo desuso por razones sociales o políticas. Consideremos aquellas expresiones usuales en el pasado que hoy se consideran “políticamente incorrectas” y, por tanto, no tienen cabida en una sociedad cada vez más multicultural y reivindicativa de las diferencias. Así, se rechazan aquellas unidades léxicas que subrayan actitudes racistas o comportamientos degradantes para un grupo o un individuo: *Ser un retrasado mental*, *Trabajar como un negro*, *Haber moros en la costa* o *Ser un trabajo de chinos*.



⁷⁰ El término fue acuñado por Carolina Alguacil para referirse a las circunstancias concretas de jóvenes bien formados, con trabajos precarios y sueldos de unos 1000 euros. Apareció por primera vez en 2005, en una carta titulada *Yo soy 'mileurista'* dirigida al periódico *El País*, donde la autora se quejaba de los bajos sueldos de jóvenes, académicamente bien formados. El término se extendió y se aplicó a sueldos de aproximadamente 1000 euros, independientemente de ser jóvenes o no. A partir de 2008, coincidiendo con la situación de crisis económica en el país, el término ha sufrido cambios significativos propiciados por la situación social y económica, de tal manera que lo en 2005 era un trabajo precario, a partir de 2008 se convierte para muchos en una aspiración, ganar ese sueldo. Un ejemplo, lo podemos apreciar en la sección de economía de *El País* del 9 de noviembre de 2013.

A este respecto, en el indicado capítulo VII, proponemos actividades que inciden en aspectos relacionados con lo políticamente correcto, planteando una reflexión sobre estos términos en español. Anticipamos aquí algunas actividades –Actividad 12c, Actividad 13a y Actividad 13b– de la *Propuesta didáctica II*–:


Actividad 12c:  Igualmente en español, podemos encontrar expresiones que incluyen una referencia a lugares, pueblos, países o nacionalidades, para describir comportamientos, actitudes o situaciones⁷¹. Fíjate en las siguientes:

Hacerse el sueco  haber moros en la costa **ser cabeza de turco**
ser una tortura china **Hacer el indio** **ser un trabajo de chinos**
 [...] [...] [...]

Actividad 13a:   ¿Te parecen de mal gusto, ofensivas o políticamente incorrectas las expresiones de los ejercicios anteriores? ¿Por qué?

Actividad 13b:   Lee uno de los cuatro fragmentos de un texto titulado Pinchos magrebíes de Arturo Pérez Reverte. ¿Por qué ha escrito el autor este texto? ¿Cuál es su postura? ¿Qué razones da para justificarla? ¿Y a ti qué te parece?

“En los últimos tiempos he recibido varias cartas afeándome el uso que hago de palabras políticamente incorrecta. (1) Lo de negro, por ejemplo. [...] (2) Lo de moro, esa es otra. [...] (3) Fíjense en lo de maricón, por ejemplo. [...] (4) En este mundo artificial que nos estamos rediseñando entre todos, el café debe ser sin cafeína, la cerveza sin alcohol. [...]



Queremos resaltar que algunas propuestas “políticamente correctas” que pretenden sustituirlos son altamente polémicas y a veces acríicas, puesto que esas variantes de alguna manera niegan que esos términos sean reflejo de un momento histórico y de una realidad social concreta que, vista desde una interpretación/lectura actual, puede distorsionar, rehacer o bien ocultar la realidad descrita. Es evidente que la eliminación de términos considerados ofensivos no siempre supone un cambio en las costumbres, las ideas

⁷¹ Para determinado perfil de estudiantes, algunas de estas expresiones pueden resultar políticamente incorrectas. Anticiparse a ello, generando un debate puede resultar rentable y útil.

o los comportamientos sociales o individuales, sino que en algunos casos podríamos considerarla, más bien, un maquillaje de esa realidad y una lectura actual del pasado.

Apreciamos que esa forma de proceder persigue atribuir al léxico una objetividad y neutralidad que le es impropia, ocultando o incluso eliminando los rasgos socioculturales adquiridos y transmitidos. Desde nuestro punto de vista, el eufemismo utilizado en su lugar, hace más evidentes los rasgos que se esconden tras él, simplifica la realidad lingüística y social o, incluso, la omite, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos: *desaceleración económica, crecimiento negativo, moderación salarial, países en vías de desarrollo, mano de obra extranjera, daños colaterales, métodos de persuasión, personas con sobrepeso*. Son ejemplos de unidades léxicas que en los últimos años aparecen una y otra vez en informes o en la prensa española, tras los cuales se pretende ocultar o suavizar una situación no siempre ideal o estereotipada. En definitiva, el léxico transmite realidades sociales e históricas inevitables que quizá puedan escandalizarnos o avergonzarnos, al ser tan directas; no obstante, el hecho de suavizarlas, enmascararlas o modernizarlas con un término más neutro no implica que no existan, ni siquiera las minimiza, sino que ofrecen una realidad incompleta o parcelada.

Por todo ello, el léxico, en tanto que manifestación cultural, refleja rasgos culturales adquiridos, tanto universales como específicos, principios acumulados que se transmiten y se mantienen de generación en generación a través del aprendizaje. De ahí que el léxico absorba creencias, valores, formas de sentir o costumbres; se impregna de una tradición cultural particular y, al mismo tiempo, dinámica. Lo que supone que el aprendiente de ELE puede aproximarse y familiarizarse con el contexto sociocultural a través del léxico y de la carga cultural que este transporta.

5.3. Unidades léxicas marcadas culturalmente

En las unidades léxicas⁷² podemos apreciar marcas culturales compartidas por los hablantes de una lengua, indicadores culturales emparentados con otras culturas e incluso referentes universales. Es evidente que plantearlo desde el punto de vista de la exclusividad en una lengua sería simplificar la experiencia cultural y lingüística. Por el contrario, hay que admitir que muchos pueblos y lenguas comparten referentes culturales, al responder a parámetros universales o al tener las lenguas bases lingüísticas comunes.

La dimensión cultural del léxico se aborda de manera peculiar a través de expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas, así como a través de expresiones de sabiduría popular. Efectivamente, podemos indicar que todas las unidades léxicas conservan implícitos culturales: costumbres y usos sociales, experiencias, afirmaciones, intuiciones, creencias, actitudes o patrones sociales, comúnmente aceptados y repetidos por una sociedad. Aunque, indudablemente, “[...] no todo el léxico será igualmente fructífero para este acercamiento cultural, ya que lo que podemos considerar terminológico o nomenclador será menos transmisor de cultura [...]” (M^a V. Romero Gualda, 1996: 392).

L. Timofeva argumenta, al referirse a la problemática para traducir unidades fraseológicas a otras lenguas, que “el grueso del inventario fraseológico de una lengua, sin embargo, lo componen unidades cuyas bases responden a mecanismos cognitivos de carácter universal [...]” y que aquellas que resulta más difíciles de trasladar a otras lenguas “[...] son un puñado de expresiones de fuerte raigambre histórica y sociocultural” (2008: 2-3). En parte estamos de acuerdo con esto, no obstante, consideramos que la diferencia en estos casos viene, más bien, marcada por los recursos léxicos de los que se vale la lengua para transmitir esos conceptos, esos valores o costumbres, que no siempre se aprecian necesariamente en una expresión lingüística equivalente o equiparable, y que además puede referirse a otra realidad o a un concepto cultural inexistente en la lengua materna.


S. Fernández López, por su parte, afirma que “las palabras casi siempre tienen una traducción a otra lengua, pero no siempre responden a la misma realidad” (1992: 39), y ahí es donde se aprecia una diferencia considerable. Son conceptos equivalentes cuyo

⁷² Véase el capítulo II de este estudio, *La unidad léxica*, donde se trata con más detalle la tipología de unidades léxicas y la problemática sobre su denominación.


significado no lo es, de hecho, vienen determinadas por las diferentes formas de percibir y acceder a esa realidad que va más allá del componente lingüístico: por las marcas y las variables culturales, por conceptualizaciones culturales que plasman una percepción de la realidad, por la categorización de la realidad que puede diferir en la lengua meta y en la lengua materna. En palabras de C. Guillén Díaz, al referirse a la lengua,

[es también] un sistema de acción social que conlleva significados culturales: un código cultural, un modo de interpretar la realidad, un nivel cultural subyacente (Hall, 1984) que, a modo de reglas de comportamiento y de pensamientos, determinan la forma en que los individuos definen sus valores, establecen sus cadencias y ritmos de vida fundamentales; se trata de una gramática cultural oculta que, si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incompreensión, conflicto, choques culturales y malentendidos (2004: 838).

Por ello, en nuestra propuesta didáctica son frecuentes las actividades que llaman la atención sobre posible falta de equivalencia, con algunas unidades léxicas, entre el español y la lengua materna, al tiempo que acercan al alumno a estas. Lo ejemplificamos con la *Propuesta didáctica I –Actividad 11a, Actividad 11b y Actividad 12b–*:

Actividad 11a:  Aquí os ofrecemos algunas expresiones idiomáticas para describir el carácter o el comportamiento de alguien. Intentad completar la secuencia en parejas. Comparad con vuestros compañeros con el fin de ver si coinciden las correspondencias. ¿Quién ha conseguido completar más expresiones correctamente?

Ser más viejo que...	Donjuan
Ser una...	Pedro
Ser un...	Matusalén
Ser un...	Aquiles
Tener más cuento que...	Celestina
Ser su talón de...	Calleja
Hacer (ejercer) de / Ser una...	Maruja
[....]	[....]

Actividad 11b:  Une las expresiones con su definición correspondiente.

Ser más viejo que Matusalén	Prototipo de mujer dedicada al trabajo del hogar, con pocas inquietudes culturales o sociales.
Ser una maruja	Prototipo de hombre seductor cuyo objetivo es la conquista.
Ser un Quijote	Tener o vivir muchos años.
Ser un Donjuan	Actuar de intermediario en relaciones amorosas o sexuales.

Actividad 12c:



Estas expresiones no se pueden traducir literalmente a otra lengua, porque tendrían como resultado una frase confusa o absurda. ¿Hay en tu lengua expresiones similares a estas, es decir, que utilicen nombres de personas? ¿Recuerdas alguna? Intenta buscar un equivalente en tu lengua que evoque esos significados. Anótalas.


Es precisamente aquí donde el enfoque intercultural, a través de la comparación de ambas realidades y de pautas para la interpretación, propicia la comprensión de ambas culturas, la propia y la meta, al igual que se favorecen los ajustes interculturales necesarios para facilitar la comprensión y el uso de unidades léxicas con carga cultural. Para ello, se tiene que superar lo que I. Iglesias Casal (2000, 2003) denomina “efecto escaparate”, es decir, la comprensión superficial, “miro desde fuera –desde mi propia cultura–, interpreto lo que veo, pero no corroboro mis hipótesis, no voy más allá, no trato de averiguar en qué medida o hasta qué punto son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas conductas” (2003: 6). Concretamente, son necesarios patrones para interpretar y curiosidad para averiguar aspectos más profundos, ya que las particularidades de cada lengua implican diferencias significativas en los componentes léxicos y en la forma de plasmarlos porque plasman indicadores culturales.




Bien es cierto que los aspectos culturales que confluyen en este tipo de unidades léxicas son muy variados y numerosos, además pertenecen a áreas tanto observables como no, lo cual dificulta su descodificación e interpretación. No obstante, esta información es enriquecedora para ampliar el dominio de la lengua: hechos históricos, orígenes religiosos, fuentes literarias, tradiciones o costumbres, usos y prácticas sociales, valores, creencias o comportamientos. Se trata de disponer de un conjunto interrelacionado de saberes⁷³ de


⁷³ En el *Marco de referencia*, estos conocimientos –el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural– se engloban en las competencias generales del individuo, como un conocimiento declarativo, *saber*, cuya competencia está interrelacionada con el *saber hacer* y el *saber aprender*. Estas áreas de conocimiento del mundo comprenden: lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en diferentes ámbitos, etc.; Clases de entidades (concretas y abstractas; animadas e inanimadas, etc.), y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.). Mientras que el conocimiento sociocultural está relacionado con: La vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, el comportamiento ritual. Finalmente, la consciencia intercultural como resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación


cultura general, de acceder a un saber sociocultural, así como de construir una consciencia intercultural que ensanche el significado y amplíe la experiencia lingüística del aprendiente para satisfacer sus necesidades comunicativas en la lengua meta, en este caso, el español. A este respecto es necesaria la intervención del docente en el aula, como señala J. R. Gómez Molina, “[...] todas las palabras tienen una carga cultural, aunque unas más que otras, y el profesor ha de procurar hacer explícitos los implícitos culturales” (2004: 501). Es conveniente que el profesor –al trabajar con unidades léxicas marcadas culturalmente– convierta “[...] ciertos aspectos de nuestra cultura en conceptos significativos para la experiencia de los aprendices [...]” (p. 507), atendiendo tanto a ámbitos temáticos como a funciones comunicativas.

En este sentido, queremos ilustrar lo que estamos proponiendo con ejemplos extraídos de las actividades que hemos creado. Así en el mencionado capítulo VII, en la *Propuesta didáctica II*, incluimos aquí la Actividad 14a y 14b:

Actividad 14a:  Relaciona estos lugares con la imagen: Babia, Úbeda o Toledo.
Localízalos en un mapa.

Actividad 14b:  Aquí tienes unos breves textos sobre el significado y origen de expresiones que se refieren a esos lugares. En grupos de tres, elegid cada uno una expresión, leedla y contádsela a los compañeros. ¿Creéis que saber el origen os puede ayudar a recordarlas o comprenderlas mejor?

Estar en Babia  *Estar despistado o pensando en otra cosa.* La explicación más extendida es la que se refiere a las largas temporadas de descanso que pasaban los reyes leoneses en Babia –territorio de las montañas cantábricas, entre las actuales provincias de León y Asturias – cazando osos, corzos y jabalíes. Cuando el rey era llamado por algún asunto de estado, los cortesanos justificaban su ausencia contestando [...]

entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio. Véase el MCER para ampliar el conjunto de contenidos (2002: 99-106).

Teniendo en cuenta estos factores, a continuación nos vamos a fijar especialmente en expresiones idiomáticas, rutinas sociales y expresiones de la sabiduría popular. Se trata de evidenciar y establecer vínculos que ayuden a adquirir el léxico, como reflejo del ámbito hispánico y su cultura y, a partir de ahí, conseguir que el componente léxico y el componente cultural se conviertan en componentes vinculados en el aprendizaje de la lengua.

5.3.1. Expresiones idiomáticas



El uso de expresiones idiomáticas por parte de un hablante nativo puede generar en el aprendiente de ELE distintos grados de confusión e incomprensión, dependiendo de su competencia lingüística y de su familiaridad con la cultura meta, puesto que su interpretación requiere ir más allá del significado literal o de la suma de sus componentes lingüísticos: *Arrojar por la borda, Coger el toro por los cuernos, Darle la vuelta a la tortilla, Dar gato por liebre, Dar calabazas, Echar un cabezada, Hacer borrón y cuenta nueva, Hacer las cosas como Dios manda, Hacer novillos, Poner el dedo en la llaga, Sacarle las castañas del fuego a alguien*. El aprendiente de ELE habrá de enfrentarse a un modo de ver e interpretar la realidad, a saberes y referentes básicamente culturales que le permitan manejar de manera adecuada estas unidades léxicas y acceder a una nueva realidad.

La familiarización o el dominio de estas unidades por parte del aprendiente denotan la descodificación de peculiaridades lingüísticas y culturales que le sirven de guía para comprender la cultura e intervenir en el proceso comunicativo, de forma más natural y precisa. Ahora bien, para los que comparten la lengua española como lengua materna, también pueden resultar incomprensibles muchas de ellas tanto por las variedades lingüísticas como por el registro debido a la información o peculiaridades socioculturales locales y a los marcos de conocimiento diferentes a las que hacen referencia.

Cuando en capítulos anteriores nos hemos referido a este tipo de unidades léxicas, hemos subrayado que su interpretación depende del contexto de uso y de la carga que han ido adquiriendo en su proceso de idiomatización y fijación. Tanto es así que la descodificación está determinada por la atenuación del significado literal y la intensificación de un significado figurado opaco: *Ahogarse en un vaso de agua, Caérsele a alguien el mundo /la casa encima, Cruzar el charco, Cruzársele los cables a alguien, Dar*

con la puerta en las narices, Empezar la casa por el tejado, Faltarle un tornillo a alguien, Tirar la casa por la ventana. Al mismo tiempo, este tipo de unidades nos ofrecen una perspectiva sobre redes asociativas convencionales que vienen determinadas por las implicaciones culturales y la imagen que se proyecta en la mente del hablante nativo.

Por ejemplo, para la presentación de las mismas son apropiadas técnicas que incidan tanto en la imagen literal como en la imagen metafórica. A este respecto, en el capítulo VII de este estudio, son abundantes las actividades que se ocupan de este ámbito. En la *Propuesta didáctica II*, hacemos varias propuestas en esta línea –Actividad 4a, Actividad 4b, Recapitulación y revisión b–:

Actividad 4a:   Las expresiones idiomáticas suelen tener un sentido literal y otro figurado. Una imagen te puede ayudar a recordar y recuperarlas. Fíjate en las imágenes siguientes y descríbelas, ¿cuál es el significado literal que transmiten?⁷⁴ Coméntalo con tu compañero.





[...]



[...]



[...]

Actividad 4b:   Relaciona las ilustraciones anteriores con la expresión correspondiente. Intenta deducir qué quieren decir.




Dar con la puerta en las narices

Poner la mano en el fuego por alguien





[...]


Recapitulación y revisión b:  Vamos a recuperar algunas de las expresiones que ya conocéis, para ello vamos a dibujarlas de forma individual. Enseñadlas al resto de los compañeros, ellos tienen que adivinar qué expresión es y qué se quiere decir con ellas.


⁷⁴ Fuente de las imágenes: G. Vranic (2004).

Son unidades léxicas muy marcadas culturalmente, de ahí que intentar reconstruir el contexto cultural servirá de guía para conocer y comprender costumbres, tradiciones, acontecimientos históricos, leyendas, comportamientos, actitudes o valores. Por ejemplo, acercarse a acontecimientos históricos o anecdóticos a través de la alusión a momentos del pasado: *Agarrarse a un clavo ardiendo, Armarse la gorda, Armarse la de San Quintín, Bautismo de fuego, Estar en Babia, Viva la Pepa, Tirar la casa por la ventana, Salga el sol por Antequera*; familiarizarse con referencias geográficas: *Estar en Babia, Estar entre Pinto y Valdemoro, Irse por los cerros de Úbeda, Salga el sol por Antequera, Remover Roma con Santiago*; aproximarse a costumbres remotas: *Cortar el bacalao, Dar jabón, Dar la lata, Dormirse en los laureles, Estar al pie del cañón*; inferir orígenes religiosos: *Echar margaritas a los cerdos, Estar en el séptimo cielo, Estar entre dos fuegos, Lavarse las manos, Llegar y besar el santo, Llevar al huerto, Pagar el pato*. Cabe subrayar que si bien podemos clasificar estas expresiones atendiendo a su origen, hay explicaciones diversas que intentan determinar los referentes de las unidades léxicas, ya sean literarios o de otro tipo, por lo que no siempre coinciden. Por ello, en nuestro modelo didáctico planteamos actividades que llevan al alumno a investigar sobre el tema. Así en la *Propuesta didáctica II*, que atiende principalmente a expresiones idiomáticas encontramos actividades – Actividad 13 c y 13d– que inciden en la búsqueda en diferentes fuentes:

Actividad 13c:   Busca en internet cuál es el origen de algunas de las expresiones de las actividades anteriores. Coméntalas con el resto de la clase y reflexionad sobre los orígenes.

Expresión	Significado	Origen

 Las referencias que se establecen en estas expresiones, en general, tienen una relación con la visión que tenemos de otros pueblos, con acontecimientos históricos, leyendas o hechos anecdóticos. En algunos casos, la vinculación no tiene ninguna relación lógica con el gentilicio o el topónimo. Además, es cierto que la explicación puede variar dependiendo de la fuente consultada.

Actividad 13d:  Averigua otras expresiones que incluyan topónimos (nombres de lugares) o gentilicios coméntalas con el resto de la clase. Añádelas a la tabla anterior. ¿Recuerdas alguna en tu lengua?

Con ello no pretendemos un conocimiento exhaustivo y pormenorizado de la información cultural que estas expresiones marcadas transportan –o el resto de unidades léxicas–, sino que buscamos identificar la presencia de referentes culturales y familiarizarse con ellos: reconocer información general sobre países hispanos, sobre acontecimientos y protagonistas del presente y del pasado, así como sobre productos y creaciones culturales. Asimismo, perseguimos registrar e interpretar pautas culturales para ir descubriendo otros principios que se adquieren socialmente y que pueden variar en la lengua materna, ilustrar sobre la vida cotidiana o el comportamiento ritual; también, buscamos propiciar la reflexión intercultural sobre las actitudes o comportamientos diferenciadores o compartidos. Sin olvidar que habrán de tenerse en cuenta las necesidades e intereses, así como el nivel lingüístico del aprendiente, cuyo objetivo último es participar de manera adecuada en el intercambio comunicativo.

5.3.2 *Expresiones institucionalizadas*

Las fórmulas rutinarias vienen seleccionadas por su funcionalidad y en consecuencia están gobernadas por principios pragmáticos y reglas culturales muy marcadas. Estas unidades léxicas se pueden clasificar según los actos de habla que expresan, ya que el contexto sirve de señal para su reconocimiento e interpretación: *¡Buenos días!*, *¿Qué tal?*, *Al menos, que yo sepa*, *¡Claro que sí!*, *¿Cómo te va?*, *Con Dios*, *Encantada de conocerte*, *Lo dicho*, *¡No me digas!*, *¿Qué es de tu vida?*, *¡Que aproveche!*, *Te acompaño en el sentimiento*, *¡Vaya por Dios!*, *Ya veremos*. Por ello, es especialmente relevante el propósito con el que se expresan, ya sea saludar, concluir o resumir, desear, restringir una afirmación, disculparse, agradecer, pedir algo u ofrecerlo, invitar, prometer o persuadir.

Al ser fórmulas de carácter fijo están vacías de significado literal, no obstante, son reconocibles como usos sociales; de hecho, delimitan su significado en un contexto visiblemente gobernado por convenciones socioculturales que pueden variar de una cultura a otra. Tanto es así que se emiten en situaciones comunicativas estereotipadas y cotidianas,

en las cuales se activan referentes socioculturales compartidos y comportamientos aceptados por una comunidad de hablantes.

Los ámbitos de carácter social que abarcan estas unidades léxicas son numerosos y atienden a funciones comunicativas variadas que adquieren su significado en el contexto. Observemos, por ejemplo, recursos discursivos para saludar y despedirse con algunas variantes que no suponen un cambio de significado, pero sí puede serlo de registro: *¿Cómo le va?, ¿Cómo andas?, ¿Qué tal?, ¿Qué hay?, ¿Qué es de tu vida?, Con Dios, Cuídate mucho, Hasta luego o Nos vemos*. Pensemos en fórmulas para felicitar en un contexto preciso: *¡Enhorabuena!, ¡Felicidades!, ¡Felices fiestas!, Que cumplas muchos más*. O consideremos rutinas de interacción en ámbitos públicos muy regulados socialmente: *¿Qué va a tomar?, ¿Algo más?, ¿En qué puedo ayudarle?, ¿Cuánto es?, La cuenta, por favor*.

Algunas expresiones lingüísticamente bien formuladas, emitidas por un hablante extranjero, producen cierta extrañeza en el hablante nativo, al no corresponderse con la fórmula rutinaria regida por la adecuación o la costumbre de uso: *Quiero pagar* en lugar de *La cuenta, por favor*, o *¿Me dice cuánto es?* a la hora de pedir la cuenta en una cafetería; u otras fórmulas calcadas de su lengua materna cuando los alumnos piden permiso para ir al aseo: *¿Puedo usar el baño?* en lugar de *¿Puedo ir al baño?*

Como ya hemos mencionado⁷⁵, son recursos de interacción social con una fuerte carga ritual y convencional, cuyo conocimiento resulta especialmente rentable para un aprendiente de español. A este respecto, su memorización y reproducción funcionan también en bloque, agrupadas independientemente del número de elementos que la compongan. Son patrones léxicos que aumentan la capacidad de respuesta e interacción social del aprendiente de ELE en situaciones comunes y predecibles, por lo que controlar estas unidades léxicas supone, en primer lugar, reconocerlas como un bloque; en segundo lugar, registrar los indicadores culturales para poder interpretarlas; y en tercer lugar, poder usarlas en contextos previsibles y recurrentes.

Cabe añadir que la enseñanza de este tipo de fórmulas, al funcionar como un todo y estar sujetas a convenciones culturales, debe proporcionar al estudiante claves tanto para identificarlas como para facilitar una comunicación ágil. En este sentido, es especialmente

⁷⁵ Véase el capítulo II, *La unidad léxica*.

provechoso detenernos más en las pautas de interacción social y en la carga cultural compartida que en desmontar los elementos que las conforman, especialmente en los primeros estadios del aprendizaje de la lengua. Con ello queremos indicar que, cuando nos enfrentamos a una unidad pluriverbal como las rutinas sociales, no tiene mucho sentido perder tiempo analizando los elementos que la integran, sino que parece más razonable fomentar la interiorización sin un procedimiento analítico de sus componentes. Ahora bien, uno de los criterios para priorizar un análisis deben ser las necesidades del alumno o el nivel de referencia, especialmente porque el alumno con mayor dominio de la lengua se pregunta por la estructura de este tipo de unidades.

Por consiguiente, hemos de subrayar que es más productivo centrarse en la información no necesariamente lingüística, puesto que su significado atiende a principios pragmáticos e indicadores culturales asociados, dependientes de un contexto donde cobra su significado. Efectivamente, uno de los aspectos más reveladores es que estas unidades léxicas responden a un comportamiento aceptado y esperable por una comunidad de hablantes, en algunos casos manifiestan un proceder muy pautado. Por ejemplo, ante la muerte de un familiar o amigo lo esperable es que en esas circunstancias a esa persona se le dé el pésame por la pérdida del ser querido, ya sea con la fórmula *Le acompaño en el sentimiento*, ya sea con la expresión *Lo siento mucho* u otras fórmulas rituales adecuadas. Es decir, el hecho de seleccionar una fórmula, tan convencional y repetitiva como la mencionada, resuelve un momento de dolor y fuerte tensión emocional, además soluciona situaciones formales de difícil actuación, por lo que no podemos negar que facilita el delicado acercamiento al familiar tras el fallecimiento. Es obvio que se trata de un ritual, lo cual no significa que la persona sienta lo mismo que el familiar, no obstante, tampoco entraña lo contrario. Se trata de una fórmula de cortesía, de afecto y, ciertamente, también de aproximación al dolor del otro. En otras palabras, es un procedimiento adecuado a la situación, así como aceptado por el hablante y el oyente, dado que se asume una convención cultural para seleccionar la unidad léxica pertinente; si se altera, deberá evidenciarse alguna justificación. Lo esencial es saber cuándo, cómo y a quién se dirige, para usar el patrón apropiado, para retenerlo y reproducirlo en bloque.

A este respecto, la elección de formas institucionalizadas adecuadas puede marcar grandes diferencias en la interacción social, al mismo tiempo que se evidencia la aceptación de las normas sociales apropiadas al contexto. Cabe subrayar que las

expresiones institucionalizadas están estrechamente ligadas a la cortesía verbal, puesto que esta es una estrategia que revela comportamientos culturales diferenciados, además de regular el equilibrio y el comportamiento social. La elección de una fórmula social o la ausencia de ella puede favorecer o perjudicar la relación entre los interlocutores nativos, revalorizando o dañando la imagen social; incluso, esto se hace más evidente cuando acudimos a contextos culturales alejados de nuestra lengua materna y desconocemos las fórmulas más apropiadas.

Consideremos las constantes críticas de alumnos estadounidenses cuando se quejan ante la ausencia o baja frecuencia de fórmulas rutinarias de agradecimiento directo, en la línea de *Muchas gracias*, o de atenuación de órdenes, como *por favor*, poco percibidas en el español peninsular frente a la alta frecuencia en su lengua materna. Esto puede tener como consecuencia una serie de malentendidos que no pueden resolverse si nos quedamos en “el efecto escaparate”—al que se refiere I. Iglesias Casal (2000, 2003)—, ya que no se profundiza en el porqué de esa actuación o se desconocen las pautas culturales que son más propias de una cultura en concreto. Como también subraya A. Álvarez Baz, nuestra mirada está condicionada por nuestra cultura “[...] cuando queremos descodificar otra cultura es inevitable acudir a este modo de ver la realidad e interpretar los elementos de la nueva cultura partiendo de los nuestros, haciendo comparaciones sin pensar en el porqué de esas acciones y actitudes” (2014).

Como las fórmulas de agradecimientos son actos de habla frecuentemente espontáneos, al ser emitidos fortalecen la imagen positiva del hablante si el emisor se comporta atendiendo al ritual esperado en cada circunstancia social, ya que al usarlos, de alguna manera, se revaloriza su imagen frente al otro. Es obvio que el grado de frecuencia de fórmulas de agradecimiento o petición de disculpa en español es mucho menor que en inglés. Ahora bien, también hay que plantearse que al aprendiente de ELE le pueden pasar desapercibidas otras fórmulas institucionalizadas, menos literales y menos directas, cuyo significado expresivo de agradecimiento no se infiere por falta de competencia lingüística y/o desconocimiento de pautas socioculturales. La interpretación parcial les lleva a generalizar que el nativo español es descortés y, en algunos casos, grosero en la interacción social, porque no cumple sus pautas sociales, las que conoce y ha adquirido.

Estamos, pues, ante diferentes comportamientos y ante la falta de apreciación de otros elementos no explícitos que marcan culturalmente el agradecimiento o la disculpa. A esa falsa descodificación de la fórmula rutinaria, se añaden comportamientos y actitudes que no son esperables o pueden quedar fuera del ámbito de lo considerado culturalmente cortés en la cultura de origen, ya que están basados en valores cuyo desconocimiento puede generar conflictos en la interacción, porque son básicamente culturales.

Estas muestras ejemplifican que en el área de aprendizaje de idiomas y en aulas multiculturales este es uno de los ámbitos que puede provocar numerosos malentendidos y choques culturales, ya que la errónea elección de una determinada expresión institucionalizada –o la ausencia verbal de ella– se puede interpretar bien como indicador de mala educación o grosería bien como una muestra de agresividad o falta de respeto. La fórmula que debe seguir un aprendiente de ELE para actuar en estas situaciones, según A. Álvarez Baz (2014), es no juzgar inmediatamente esos comportamientos, sino reflexionar sobre la forma de percibir la nueva realidad y cómo corregir este pensamiento para reaccionar de forma adecuada y flexible. Además, añadimos nosotros, es fundamental inferir que hay otros parámetros léxicos de interacción social para los mismos actos de habla de la lengua materna que al estudiante extranjero le pueden pasar completamente desapercibidos o ha descodificado parcialmente.

En consecuencia, en la realidad del aula los docentes tienen que asumir y “[...] ser conscientes de que cada lengua opta por diferentes recursos lingüísticos para llevar a cabo los mismos actos de habla en situaciones similares; y que cada cultura contribuye a seleccionar dichos recursos y dotarlos de sentido” (C. Fernández, 1998: 79). Quizá no podamos delimitar y aislar todas las pautas culturales, pese a ello, es indispensable poner de manifiesto las connotaciones culturales relevantes que rigen la elección o necesidad de una fórmula rutinaria para favorecer el encuentro intercultural; además, es fundamental favorecer su identificación y retención como bloque para desenvolverse en situaciones precisas, en línea a la propuesta del enfoque léxico.

5.3.3. Expresiones de sabiduría popular

Antes de nada, queremos aclarar que hemos optado por el término de “expresiones de la sabiduría popular” como elemento global que recoge expresiones que formulan verdades universales de naturaleza educativa o moralizadora, cuya función es el consejo práctico o la advertencia. En este tipo de unidades se ha ido imponiendo el término *paremia* entre los estudiosos de la lengua española y se pueden incluir seis categorías globales: proverbios, aforismos, refranes, frases proverbiales, locuciones proverbiales y dialogismos⁷⁶, tal y como propone J. Sevilla Muñoz y C. A. Crida Álvarez (2013).

Estas unidades fraseológicas de la sabiduría popular están asentadas en escalas de valores presentadas como universales y en creencias compartidas por los hablantes, así como en verdades con valor de sentencia, a veces contradictorias entre sí, incluso atemporales. Además de tener carácter sentencioso, ser breves, estar fijadas en la lengua, pertenecer al registro popular o culto, tener un origen conocido o anónimo, las unidades lingüísticas que están “[...] usadas en español desde la Edad Media y que han llegado hasta nuestros días por tradición oral, han cambiado su forma, por lo general debido a la supresión de elementos léxicos” (J. Sevilla Muñoz y C. A. Crida Pérez, 2013: 107).

En el MCER (2002: 17), en cambio, bajo el término de sabiduría popular se alude a refranes, modismos, comillas coloquiales, expresiones de actitudes, de creencias y de valores. Aquí nos referiremos principalmente –aunque sea un enunciado– a los refranes, cuyo origen es anónimo y su uso principalmente popular. Ciertamente no se pueden considerar unidades léxicas, no obstante, recogemos aquí estos enunciados por el carácter de cultura heredada, al ser expresiones que resumen muy bien los ingredientes del componente cultural y las implicaciones culturales heredadas a través del léxico.

En alusión a estos factores, Miguel de Cervantes pone en boca de Don Quijote las siguientes palabras: “Paréceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de todas las ciencias” (Cap. XXI, 1ª parte). Palabras que resumen muy bien el valor cultural de estas expresiones como marca de sabiduría popular para sacar conclusiones válidas y aplicables a situaciones muy

⁷⁶ Nos parece que esta clasificación es ilustrativa y precisa, puede servir de punto de referencia para esquematizar categorías más amplias en el aula de ELE. No obstante, no es nuestro propósito entrar en discusiones terminológicas.

disparates, pero adecuadas a las mismas. En este sentido, Cervantes recrimina este abuso a Sancho:

Mira, Sancho –respondió don Quijote–: yo traigo los refranes a propósito [...] que los refranes son sentencias breves, sacadas de la experiencia y especulación de nuestros antiguos sabios; y el refrán que no viene a propósito, antes es disparate que sentencia (Cap. LXVII, 2ª parte).

En general, el saber que transmiten no ha sido recientemente adquirido, sino que, más bien, se trata de un conocimiento práctico acumulado y transmitido, principalmente de manera oral, a través de estas fórmulas de carácter sentencioso y popular. La información que contiene se fundamenta en la experiencia práctica y en los saberes previos –aunque sean discutibles–; los recursos lingüísticos se apoyan en un procedimiento casi mnemotécnico, rimas, paralelismos o juegos de palabras fáciles de memorizar, de tal manera que ello contribuye a su divulgación. Su uso es muy convencional y generalizado, mientras que sus componentes son fijos, con algunas variantes poco relevantes que no alteran el significado; además, no engloban un significado conceptual, sino que, más bien, encierran una máxima, una filosofía de vida.

Consideramos estos enunciados populares breves, que hacen referencia a creencias y que usamos de manera inconsciente y reiterada, fórmulas que encierran convicciones transmitidas y asimiladas independientemente de su veracidad, cuya intención es educativa, no obstante, sin una base científica: *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda; Cada maestrillo tiene su librillo; Cría cuervos y te sacarán los ojos; El hábito no hace al monje; El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija; El saber no ocupa lugar; En abril, aguas mil; En el país de los ciegos, el tuerto es el rey; La letra con sangre entra; No hay mal que por bien no venga; No por mucho madrugar, amanece más temprano; Quien mal anda, mal acaba; Quien se pica, ajos come; Quien hace la ley, hace la trampa.*

Todas ellas son creencias basadas en valores culturales, modos inconscientes de clasificar la realidad que aproximan al aprendiente a un entramado social y lingüístico distinto en su lengua materna y, por tanto, sujeto a la descodificación e interpretación. En suma, su adquisición está sujeta también a la constante reconstrucción de los esquemas que va elaborando el aprendiente de español según las va integrando en su lexicón mental, de manera muy distinta a como se haría en un diccionario convencional, además al adquirirlas

se incorpora información cultural significativa y rentable para comunicarse de manera adecuada.

Estas expresiones conforman, como ya hemos subrayado, una filosofía de vida, una forma de actuar aplicable a contextos diversos, al estar impregnadas por unos indicadores culturales compartidos y consabidos, incluso transmiten una actitud pragmática e instrumental que aborda amplios ámbitos de actuación en la vida cotidiana: *Al mal tiempo, buena cara; A lo hecho pecho; Ande yo caliente, ríase la gente; A palabras necias, oídos sordos; Consejos vendo y para mí no tengo; El que la hace la paga; En boca cerrada no entran moscas; Mal de muchos consuelo de tontos; Más vale prevenir que curar; No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy; No por mucho madrugar, amanece más temprano; Piensa mal y acertarás; Quien calla otorga.* Actitudes que remiten a relaciones lógicas para un hispanohablante, pero no tan lógicas para el aprendiente de español, pero cuya estructura bimembre y elementos mnemotécnicos pueden ayudar a recordarlos.

Reparemos en modismos emparentados con la religión cuya tendencia es variable y, en algunos casos, están restringidos a ámbitos muy concretos. Ciertamente hay fórmulas que son poco usadas como “¡Ave María Purísima! para entrar en la casa y mucho menos se le contesta: ¡Sin pecado concebida! Enseñar, pues, estas expresiones no calificándolas por su uso rural o arcaico no dejaría de ser [...] pintoresco [...]” M^a V. Romero Gualda (1991: 197).

No obstante, hay otros recursos que siguen estando arraigados en el español –a pesar de la secularización lingüística en el español peninsular–, de tal manera que ofrecen una visión prototípica de la realidad y revelan la influencia religiosa en España a lo largo de la historia: *A quien madruga, Dios le ayuda; A Dios rogando y con el mazo dando; El hombre propone y Dios dispone; Ojo por ojo, diente por diente; Quien siembra vientos, recoge tempestades; Si la montaña no viene a Mahoma, Mahoma va a la montaña.* Estas unidades fraseológicas, que aluden al componente religioso, son indicadores culturales de una tradición acumulada que transmite unos patrones de actuación, en un contexto no necesariamente religioso, pero que no se agotan en él; además, en algunos casos son más universales que otros por la procedencia.

El alcance de estas unidades lingüísticas pasa por ámbitos que aluden a la geografía, al clima, a la salud, a la moral o a la economía, entre otros. Es obvio que este

tipo de unidades lingüísticas está sujeto a actualizaciones y vaivenes sociales y aborda temas que se pueden aplicar a contextos diversos. En este sentido, su uso puede ser más frecuente en una época o estar restringido a un registro popular o culto. Cuando planteamos atender al léxico desde sus implicaciones culturales, se trata de dotar de valor a las unidades léxicas –a las que se pueden sumar las expresiones de sabiduría popular–, valor que se conforma acudiendo a la cultura, “[...] porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural” (C. Guillén Díaz, 2004: 838).

A partir de aquí, en nuestros planteamientos didácticos tenemos como punto de referencia, por un lado, las áreas de conocimiento sociocultural a las que se refiere el MCER (2002: 100-101), considerado un factor distintivo del conocimiento del mundo: *la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencia y actitudes, las convenciones sociales y el comportamiento ritual*; por otro lado, las categorías establecidas en los inventarios del PCIC (2006) para el tratamiento de los contenidos socioculturales: *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales, Habilidades y actitudes interculturales*. Asimismo, cabe mencionar que nuestra propuesta didáctica es una ejemplificación de un modelo de tratamiento, por eso no las abarcamos todas, cuyo desarrollo excede los límites de este estudio.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

6.1. Criterios de selección del corpus

El análisis tiene por objetivo plantear una revisión crítica que nos sirva de base y apoyo para la elaboración de nuestras propuestas didácticas. Tanto es así que esta investigación pretende en los manuales seleccionados:

- Detallar cómo tratan el componente léxico y comentar los rasgos más relevantes de cada manual,
- Observar la taxonomía de unidades léxicas y la tipología de actividades,
- Considerar si hay estrategias que se sugieren para adquirir léxico,
- Observar las técnicas que se proponen para presentar o revisar el léxico,
- Determinar la vinculación o no del componente léxico a la cultura,
- Comparar de forma cuantitativa y cualitativa los diferentes manuales en cuanto al tratamiento de ambos componentes,
-

- Interpretar los datos obtenidos para ver qué aspectos pueden ser mejorados.

El fin último es verificar si en los manuales analizados el componente léxico es una herramienta esencial en la estructuración del manual y si se filtra a través del hecho cultural o, por el contrario, son componentes que se trabajan de forma independiente y sin vinculación entre ellos, incluso desatendiendo esta dimensión. Por ello, vamos a exponer las características de los manuales no para valorarlos, sino para describir e identificar el tratamiento del componente léxico enlazado al componente cultural.

En cuanto al nivel al que está aplicado este análisis, es el nivel B2. En el siguiente cuadro queda reflejada la escala global que se corresponde con este nivel, según el *Marco de referencia* (2002: 26):

Niveles comunes de referencia: escala global	
Usuario independiente B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>

Tabla 1. Escala global B2. Ref. MCER.

En la fase de la investigación para establecer el corpus, se ha confeccionado un listado de los manuales teniendo en cuenta los siguientes criterios: el nivel B2, publicado en España desde 2007, manuales de español general dirigidos a adultos, la editorial, el enfoque del manual y la alusión a documentos oficiales de referencia en la enseñanza de ELE. Paralelamente, se ha investigado sobre los manuales que han dejado de publicarse y los nuevos aparecidos en el mercado, para plantearnos si los motivos responden a intereses comerciales o representan enfoques obsoletos que han reducido la demanda. En esta búsqueda previa al análisis, se ha tenido en cuenta la presentación o introducción al manual, donde queda plasmado el enfoque que se va a seguir; de igual manera el índice nos ha servido de guía de los indicadores y ámbitos léxicos o culturales. Todos estos criterios nos han permitido una primera delimitación del corpus.

En la selección realizada hemos procurado que haya manuales de varios años (2007, 2010, 2011, 2013 y 2014) y, al mismo tiempo, que haya diversidad en las editoriales (Difusión, EnClave ELE, Edelsa, Edinumen, SM, SGEL). En algún caso, se ha elegido más de un manual de la misma editorial (SGEL), al considerar que responde a un enfoque metodológico de visiones diferentes; también del mismo año (2011, 2013 y 2014), ya que en estos años hemos apreciado un aumento de las publicaciones. A partir de aquí, hemos reparado en que, bien en la introducción, bien en la presentación *web*, se indique que se tienen en cuenta los documentos oficiales de referencia para la enseñanza del español, ya sea el PCIC o el MCER. Por último, cabe subrayar que la selección final que hemos hecho viene determinada por la fecha de publicación.

A este respecto, hemos descartado tomar como muestra manuales anteriores a 2007, por considerar que los editados con anterioridad, bien tienen ediciones más actuales, bien han dejado de publicarse. Ante todo, presuponemos que las últimas ediciones pueden reflejar mejor investigaciones actuales sobre la enseñanza del componente léxico e incluir recientes propuestas didácticas. Estimamos que aquellos manuales que se reeditan son utilizados en las clases y, en principio, partimos de la hipótesis de que responden a la demanda de diferentes contextos educativos y/o a enfoques basados en investigaciones recientes. Es por ello por lo que la elección de un manual supone tomar decisiones más allá de las preferencias del docente.

Por ello, hemos optado por analizar los manuales publicados después de 2006, tras la revisión del *Plan Curricular* del Cervantes, así como por manuales que han sido reeditados posteriormente a esa fecha y se siguen publicando actualmente. En el momento de realizarse este análisis, algunas editoriales (Difusión, Edinumen) mencionan en su página *web* que a lo largo de 2014 o 2015 se editarán nuevas ediciones. Como no había una fecha prevista para las próximas publicaciones, decidimos trabajar con los manuales existentes en el mercado hasta el segundo semestre de 2014. A pesar de ello, podemos esperar que esas nuevas ediciones de 2015 puedan suponer un cambio significativo en el enfoque de estos manuales⁷⁷.

⁷⁷ A finales de enero de 2015, se ha completado el manual *Aula* correspondiente al nivel B2, en el cual hemos notado cambios significativos respecto a las ediciones anteriores.

Con la delimitación de las fechas hemos pretendido, por un lado, tener en cuenta los manuales que siguen teniendo vigencia en la actualidad y, por otro, incluir aquellos que afirman seguir las directrices tanto del *Plan curricular* (2006) como del *Marco de referencia para las lenguas* (2002); además, hemos perseguido constatar hasta qué punto incorporan o reflejan estudios recientes sobre el componente léxico. Presuponemos que los manuales publicados con posterioridad a 2006 siguen las directrices de estos documentos oficiales, además de los nuevos estudios en el ámbito de la Lingüística Aplicada, aspectos que consideramos esenciales y que verificaremos durante el análisis. Remitimos al capítulo IV, *Documentos de referencia en la enseñanza de español como lengua extranjera*, donde se ha realizado una descripción de estos documentos.

Tras este primer acercamiento, este corpus ofrece un representativo repertorio de manuales de ELE de nivel B2, ello supone una muestra de cuáles son las tendencias de los manuales de publicación más reciente. En la selección, se ha optado por examinar esencialmente manuales de español general, el libro del alumno; también, este estudio se aproxima al libro de trabajo y a las directrices marcadas en la guía didáctica o guía del profesor –si las hubiera–, si bien, como ámbito de referencia, no como análisis exhaustivo de estos materiales complementarios.

Se ha prescindido de los manuales para fines específicos, así como de materiales de ampliación de léxico, todos ellos quedan fuera del ámbito de esta investigación. También, se ha descartado el material complementario de apoyo que acompaña al manual –tanto materiales impresos como audiovisuales, recursos en formato digital o extensiones en la *web*–. Aunque estimamos que son materiales complementarios esenciales, al delimitar nuestra investigación hemos optado por no incluirlos, puesto que decidimos centrarnos en material esencial del día a día en el aula, así como ajustarnos a los manuales que atiendan a fines generales de la lengua.

En cuanto al grupo meta de estos manuales, hemos seleccionado aquellos que están orientados a adultos y publicados en España, aun a riesgo de desaprovechar la riqueza de las variedades lingüísticas y los referentes culturales de materiales publicados en otras zonas lingüísticas de habla española o fuera del mundo hispano.

Incluimos una tabla ilustrativa de los manuales de B2 que constituyen el corpus de nuestra investigación⁷⁸:

2007	2010	2011	2011
			
EnclaveELE	Difusión	SM	Edinumen
2013	2013	2014	2014
			
Edinumen	Edelsa	SGEL	SGEL

Tabla 2. Manuales del corpus.

La elección de un manual para un contexto de aprendizaje no es una decisión que se pueda tomar a la ligera, puesto que el tratamiento de los competencias, generales o comunicativas, la tipología de actividades o los recursos utilizados, entre otros, son factores que determinan el ritmo de aprendizaje del alumno. Uno de los principios que influye de manera significativa en la elección del manual es el método. A continuación se señala el enfoque que las editoriales declaran seguir:

- Enfoque ecléctico: *Nuevo avance superior* (2014).
- Método comunicativo: *Protagonistas* (2011); *Abanico* (2011).

⁷⁸ Los datos e imágenes han sido recogidos del manual y completados con la página *web* de cada editorial.. En el apartado de análisis de cada manual y en la *Bibliografía* aparece la información de forma detallada y completa de cada manual.

- Enfoque orientado a la acción: En acción 3 (2007); Etapas plus (2011, 2012); Agencia ELE, B2 (2014).
- Enfoque por competencias orientado a la acción: *Embarque 4* (2013).

A partir de estos datos y de la revisión de otros manuales de B2 no reseñados aquí, podemos apreciar que en la mayoría de los manuales, desde principios de los 90 hasta el año 2006, predominaba el método comunicativo; a partir de esta última fecha los autores de los manuales declaran directrices basadas en las líneas del *Marco de referencia* o en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes, en tanto que el destinatario es un alumno que va a convertirse en usuario de la lengua que realiza acciones en determinadas circunstancias. De tal manera que, a raíz de la publicación del MCER, se adopta el enfoque orientado a la acción, con la mención del enfoque por competencias; en esta variante se persigue la mejora de la competencia comunicativa incidiendo en el desarrollo de competencias en su conjunto. El único manual que se sale de este patrón es *Nuevo avance superior*, a pesar de señalar que se adapta al MCER y que recoge las directrices del PCIC, mantiene las bases metodológicas de las anteriores ediciones, claramente estructurales.

La diferencia entre los manuales viene marcada por la selección de objetivos, la secuenciación, la progresión del aprendizaje y alcance de los diferentes componentes, ya sea pragmático, gramatical, léxico o cultural; por la atención al desarrollo de las competencias; así como, por los recursos utilizados para atender a las distintas destrezas o la eficacia de las actividades propuestas, no por la editorial. Entre otros factores, como bien sintetiza M. G. Amador Solano, “la metodología empleada en el proceso de enseñanza de un idioma es fundamental para el aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua” (2010: 36), por lo que hay que valorar cuál ofrece mejor soporte al proceso de aprendizaje y al desarrollo de las competencias en un contexto educativo concreto.

6.2. Descripción del corpus

El año 2007 es el año donde cinco editoriales –EnClave ELE, SGEL, Santillana, Difusión, Anaya– de las ocho que publican en España, editan o reeditan manuales de B2, hecho que se puede ser explicado por la revisión en 2006 del PCIC. Por lo que creemos que estos manuales están acordes al nuevo PCIC y siguen las directrices del MCER. Más adelante, se produce otra vez un auge en el mercado de las reediciones, en el 2011 (SM,

Edinumen, SGEL, Difusión) y en el 2013 (SGEL, Edelsa, Edinumen). Recientemente, en 2014, varias editoriales reeditan y anuncian (Edinumen, Difusión) en sus páginas *web* que tienen en preparación nuevas ediciones de manuales de B2. Por ejemplo, en enero de 2015, la editorial Difusión termina de completar este nivel; suponemos que a lo largo de 2015 el resto de editoriales completará los volúmenes que faltan en las nuevas ediciones.

Probablemente, las reediciones están propiciadas por las actualizaciones de manuales tras unos años de rodaje, así como por la frecuente aparición de nuevos manuales y materiales, además de por la evolución de la didáctica de las lenguas que implica cambios en las directrices y enfoques de los manuales. Sin olvidar que, también, está en relación con la programación interna de cada editorial, a la hora de editar un nivel concreto y los materiales que lo acompaña. Por ello conviene reiterar que los manuales que vamos a analizar se refieren exclusivamente al nivel B2, entre 2007 y segundo semestre de 2014.

Igualmente, hay que indicar que a veces el nivel B2 aparece subdividido en B2.1 y B2.2, por lo que algunas editoriales lo publican en varios ejemplares, este es el caso de *Etapas* (Edinumen) en cinco módulos; *Etapas plus B2.1 y B2.2* (Edinumen), en dos módulos; *Avance 5 y 6* (SGEL) y *Agencia ELE 5 y 6* (SGEL), en dos ejemplares; paralelamente, también editan una versión en uno, *Avance y Agencia ELE*. Este hecho se justifica en las editoriales por el volumen de contenidos que abarca el nivel B2: la necesidad de “consolidar lo anterior” y “seguir avanzando con todo lo nuevo” en la lengua española requiere mayor espacio a contenidos nuevos. También, cabe señalar que varias editoriales, al establecer sus colecciones, estructuran sus niveles solo hasta el nivel B2, hecho que puede ser explicado por ser los niveles que mayor demanda o rentabilidad económica pueden tener.

Conviene destacar que, en los manuales seleccionados, predomina la variedad peninsular del español y, en algunos casos, se incluyen referencias a otras variedades de otras zonas lingüísticas. En la introducción de los manuales se suele apuntar que son manuales flexibles que pueden adaptarse a distintos contextos de enseñanza-aprendizaje, grupos monolingües o plurilingües, así como a contextos de inmersión o no.

Consideramos que la idiosincrasia del léxico conlleva una planificación y delimitación atendiendo a diversos factores, entre ellos, atender al contexto educativo, en la línea de las directrices del PCIC y del MCER que recomiendan considerar las

necesidades de los alumnos y el contexto de aprendizaje, especialmente por lo que se refiere a las variedades lingüísticas del español. Por lo que será labor del docente adaptar u organizar los instrumentos de trabajo, ya sea suprimiendo o completándolos, para desarrollar su labor de manera más eficaz, especialmente para responder a la variabilidad del componente léxico en el contexto de aprendizaje.

6.3. Análisis del corpus

Antes de la selección y análisis del corpus, se ha efectuado un estudio documental, cuyo proceso ha estado cimentado en la investigación bibliográfica tanto sobre el tema general de la didáctica de segundas lenguas como sobre estudios de léxico y cultura. Esta indagación nos ha proporcionado un marco teórico fundamental sobre el que cimentar nuestro análisis y entrever principios para aplicarlos al corpus seleccionado.

Los datos serán recopilados –directamente del libro del alumno–, se cotejarán con el de trabajo y se completarán con la guía didáctica o libro del profesor. Conviene indicar que los datos han sido analizados y descritos manual por manual, para posteriormente comparar e interpretar los resultados conseguidos en cada uno de ellos, según los criterios previamente definidos. Estos resultados quedan plasmados en fichas que ilustran de manera esquemática y clara las variables, así como la información obtenida en cada manual. Estos datos nos van a servir de marco para establecer una correlación entre el resultado del análisis y el diseño de las propuestas didácticas.

Se ha sometido a una revisión meticulosa cada uno de los manuales, así como las unidades o lecciones, prestando especial atención a aquellas actividades cuya consideración al léxico se prioriza como eje central de la actividad. Si bien, también no hemos detenido en aquellas que se han diseñado en función de propósitos gramaticales, funcionales o culturales, siempre y cuando los componentes léxicos estén presentes de manera notable. Hemos observado cómo se organizan las actividades, según el enfoque metodológico en el que se basa el manual. De ahí que, como criterio de análisis principal, hemos considerado las unidades léxicas que aparecen de forma explícita para trabajar con ellas –no las que sirven de apoyo para otras actividades o aquellas meramente instrumentales–. Es decir, nos hemos detenido en qué tipo de unidades léxicas son objeto de atención en el manual seleccionado.

A partir de aquí, nos hemos centrado en el tipo de actividades más frecuentes que se proponen y, especialmente, si se ponen en conexión o no con el componente sociocultural. Asimismo, hemos examinado las técnicas utilizadas para la presentación, práctica o revisión del componente léxico, prestando atención a la forma de presentarlo y al tipo de apoyos; además, nos hemos fijado en el tipo de estrategias que se sugieren para comprobar si podrían ser útiles para el alumno. Se trata de identificar las unidades léxicas y el tratamiento de las mismas en el repertorio seleccionado, subrayando los nexos con los indicadores culturales.

En cuanto a las técnicas utilizadas, a partir de la propuesta de análisis de manuales de M^a C. Fernández López (2004), se han concebido unas plantillas que agrupan los indicadores que nos van a servir de soporte para analizar el corpus, así los parámetros esenciales quedan reflejados de manera esquemática en las tablas. Para simplificar la información, hemos esbozado una ficha técnica general para el análisis de material didáctico, adaptada de M^a C. Fernández López (2004: 725-727); igualmente, se ha establecido otra más específica para determinar cómo se aborda el componente léxico en cada uno de los manuales⁷⁹.

Como aclara M^a C. Fernández López, este tipo de investigaciones favorece la producción de materiales didácticos más elaborados y acordes con las necesidades actuales; por ello, el propósito “nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino intentar describir en qué momento o en qué grupos resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros” (2004: 717). Se trata de hacer un análisis comparativo y reflexivo, cuyo denominador común es el léxico como vehículo por el que transita la cultura. En otras palabras: de qué manera se afronta y se trata en los manuales, qué datos se pueden extraer y a qué conclusiones podemos llegar tras el análisis.

Conviene indicar que vamos a mostrar por separado la información de cada uno de manuales, acompañados de esquemas ilustrativos, para facilitar su lectura e interpretación, y las valoraciones sobre el análisis. Si bien vamos a seguir el mismo criterio en cada uno de los manuales, para evitar reiteraciones de una manual a otro, vamos a destacar aquellos ámbitos que nos parecen más significativos en cada uno. En otro apartado posterior,

⁷⁹ Por claridad expositiva y para evitar repeticiones se adjuntan en los anexos, consúltese el *Anexo I*.

planteamos los resultados y la interpretación del conjunto de manuales. Esta forma de proceder obedece a una perspectiva organizativa y clarificadora.

6.3.1. En acción 3

La colección *En acción* abarca cinco (A1, A2, B1, B2 y C1) de los seis niveles del MCER. Cada manual está distribuido en tres módulos A, B y C, divididos a su vez en 12 unidades didácticas –agrupadas en cuatro ámbitos de trabajo en clase: *Comunicación, Sistema de la lengua, Cultura e intercultura y Textos*–, 3 unidades de repaso con actividades de preparación al Portfolio y una revista. El *Libro del alumno* ofrece un resumen gramatical, unas tablas de conjugación verbal y un glosario multilingüe, titulado *Palabras y expresiones*, organizado según las unidades didácticas y la página en la que aparece la pieza léxica reseñada.

Según los autores, M. Fontecha, J. Fruns, F. Martín, N. Vaquero y E. Verdía, este diseño responde a la necesidad de ofrecer un manual “con el que profesores y alumnos se sientan cómodos [...], un material dinámico, actual y variado, con un amplio repertorio de actividades, situaciones y realidades culturales dirigido a diferentes tipos de alumnos” (2007: 9). Se presenta como un manual que puede adaptarse a distintos contextos de enseñanza-aprendizaje y que pretende “desarrollar en el alumno, a través de tareas comunicativas, no solo las competencias comunicativas (lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas) sino también las competencias generales (conocimientos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender)” (p. 9).

Se especifica que el método está basado en las orientaciones del MCER, el cual considera al alumno como miembro de una sociedad que va a convertirse en usuario de la lengua y, por lo tanto, tiene que desarrollar tareas en un contexto social. Además, en la página web de la editorial se reseña que la colección *En acción* está adaptada al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes; no obstante, ni en la portada ni en el prólogo de *En acción 3* se menciona nada en este sentido.

Además del *Libro del alumno*, la colección se completa con un *Cuaderno de actividades*, audio video y *Guía para el profesor*. Esta destaca por la idoneidad de sus propuestas, por las ampliaciones y variantes para la secuenciación didáctica y, especialmente, por los comentarios para introducir pautas, de presentación y consolidación

del léxico. También, sobresale por las propuestas para que el estudiante se familiarice con estrategias y sea consciente de qué puede hacer para aprender mejor. En definitiva, a través de estas propuestas del libro del profesor se propicia la reflexión y la utilización de estrategias para respaldar el aprendizaje.

Lo primero que nos llama la atención en *En acción 3* es la presencia de dos índices delimitados, uno organizado por competencias y otro, por destrezas. Ambos describen con detalle, unidad a unidad, los contenidos de los mismos atendiendo a esa distribución. En el *Índice 1* (pp. 4-5), se plantea un desarrollo de las competencias generales y comunicativas a través de tareas y actividades, cuyos componentes se engloban bajo los siguientes epígrafes: *Comunicación, Sistema de lengua, Cultura e intercultura* y *Textos*. Además de la unidad y el título, se especifican en el mismo índice los objetivos generales que se persiguen en cada lección; por ejemplo, la Unidad 10, cuyo enunciado es *Ciudades en movimiento*, se señala que con las tareas y actividades programadas se pretende “elaborar un programa para la ciudad en la que estamos”, “diseñar un permiso por puntos” y “reflexionar sobre lo que asociamos con determinados lugares en distintas culturas” (p.5)

La descripción del *Índice 2* (pp. 6-8), por su parte, responde a descriptores ilustrativos de dominio de las cinco destrezas (escuchar, leer, interactuar oralmente, escribir y hablar) asociados al contenido del tema y se resaltan las capacidades. Por ejemplo, en la misma Unidad 10 se indica: “puede entender los requisitos que debe cumplir un lugar para la celebración de un acto”, “[...] entender carteles de lugares público”, “[...] hablar de cómo mejorar una ciudad”, “[...] resumir una noticia de prensa” o “[...] hablar de las mejores ciudades de su país” (p .8). Como apreciamos, ambos índices están enlazados y centrados en las competencias, además considera al alumno como un individuo que debe realizar tareas lingüísticas y no lingüísticas.

En cuanto a la tipología de unidades léxicas, llama la atención que sea poco variada, esencialmente se atiende a palabras, seguidas de combinaciones y marcadores textuales. No hemos encontrado referencias manifiestas a expresiones institucionalizadas o expresiones de la sabiduría popular, las grandes ausentes. Solo aparecen expresiones idiomáticas tratadas de manera concreta en tres unidades, si bien de manera puntual. Además, aquellas ocasiones en las que aparecen de forma puntual no hay indicadores, ni en

el manual ni en el libro para el profesor, que hagan referencia a un tratamiento explícito, excepto como apoyo a otros contenidos.

Aparecen otras unidades léxicas pero no hay un tratamiento sistemático con ellas, no se aprovecha el potencial de las mismas, más bien aparecen de forma aleatoria. Por ejemplo, se presenta la expresión “estar hasta el moño” (Unidad 5, p. 74), como título de un foro de quejas en internet, en el cual se propone empezar haciendo hipótesis sobre esa expresión y comparar la existencia de una expresión similar en la lengua materna. Además, en la unidad de *Repaso 2* (p. 121), se alude a otras expresiones “ser un manitas” y “ser un manazas” para una actividad de producción. En ninguno de estos casos hay un tratamiento de las mismas, por lo que pueden pasar desapercibidas.

En la Unidad 9, las actividades reparan en expresiones idiomáticas del ámbito de la salud. La Actividad 2 agrupa una serie de actividades temáticas que se centran en la adquisición y práctica de estas piezas léxicas asociadas a la salud:

Actividad 2.a: Aquí tienes una serie de expresiones relacionadas con la salud. Indica las que son positivas y las que son negativas (Unidad 9, p.124).

Nos resulta sugerente esta técnica para transmitir significados, ya que apela a asociaciones posibles y a las capacidades del alumno para hacer unas primeras hipótesis sobre el significado que le ayude a delimitar los matices. En el libro del profesor se aconseja proyectar estas expresiones contextualizadas con algunos ejemplos para que el alumno pueda inferir el significado.

A continuación, estas unidades léxicas aparecen contextualizadas en actividades de comprensión (Actividad 2.b) y de interacción (Actividad 2.c y Actividad 3.d), donde se acude a técnicas verbales para definir y describir sensaciones relacionadas con la salud. Finalmente, se propone analizar el funcionamiento de sus componentes, la mayoría son expresiones idiomáticas cuyo componente clave es el verbo *estar*. Consideramos que, en una actividad como esta, sería conveniente trabajar estas expresiones a nivel cultural e intercultural, ya que así se puede descubrir similitudes o diferencias que favorecerán el intercambio comunicativo entre el grupo, así como comparar con su lengua materna y comprobar qué expresiones encuentran en contextos similares en su cultura.

Ya que el léxico se afronta por vías diferentes de recepción, comprobamos que la pluralidad de actividades repara en diversas maneras de aprender, tanto para el análisis y la reflexión como para la memorización y la práctica, además están relacionadas con las estrategias para aprender y se recurre tanto a procedimientos cognitivos como sensoriales. Así que los estilos de aprendizaje quedan reflejados en las características de las actividades que atienden a esta heterogeneidad; además, puesto que un estudiante no tiene un estilo único de aprendizaje, tampoco las actividades pertenecen a un solo procedimiento, si bien hay indicadores que marcan la tendencia hacia un estilo u otro.

En una misma actividad, se puede atender a dispares modos de recibir y clasificar la información, de tal manera, los subapartados de una misma actividad cristalizan distintos estilos de aprendizaje. Los que están más presentes en este manual, a la hora del tratamiento del componente léxico, son: el orientado a la práctica, el cognitivo-abstracto, el comunicativo-cooperativo, el visual, el auditivo y el multisensorial; los que están más ausentes son el kinestésico y el táctico⁸⁰.

Para fomentar el intercambio de opiniones o experiencias y actitudes, aparecen múltiples y variadas actividades que están acompañadas de notas adhesivas con el vocabulario necesario o definiciones de unidades léxicas, por ejemplo:

Actividad 7.b: ¿Cómo definirías a Antonio según sus opiniones? ¿Y a Graciela? ¿Por qué? Piénsalo y, después, coméntalo con tu compañero (Unidad 1, p. 16);

Actividad 4.a: Lee las descripciones de estos tipos de vecinos. ¿Has tenido alguna vez uno así? ¿Crees que hay otros distintos? Coméntadlo en pequeños grupos (Unidad 5, p. 69);

Actividad 9.a: ¿Qué órganos, tejidos y partes del cuerpo crees que se pueden donar? Coméntalo con tu compañero (Unidad 9, p. 128).

Para favorecer una estructuración sistemática de las unidades léxicas y para captar información esencial con una mirada, además de otros componentes encontramos un elemento recurrente en todas las unidades: los resúmenes de exponentes léxicos relacionados con una función y con el tema tratado. Estos apuntes destacan como si fueran póstic adheridos a la página, funcionan como estrategias que facilitan la memorización de

⁸⁰ Hacemos referencia a las categorizaciones esenciales sobre los estilos de aprendizaje recogidas en M. J. Pichardo y F. Cervero, 2000, pp. 108-109.

los componentes incluidos en estas notas adhesivas, así como para organizarlo de manera sistemática. En la *Guía del profesor* (M. Canut, M. Lomo, C. Piedehierro y E. Verdía, 2007), recomiendan dirigir la atención hacia estos componentes, comentándolos, proyectándolos, escribiéndolos en la pizarra o simplemente fijándose en ellos. Igualmente, a lo largo de cada una de las unidades, encontramos otros recursos que inciden en piezas léxicas de manera visual, tales como tablas o cuadros para seleccionar uno de los componentes, imágenes para relacionar con una definición o una unidad léxica.

Son bastante frecuentes, en un mismo tema, las actividades que se centran en estímulos sonoros para atender a la discriminación de información. Estas actividades son fácilmente reconocibles porque hay unos auriculares que las identifican como actividades auditivas. También hay que mencionar que suelen estar relacionadas con la actividad anterior, por eso la mayoría de las veces implica ampliar y fijar unidades léxicas relacionadas con el tema tratado:

Actividad 13.a: Escucha a las personas de las imágenes de la actividad 11.a y relaciona su caso con uno de los diagnósticos (Unidad 3, p. 40);

Actividad 7.a: Escucha la siguiente grabación de la empresa *Softluiona* y señala qué problema tiene o qué consulta quiere hacer la persona que llama... (Unidad 5, p. 72);

Actividad 14.a: Escucha las conversaciones de unos clientes del mercado de Fuencarral. ¿De qué tipo de objeto hablan en la conversación? (Unidad 7, p. 97);

Actividad 3.a: Escucha a estas personas que están en la consulta del médico. ¿Qué les pasa? Apunta el nombre técnico del diagnóstico que les hace el doctor (Unidad 9, p. 125);

Actividad 4.a: Un estudiante juega a ordenar cronológicamente estos importantes acontecimientos en la vida de un compañero y su familia. Escúchale y ayúdale a ordenarlos (Unidad 11, p. 149);

Actividad 16.a: Escucha las siguientes conversaciones, en las que unas personas hablan de regalos que quieren hacer, y relacionalas con la fiesta u ocasión de las que hablan (Unidad 12, p. 168).

Generalmente, aparecen de manera periódica soportes visuales que asocian imágenes o información gráfica con unidades léxicas. Suelen ser actividades de calentamiento para activar piezas léxicas ya adquiridas y para ampliar otros usos; así como,

unidades léxicas nuevas que se quiere introducir para la tarea⁸¹, de tal manera que se establecen asociaciones entre la desconocida unidad léxica y las imágenes de objetos o situaciones:

Actividad 1: En parejas, escribid en tres minutos el nombre del mayor número posible de objetos, aparatos y muebles del siguiente dibujo (Unidad 5, p. 67);

Actividad 1.a: Mira estas entradas de diferentes museos. Comenta con tu compañero qué tipo de museo crees que es cada uno y qué obras crees que se pueden encontrar en ellos: museo de escultura y pintura, museo de cine, museo de arte moderno... (Unidad 7, p. 91).

Otra técnica para presentar el componente léxico en este manual es a través de textos, estos vienen determinados por la actividad planteada y por la situación comunicativa, así como por el tema. En este sentido, las unidades temáticas de las lecciones atienden a ámbitos de la vida social: público y personal, educativo y profesional. De tal manera que las situaciones y los ámbitos contextualizan el uso de las unidades léxicas que se presentan. Con frecuencia en la *Guía del profesor*, como estrategia para reconocer e inferir las unidades léxicas, se sugiere que el alumno durante la lectura de algunos textos subraye aquellas unidades léxicas que están relacionadas con el tema tratado y que se añadan al mapa semántico elaborado con anterioridad: “Sugíéales que, durante la lectura, señalen todo el léxico que encuentren para hablar del carácter [...], pídales que le digan los nuevos términos que han encontrado en el texto para añadirlo al mapa semántico” (M. Canut et al., 2007: 8).

Se proponen estrategias para que el alumno vaya organizando el léxico y añadiéndolo a las piezas léxicas aparecidas con anterioridad; de este modo, el mismo alumno es responsable de estructurar el léxico con las pautas que el docente le va aconsejando y le son más prácticas. Esencialmente, se recomienda que en lugar de apuntar el léxico, según vaya apareciendo en el texto, lo estructure de forma significativa, según diferentes criterios: temáticamente o vinculaciones con otras unidades; en caso de que desconozcan el significado, se invita a que se hagan hipótesis para deducirlo del contexto; se proponen juegos para que los alumnos descubran las combinaciones silábicas;

⁸¹ Utilizamos el término tarea como sinónimo de actividad, lingüística o no lingüística, que tiene que realizar el alumno en el aula. No nos referimos al concepto de tarea del *enfoque por tareas*.

igualmente, nos encontramos otros recursos como los asociogramas, la práctica en situaciones de comunicación, la paráfrasis o la definición, sin olvidar la sustitución. Unas veces se mencionan en el *Libro del alumno*, otras se plantean como tareas alternativas en la *Guía del profesor*; se favorecen de forma sistemática estrategias que potencien las capacidades cognitivas para procesar las entradas léxicas.

Destacan especialmente las estrategias directas “cuyo objetivo es la comprensión, retención, recuperación o utilización de unidades léxicas” (M. J. Pichardo y F. Cervero, 2000: 111). Como ya hemos mencionado anteriormente, se ofrecen recursos que favorecen la retención y la reutilización de unidades léxicas con estrategias memorísticas. Conviene destacar entre ellas las mencionadas notas adhesivas, el reiterado uso de la imagen, las frecuentes asociaciones, los mapas semánticos que se sugieren y, especialmente, el hecho de hacer explícito el tratamiento del componente léxico.

Todo ello se completa, como ya hemos mencionado, con la *Guía del profesor* en la que se propone explícitamente, normalmente al empezar las unidades, que el profesor haga recomendaciones u ofrezca modelos para una organización eficaz del léxico. Otro aspecto significativo es que, ya desde el principio, se invita explícitamente a los docentes a que comenten con sus alumnos qué estrategias emplean para aprender palabras y expresiones nuevas en español, así como a que cada alumno aplique aquellas que le resulten más provechosas y eficaces: “Anímelos a escribir en sus cuadernos el vocabulario que vaya saliendo a lo largo del curso, aplicando las estrategias que les resulten más útiles para aprenderlo” (M. Canut et al., 2007: 8).

Pese a las numerosas situaciones y realidades culturales, donde los conocimientos para desarrollar la competencia cultural y la consciencia intercultural están integrados en las tareas, no hemos observado en este manual una relación directa y explícita en el tratamiento del componente léxico y el cultural, salvo algunas actividades en la Unidad 10, 11 y 12, donde sí se aprecia que estos componentes están tratados de manera vinculada. En concreto, en la Unidad 10, *Ciudades en movimiento* (pp. 144-145), hay una gama de actividades temáticas vinculadas con las asociaciones culturales de las unidades léxicas relacionadas con lugares. Además, se reflexiona y se interpela a los alumnos para que intercambien impresiones con el resto de la clase sobre los factores socioculturales o de otro tipo que influyen en las asociaciones con unidades léxicas.

Actividad 13.a: Apunta cinco palabras que asocias con estos lugares: mercado, cafetería, playa, parque, plaza y casa (Unidad 10, p. 143);

Actividad 13.e: ¿Qué factores crees que influyen en tus asociaciones: culturales, personales, sociales, generacionales, sexuales, de otro tipo...? Piénsalo. Luego comenta con dos compañeros las conclusiones sobre vuestras asociaciones y las de Yolanda (Unidad 10, p. 144).

En la Unidad 11, *¡Cómo hemos cambiado!* (pp. 156-157), nos encontramos con algunas aportaciones que el mundo hispano ha hecho al patrimonio cultural y social de la humanidad a lo largo de la historia y que han supuesto la introducción o transmisión de unidades léxicas inexistentes hasta el momento, donde se intuye la carga cultural tras ellos: *submarino, autogiro, tomate, patata*. También en la Unidad 12, *Estamos conectados*, encontramos una serie de actividades (Actividad 16, 17, 18 y 19, pp. 168-169) que de alguna manera, a través de una tipología de regalos, se relacionan fechas y celebraciones que vinculan especialmente el componente léxico y el cultural, al igual que su adecuación pragmática según la procedencia cultural.

No obstante, y a pesar de que las denominaciones de cada unidad recogen un repertorio significativo de unidades léxicas con implícitos culturales y carga cultural compartida (*Caras nuevas, Aquí no hay quién viva, Por amor al arte, La salud es lo primero o ¡Cómo hemos cambiado!*), nos sorprende que ni en el manual ni en la guía docente se mencionen sugerencias de explotación de los implícitos culturales del título, ya que son ejemplos motivadores que acercan al componente cultural y conllevan una información cultural que no se debería desaprovechar. Solo se propone en el libro del profesor introducir con un debate la Unidad 9, *La salud es lo primero*, a partir del enunciado “¿Salud, dinero o amor?”; también en la Unidad 11, *¡Cómo hemos cambiado!*, se recomienda empezar el tema por el collage de imágenes para describir el aspecto físico y la ropa; si bien, sin ningún otro tipo de puntualización o contextualización sociocultural.

Respecto a los glosarios que aparecen al final del libro, cabe apuntar que no ofrecen información adicional, bien gramatical, bien pragmática o cultural, simplemente nos encontramos con la traducción de los términos en cuatro lenguas. Hemos de subrayar, como advierten M. J. Pichardo y F. Cervero (2000: 78), que este tipo de glosarios tienen una validez limitada, ya que ni están organizados temáticamente ni están contextualizados; además de no aplicársele ningún tratamiento didáctico, incluso, la ausencia de información complementaria los convierte básicamente en breves diccionarios multilingües. Por otro

lado, el título de este apéndice léxico es *Palabras y expresiones*, hecho que marca claramente la tipología de unidades léxicas. No obstante, si nos detenemos en ellas, es mucho más numeroso el listado de la unidad léxica palabra, aunque sin ningún tipo de organización sistemática.

En el manual hemos encontrado actividades recurrentes que marcan las pautas en el diseño del material: la tipología de actividades para trabajar el léxico es amplia y variada, a este respecto hay numerosas tareas cuya realización requiere el apoyo léxico o para activarlo, presentarlo como para ampliarlo, también se atiende a estrategias y estilos diferentes de aprendizaje. No obstante, el componente léxico no es el hilo conductor, no suelen primar las actividades específicas para la práctica del componente léxico, sino que son un soporte para realizar el resto de las tareas. Ahora bien, si tenemos en cuenta que es el manual más antiguo del corpus, de 2007, nos parece significativo señalar las estrategias que se proponen para organizar, retener y activar el léxico; además, en la guía docente, se subraya hacer un uso explícito de cómo favorecer el aprendizaje, a través de técnicas de enseñanza y estrategias de aprendizaje. El diseño y la organización del manual atienden tanto al componente verbal como no verbal para secuenciar los contenidos, apoyándose especialmente en los recursos visuales para inferir y retener información.

Pese a todo, en contadas ocasiones se alude a los exponentes léxicos en conexión con la cultura. Excepto los ejemplos mencionados, presuponemos que serán las competencias del docente y su convicción de la necesidad, o no, de incluir estas bases socioculturales a la hora de planificar y gestionar las clases, así como a la hora de ajustar el material, las que delimiten el tratamiento adecuado de estos exponentes léxicos y su combinación con los contenidos socioculturales, así como las que ayuden a suplir la ausencia de vinculación entre estos componentes en *En acción 3*. Serán sus actitudes y conocimientos, para contextualizar el componente léxico en relación con los aspectos culturales, los que fomenten un acercamiento a la base cultural del léxico en el aula. De ahí que en este manual, el docente podrá poner en funcionamiento estrategias que llamen la atención sobre estos aspectos implícitos y estimulen al alumno para localizarlos, ya que en él no están ni explícitos ni sugeridos.

6.3.2. *Abanico, nueva edición, B2*

El manual *Abanico* se aplica a un único nivel, el B2; si bien, pretende que esta nueva edición sirva de enlace con el manual *El ventilador* de nivel C1, de la misma editorial. En la portada se indica que se corresponde con el nivel B2 del MCER, sin ninguna otra referencia a las orientaciones o directrices, ya sea en el prólogo o en la página *web*, del MCER o del PCIC.

El manual fue editado por primera vez en 1995, respecto a esta primera edición, la última de 2010 supone una revisión de formato y una ampliación de contenidos pero no de las directrices. En cuanto al contenido, se ha revisado el funcionamiento de las actividades y los planteamientos gramaticales, también se han incrementado las referencias culturales y se han añadido gráficos visualmente más claros. Asimismo, se ha buscado un desarrollo más equilibrado de las destrezas, en concreto, se ha introducido una sección para el desarrollo de la expresión escrita, que no existía ni en la primera edición ni en las siguientes reediciones.

Abanico está dividido en doce unidades didácticas e incluye una última unidad titulada *Todos a cien*, en la cual se propone un juego para evaluar la competencia gramatical, léxica y cultural de los alumnos tras la realización del curso completo. Las unidades comienzan con una portada en la que aparece el título, describe los objetivos y plantea preguntas de calentamiento sobre aspectos formales y temáticos. Como informan los autores en el *Libro del profesor*, esta portadilla inicial tiene como función acceder al tema, informar tanto al alumno como al docente del dominio sobre el contenido y, paralelamente, “crear curiosidad e interés en relación al qué se aprenderá” (M^a D. Chamorro, G. Lozano, P. Gila, B. Muñoz, F. Rosales, J. P. Ruiz y G. Ruiz, 2011: 4). Otro aspecto común es la página final, en 10 de las 12 unidades se incluye un *Taller de escritura*, cuyo cometido es ofrecer ideas y técnicas para ir mejorando la destreza escrita a través de las actividades gradualmente organizadas: planificar un texto, organizar las ideas, redactar una frase, elaborar párrafos o trabajar el borrador.

En cuanto a la estructuración, las unidades no ofrecen una relación evidente entre ellas, ni en la organización ni en la secuenciación se sigue un prototipo común, sino que están articuladas en torno a un contenido, lo cual delimita, según los autores, “el modo de presentación y la tipología de las actividades”, en este sentido las actividades propuestas

son “el punto central de todo el aprendizaje” y de ahí la variabilidad (M^a D. Chamorro et al., 2010: 6) ⁸². En otras palabras, mientras que en otros manuales se sigue un patrón para estructurar las unidades, en este la secuencia se altera de una unidad a otra –a excepción de la entrada al tema y la sección final de escritura que siguen un paradigma común–. Al ser la actividad el punto central, será esta la que vaya perfilando la graduación en el aprendizaje.

En el manual se especifica que este responde a las necesidades generales de los estudiantes de este nivel, en cuanto a la corrección formal y reflexión sobre el sistema, por un lado, y la fluidez y uso apropiado de la lengua, por otro. Uno de los aspectos que resaltan los autores es que “todos los materiales han pasado por la prueba de fuego del aula, tanto multilingüe como monolingüe. Las ideas iniciales han sido corregidas y limadas antes de formar parte de estas páginas” (M^a D. Chamorro et al., 2010: 7), este aval de la experiencia en el aula puede suponer un plus a la hora de decidirse por este método. Ciertamente, ha sido un manual de referencia en los niveles avanzados, ya sea por la escasez de manuales de esta línea en los años noventa, ya sea por la aplicación de las nuevas tendencias metodológicas, para la clase de ELE, que estaban surgiendo en ese momento.

Destacan, especialmente, las actividades que fomentan la creatividad, predominando el componente lúdico. No obstante, también es visible que se necesita una revisión y actualización más profunda de las directrices y de las propuestas, más que una renovación del diseño gráfico; por ejemplo, a veces las instrucciones de las actividades son tan extensas que pueden llevar a la confusión y ralentizar el desarrollo de la actividad misma. Al margen de esto, sería adecuada una correspondencia mayor entre los temas, de manera que no queden desligados unos de otros; también, convendría marcar una progresión en los contenidos más que una recopilación de propuestas que, a pesar de ser originales y lúdicas, pueden quedar fuera de un contexto situacional de aplicación⁸³.

⁸² En este apartado, las referencias del año 2010 corresponden al *Libro del alumno*, mientras que las de 2011 se refieren al *Libro del profesor*.

⁸³ Este es uno de los manuales con el que hemos trabajado durante años en este nivel. Reconocemos que sus propuestas eran originales cuando se editó en los años noventa, además buscan adquirir la lengua a través de la reflexión, la simulación o el juego. A pesar de ello, a nuestro modo de ver, sin las orientaciones y el apoyo

El *Cuaderno de ejercicios* tiene la función de completar lo trabajado en el aula, las actividades se corresponden con los temas del libro del alumno y están más orientadas a consolidar los aspectos formales, ya sean exponentes gramaticales o léxicos –a diferencia del manual del alumno, donde priman las tareas de expresión e interacción oral–. El *Libro del profesor*, además de contener las claves y sugerencias, está pensado “como un análisis del tratamiento del material que haga más fluido el control de la instrucción. Hemos insistido en la reflexión sobre qué rentabilizar [sic] al máximo la actividad en clase y abrir nuevas vías de trabajo del material” (M^a D. Chamorro et al., 2011: 3), por lo que se incluyen comentarios para que, sin seguir un esquema rígido en el tratamiento del material, la administración de las actividades no sea rutinaria y se varíe en la dinámica de clase tras la puesta en práctica y tras el resultado en el aula.

El tratamiento del léxico dispone de un espacio destacado a lo largo de todo el manual; no se aprecia una supeditación del componente léxico al gramatical, más bien podríamos señalar que funcionan paralelamente, sin primar uno sobre el otro, completándose para enmarcar el ritmo de aprendizaje. Ahora bien, sí se advierte que el componente gramatical es el que va articulando los temas, mientras que los exponentes léxicos de un tema no se ponen en relación con las siguientes lecciones. Incluso, los exponentes léxicos de las actividades de un tema pertenecen a parcelas aisladas que no se suelen vincular entre sí en la misma unidad. Además, conviene mencionar que es frecuente la atención a unidades léxicas de diferentes registros lingüísticos, ciertamente las muestras permiten acceder a ámbitos y registros muy diversos –no se señala explícitamente a cuál corresponde– si bien, hay mayor tendencia tanto en las muestras como en las actividades, al registro familiar y a la expresión oral.

La mayoría de las lecciones recogen en la portada inicial, como uno de los objetivos explícitos, los exponentes léxicos, cuya selección viene deslindada por el contenido temático que se va a introducir y en muchos casos atendiendo a vinculaciones culturales. Por otro lado, se plantean actividades bastante variadas para acometer el componente léxico productivo y receptivo, se remite de forma indirecta a los alumnos a estrategias relacionadas con el proceso de adquisición léxica para que el alumno

explícito del profesor, el alumno pocas veces podrá trabajar solo con este manual. Incluso, en muchos casos, las instrucciones para poner en práctica las propuestas requieren más tiempo que la tarea en sí misma.

identifique, comprenda y fije las unidades léxicas tratadas. Además, se idean tanto actividades formales para reflexionar sobre la formación de palabras como actividades lúdicas para encontrar y ampliar el vocabulario a través de crucigramas, juegos de palabras, sopas de letras o redes semánticas.

Otro aspecto en el que hay que insistir es en la tipología de unidades léxicas que se presentan en las actividades. Se trabaja de forma monográfica por temas especialmente con palabras, conectores, expresiones idiomáticas y expresiones de sabiduría popular. Así, las Unidades 1, 5 y 11 se detienen en expresiones idiomáticas, cuyos campos semánticos se corresponden con las partes del cuerpo, los alimentos y los colores; las Unidades 5, 8 y 11 se ocupan de la unidad léxica palabra por campos semánticos: vocabulario del hogar, de las relaciones personales y de las artes, respectivamente. La Unidad 4 se acerca a los marcadores temporales y la Unidad 6 a los de hipótesis; la Unidad 8 y la Unidad 10 se ocupan de los conectores discursivos de causa y oposición, así como de los recursos para organizar la información, atendiendo a los conocimientos previos y ampliándolos a través de ejercicios de reflexión sobre los valores de los mismos y desde un punto de vista discursivo. La Unidad 12 plantea varias actividades para introducir expresiones que atienden a la filosofía popular y a los referentes culturales, estos ejercicios sirven de marco para discutir y negociar el significado de estas fórmulas tan populares e incluso intentar buscar equivalencias en la lengua materna de los refranes.

Sorprende que en este nivel no haya un espacio determinado para el tratamiento de colocaciones léxicas de forma manifiesta y sistemática, ya que este nivel requiere una mayor precisión léxica, que implica atender a este tipo de unidades de forma particular y recurrente. En algunas muestras se intuyen ciertas combinaciones, pero parecen más producto del azar que de la planificación. Consideramos que cuando se editó por primera vez, por ejemplo, los estudios sobre colocaciones estaban empezando a despuntar y, por tanto, es normal que no quedarán plasmadas en la primera edición; no obstante, apreciamos que se siguen las mismas pautas en la nueva edición y no se han introducido cambios a este respecto.

También se echa en falta una mayor atención a expresiones institucionalizadas apropiadas al nivel; no obstante, es cierto que por lo que se refiere a las expresiones institucionalizadas, la Unidad 6, titulada *Vete tú a saber*, recoge unas muestras

significativas para expresar aceptación, rechazo o evasivas desde un punto de vista receptivo del uso de la lengua: *Ni mucho menos, ni pensarlo, qué dices, qué va, faltaría más, anda que no*, etc. Hasta tal punto es así que se dedica la primera parte del tema a reconocer el valor expresivo de estas unidades léxicas; se plantea un análisis que insiste en el valor pragmático para que los estudiantes las identifiquen e interpreten según el contexto, al tiempo que ofrecen claves para interpretar la actitud del hablante. Además, los títulos de los diferentes apartados de las unidades recogen múltiples expresiones institucionalizadas que requieren una observación en el aula: *Vaya cara, Y un jamón, Eso dicen, Vete tú a saber, Lo pasado, pasado está, ¿Y tú qué pintas aquí?* En la guía del profesor se recogen llamadas de atención sobre estas fórmulas, ya que no hay un ejercicio que las integre, para que se detenga en ellas.

No se plantea una reflexión evidente sobre las estrategias para adquirir mejor el léxico, lo cual nos lleva a pensar que la renovación de *Abanico* no ha servido para incorporar las últimas investigaciones sobre la adquisición de léxico. No obstante, en las instrucciones de las actividades se van introduciendo de forma gradual diferentes recursos para contribuir al aprendizaje, por lo que será la competencia del profesor la que guiará la introducción de estrategias o las habilidades de los alumnos para hacer uso de ellas y detectar el procedimiento más efectivo o útil según su estilo de aprendizaje.

Es necesario hacer referencia tanto al título del manual como a los de las doce unidades y a los epígrafes de las actividades. La mayoría de las denominaciones recogen unidades léxicas que permiten vincular los componentes léxicos y los contenidos culturales de manera natural para ampliar la información más allá de los referentes denotativos y jugar con los dobles sentidos de los epígrafes. La variedad de los temas resumidos en ellos pretenden “abrir al máximo las varillas de este abanico” (M^a D. Chamorro et al., 2010: 7) para vincular ambos componentes desde el comienzo de cada unidad.

Los títulos y las cabeceras de las actividades, generalmente, son relevantes, es más, en el *Libro del profesor* se marca un esquema riguroso para su tratamiento, para que el profesor no lo desatienda en la secuencia didáctica y sea un punto de partida para proyectar la actividad. Con ello se pretende rentabilizar al máximo estos exponentes que resumen el contenido del tema y adquieren una dimensión más allá de lo puramente lingüístico. Esta es una forma sugerente, por un lado, de acostumbrar al alumno a fijarse en esos

componentes; por otro, es una manera de introducir gradualmente relaciones de tipo cultural en la dinámica del aula. En la ficha de las unidades de la guía didáctica, hay un punto que comienza con una aclaración para el profesor y está resaltado en negrita: “explicación de los referentes culturales del título, que es donde se resume el marco general de la unidad” (M^a D. Chamorro et al., 2011: 3). Sin esta actuación explícita del docente, estos referentes culturales quedarán relegados e incluso pasarán desapercibidos, porque en el manual no hay ninguna actividad donde se demande del alumno una intervención directa sobre ellos.

En las actividades proyectadas, se suele evidenciar una estrecha relación entre los exponentes gramaticales y los léxicos, en otras palabras, se plantean enlazados y con una relación de dependencia entre ellos. Este es el caso de los adjetivos que cambian de significado según vayan con *ser* o con *estar*, en la Unidad 1, *La cara es el espejo del alma*. Tras unas tablas donde se marcan los cambios de significado o de matiz de estas unidades léxicas, se plantea un ejercicio con la imagen de unos globos y dos definiciones por adjetivo. Es decir, se hace evidente la manera en que el cambio de verbo implica un cambio de significado con actividades para trabajar las relaciones de sentido. El mismo procedimiento se plantea en la actividad dirigida a los verbos de cambio de la misma unidad:

Actividad 8e: Para saber cuál es el significado de estos últimos adjetivos según se usen con *ser* o con *estar*, decide con cuál de los dos se asocia cada globo [...] (Unidad 1, p. 19);

Actividad 6b: Fíjate ahora en estas personas: antes eran distintas, han cambiado en algo. ¿Puedes asociar a cada una de ellas con un cambio diferente? Utiliza el vocabulario siguiente y las formas del cuadro anterior [...] (Unidad 1, p. 14).

Se atiende no solo a la presentación de nuevas unidades, sino que se señala de manera explícita la necesidad de tener en cuenta los conocimientos previos del alumno y su repaso para activarlos, identificarlos y fijarlos. Esta es una técnica que se corresponde con lo que S. Estaire llama *reciclaje focalizado*, y que puede ser llevado a cabo de diversas formas: “en la fase de pre-tarea, principalmente para activar unidades léxicas conocidas que van a poner en juego una tarea, un campo semántico del cual aparecerá léxico nuevo en la tarea, asociaciones de ideas alrededor del tema que se va a trabajar” (2006: 401). Las mismas instrucciones de las actividades insisten en que el aprendizaje es un proceso que requiere un desarrollo gradual para consolidar lo aprendido y van introduciendo un

proceder en el tratamiento del léxico para interiorizarlo. No obstante, pocas veces nos encontraremos con actividades de revisión de las unidades léxicas, ya que quedan acotadas a una o dos actividades, incluso no se tienen en cuenta en las lecciones posteriores; excepto en el material de apoyo del libro de ejercicios, donde sí hay actividades de consolidación y refuerzo de lo trabajado en el manual.

Ya en la Unidad 1, *La cara es el espejo del alma* –donde se detiene en el vocabulario para la descripción física y la personalidad–, se manifiesta que conviene el repaso, a pesar de que ya se sepa:

Actividad 2: Vaya cara. Seguramente sabes cómo se llaman las partes de la cara. De todas formas, vamos a repasarlas. Discute con tu compañero cómo colocar las palabras siguientes en el espacio correspondiente (Unidad 1, p. 11).

Las técnicas que se utilizan son múltiples, al tiempo que se vinculan entre sí, de tal manera que puedan resultar relevantes para el estudiante. Esta revisión se ilustra de forma gráfica a través de la foto de una cara y enlaces en forma de mapa semántico. A partir de aquí, continúa la secuencia de actividades dentro de este campo semántico con diferentes propuestas donde gradualmente se van incluyendo nuevas técnicas para presentar y revisar el vocabulario, pocas veces para reutilizar.

La siguiente actividad, *Y vaya cuerpo*, se centra en el resto de las partes del cuerpo con una actividad lúdica en la que las sílabas están desordenadas, hay que ordenarlas para alcanzar la pieza léxica que se esconde detrás, cuando esto se consigue se une con flechas la fotografía de las partes del cuerpo. La secuencia concluye con la actividad *Dobles sentidos*, en la que se recurre a un texto para introducir expresiones idiomáticas que incluyen referencias a partes del cuerpo. Esta última tarea plantea las estrategias de inferencia de significado a través del contexto de comunicación, al tiempo que se dirige al alumno para que manipule y estructure esos elementos con estrategias de análisis, marcándolos y separándolos del resto. Además se plantea una actividad para sustituir estas expresiones por una unidad léxica monoverbal que englobe el sentido de las mismas:

Actividad 4a: Dobles sentidos. Muchas veces en una lengua extranjera tenemos que intentar deducir el significado de palabras que no hemos oído nunca. Lee atentamente este texto [...]. Localízalas y trata de imaginar qué significan (Unidad 1, p. 12).

Esta serie de actividades parte de la activación de unidades léxicas simples para introducir otras pluriverbales, cuyo significado no es transparente y, por tanto, hay que deducir; paralelamente, se va incluyendo un proceder para facilitar la comprensión y contribuir al aprendizaje.

El recurrir a textos para presentar unidades léxicas es otra de las técnicas más frecuentes, cuyo objetivo es deducir el significado con la ayuda de la información de la que se dispone por el contexto. Este manual sigue esta línea para introducir expresiones idiomáticas contextualizadas por campos semánticos: las partes del cuerpo, los alimentos, los colores. En la Unidad 11, titulada *De colores*, se anima a que el alumno intente deducir el significado a partir del contexto en el que aparecen. Después suele haber un ejercicio recurrente para definir esas expresiones o sustituirlas por una unidad monoverbal en una práctica controlada:

Actividad 1a: Lee con atención el siguiente texto. Hay algunas expresiones en las que aparecen colores. Intenta comprender su significado teniendo en cuenta los que sucede en la historia” (Unidad 11, p. 178);

Actividad 1c: Vamos a trabajar con las expresiones que hemos visto antes. Siguiendo el ejemplo intenta definir las. *Ver (lo) todo negro/ Ver las cosas negras:* No ver una solución a los problemas o ser pesimistas (Unidad 11, p. 179).

Este tipo de actividades y de proceder, para trabajar las unidades léxicas, contribuye a desarrollar la competencia estratégica, ya que se trata de hacer ver al estudiante la utilidad de determinadas estrategias cuando se enfrenta a un problema de tipo léxico, ya sea para inferir el significado por el contexto, agrupar las unidades léxicas por campos semánticos, ya sea para parafrasear o atender a criterios de formación de palabras. En otras palabras, se hace un inventario de palabras agrupándolas en nueve categorías básicas según la terminación: *–ancia, –encia, –anza, –enza, –ez*.

Actividad 2a: En la siguiente pizarra tienes algunos sustantivos referidos al léxico abstracto y los adjetivos correspondientes. Intenta clasificarlos según el modelo. Puedes mirar antes la página 24 de la unidad 1. [...]: Acabados en *–ANCIA:* abundancia/ abundante; Acabados en *–ENCIA:* violencia/violento [...] (Unidad 11, p. 180).

Se trata de un ejercicio mecánico para fijar la forma, se ajusta a la memoria a largo plazo, pretende que se registre el mecanismo del funcionamiento para crear palabras; es

decir, se apoya en el reconocimiento de las terminaciones para identificar si es un adjetivo o un sustantivo. Si tenemos en cuenta que se remite explícitamente a uno de los primeros temas del libro, este sería el único caso donde nos encontramos con una actividad de recuperación para reutilizar contenidos anteriormente presentados en el manual. La página a la que se remite plantea una actividad que se atiene a la formación de adjetivos y sustantivos a partir de uno de ellos, además se tienen en cuenta las desinencias para formar palabras en español según sean adjetivos o sustantivos, en este caso referidas a cualidades:

Actividad 11d: Hay palabras que no conocemos pero que podemos intentar deducir. ¿Lo probamos? ¿Cuáles crees que son las cualidades que se corresponden con estos adjetivos? [...] (Unidad 1, p. 24).

En la misma Unidad 11, hay actividades que tienden a agrupar las unidades léxicas no solo por el campo semántico o a partir de principios de formación de palabras, sino también por asociaciones de tipo individual o personal. Así, a la anterior actividad de reflexión se enlaza una más abierta, cuyo estímulo son muestras a partir de las cuales se establecen asociaciones más amplias y personales, o con asociaciones de tipo cultural o intercultural:

Actividad 2b: Vamos a hacer otro tipo de clasificación, pero esta vez asociado, como en los ejemplos, adjetivos y sustantivos con alguna impresión, situación u objeto. La lista que tienes a continuación te puede ayudar: Tristeza/ triste: la lluvia; Alegría/ alegre: la primavera [...];

Actividad 2c: ¿Con qué objetos, ideas, sentimientos, relaciona la gente de tu país los colores que hemos visto? Escríbelo. ¿Sabes que no significan lo mismo en todas las culturas? Comentadlo entre todos” (Unidad 11, p. 181).

En el *Libro del profesor* hay un extenso párrafo donde se informa sobre los referentes culturales e interculturales vinculados al campo semántico de los colores:

El español tiene, como la mayoría de las lenguas de nuestro ámbito, once palabras para definir once colores básicos: blanco, negro, rojo, verde, amarillo, azul, marrón, morado, rosa, naranja y gris. Otras lenguas, como el italiano y el ruso, diferencian dos clases de azul, y el húngaro tiene dos palabras para rojo. El hanunó, de las Filipinas, sólo tiene cuatro términos: negro, blanco, rojo y verde. Otras lenguas de Nueva Guinea sólo tienen palabras para blanco y negro (M^a D. Chamorro et al., 2011: 100).

Paralelamente, se reflexiona sobre la arbitrariedad de estas asociaciones generales, dependiendo de la experiencia sociocultural. Se plantea que son dos componentes estrechamente supeditados el uno al otro, además, se incluye información que puede ser

desconocida para el docente y que le puede servir de referencia para llamar la atención sobre estas implicaciones culturales del léxico. Con lo cual se estimula para que se aproveche y se proporcionen estos referentes de manera explícita en el aula:

[...] en el aula multilingüe, puede hacernos ver la arbitrariedad de los usos y cómo cada experiencia cultural determina su lenguaje y viceversa. El luto para nosotros es negro, pero no para algunos orientales. El verde a nosotros no nos indica envidia ni desconfianza. El amarillo trae mala suerte, el rosa sigue siendo femenino y a los niños pequeños se les viste de azul, no de rosa. ¿Son también algunos colores políticamente incorrectos? (M^a D. Chamorro et al., 2011: 100).

No queremos terminar estas observaciones sin acercarnos a uno de los temas que consideramos relevante, el tratamiento sobre la lengua española, su evolución, los préstamos o los falsos amigos. La Unidad 10, *Suspiros de España*, se ocupa del léxico a través de la cultura y a través de una imagen básica de la historia de la lengua, así en la guía didáctica se señala que el objetivo es “familiarizar al estudiante con la historia del español y su relación con otras lenguas de su entorno cultural” (M^a D. Chamorro et al., 2011: 95). El hecho de marcar una parte de la unidad con este objetivo supone acercarse de manera explícita a las relaciones innatas entre el léxico y el devenir histórico, así como acentuar la impronta que los acontecimientos sociales han dejado en el léxico; además, se pueden apreciar las correspondencias con otras lenguas, en concreto con lenguas de origen latino o los préstamos de otras lenguas no latinas. Así que acercarse a palabras como *patata, tomate, alcalde, ojalá, estrés* o *líder* significa aproximarse a acontecimientos históricos o artísticos que nos transmiten no solo una evolución de la lengua, sino también los cambios por los que ha ido transitando la sociedad.

Paralelamente, a través de textos de información general sobre rasgos significativos de las dos grandes variantes del español, se familiariza al estudiante con las variedades del léxico que persisten en América, mientras que en España han desaparecido o pertenecen a un registro literario, diferencias muy marcadas especialmente en el léxico. Incluso se proyectan actividades para trabajar el léxico a nivel contrastivo con otras lenguas; en concreto, se plantea una actividad para proyectar errores de interferencia con otras lenguas a través de los frecuentes falsos amigos tanto desde la forma como desde el sentido. En general, podemos señalar que este tipo de temas y sus correspondientes actividades facilitan la adquisición de léxico ya que se vinculan con una realidad, con acontecimientos históricos que pueden ser más o menos conocidos por los estudiantes.

Conviene reconocer que todas las unidades tratan de forma explícita el léxico, con múltiples actividades y propuestas atractivas cuyo objetivo es contribuir a alcanzar los objetivos planteados, y como objetivo último ampliar y profundizar en el conocimiento de las unidades léxicas a través de diferentes procedimientos y así enriquecer la competencia comunicativa. Otro aspecto que nos parece relevante es la correspondencia que se establece entre los exponentes léxicos y los gramaticales. También, se insiste en acciones orientadas a deducir e inferir significados, se fomenta el uso de la paráfrasis, el análisis y la reflexión como estrategias que pueden contribuir a rentabilizar el proceso de aprendizaje. A pesar de ello, echamos en falta actividades que incidan en recuperar unidades léxicas, ya vistas en temas anteriores y que podrían ser reutilizadas de manera gradual en otras unidades, es decir, un tratamiento cíclico, no solo en una secuencia de actividades. Además, sería conveniente atender de forma explícita, no solo implícita, a estrategias que favorezcan la adquisición.

Desde las primeras páginas del manual se invita a procesar información léxica asociada a nociones de tipo cultural, este hecho unido a la variedad en las propuestas didácticas y en la incidencia en el componente léxico en todas las unidades es uno de los aciertos del manual. Consideramos que es uno de los manuales donde el léxico es un componente relevante y esencial en todas las unidades, ofreciéndose un repertorio amplio tanto de unidades léxicas como de tipología de actividades, para activarlo, ampliarlo o en algunos casos aislados recuperarlo. Desde nuestra postura metodológica, además del tratamiento explícito del vocabulario, son técnicas útiles para consolidar y desarrollar la competencia comunicativa incrementarlo gradualmente y ampliarlo a través de referentes culturales.

6.3.3. *Protagonistas B2*

La colección *Protagonistas* está dividida en cuatro volúmenes correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2, según los niveles establecidos por el *Marco de referencia*. Se adapta a él y sigue las pautas de este documento y del *Plan curricular*; según los autores, “prepara de manera ideal para los exámenes DELE correspondientes” para cada nivel (M.

Buendía Cambrero y R. Ezquerro Martínez, 2011a: 3)⁸⁴. Cada uno de los manuales consta de 12 unidades y 3 repasos –llamados *Muy práctico*– cada cuatro unidades. En el mismo volumen del *Libro del alumno*, se incluye el *Cuaderno de actividades* y las soluciones a las actividades planteadas, así como anexos con las transcripciones de los audios y un resumen gramatical organizado temáticamente. También se incorporan unas tablas con estrategias para mejorar la comunicación y una tabla de verbos. Finalmente, se insertan dos glosarios, uno donde el vocabulario se recoge según las unidades del libro donde han aparecido y otro, alfabético. Como es habitual actualmente, se dispone de recursos en la página *web* de la editorial.

El enfoque de *Protagonistas B2* está centrado en un aprendizaje comunicativo real y práctico, como indican en la introducción “hablar, conversar con los demás y saber comunicarse son los objetivos principales de *Protagonistas*” (M. Buendía Cambrero y R. Ezquerro Martínez, 2011a: 3). La estructura de las unidades es recurrente y sistemática, los contenidos están centrados en lo esencial, para que la progresión pautada anime y estimule el aprendizaje sin abrumar al alumno. Se persigue que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, de ahí que constantemente se apele al alumno como actor principal del proceso de aprendizaje; asimismo, se le estimula para que intercambie experiencias, actitudes o conocimientos con sus compañeros y así favorecer la interacción y el intercambio intercultural en el aula.

Cada una de las unidades del manual está asignada a un *protagonista*, a una persona real, con nombres y apellidos, procedente de un país hispanohablante y de diferentes ámbitos de la vida pública. En la unidad de introducción, Unidad 0, titulada *Momentos*, se presenta a los protagonistas de cada unidad, con una imagen y una breve información personal, bajo el epígrafe de *Experiencias*. A lo largo de cada unidad, se activan conocimientos previos del mundo hispano, expectativas relacionadas con el aprendizaje de la lengua, así como una reflexión sobre la mejor manera de aprender una lengua extranjera, que se recogen, también, al final en la sección de repaso *Muy práctico*. En la sección *Muy personal*, a partir del protagonista, se elige un ámbito de especial interés sociolingüístico o cultural.

⁸⁴ En este apartado, las referencias al *Libro del alumno* se corresponden con el año 2011a, mientras que las del año 2011b se refieren a la *Guía didáctica*.

A parte de lo mencionado en la Unidad 0, el resto de unidades plantea en las primeras páginas los objetivos fundamentales del aprendizaje, que confluyen en el mencionado espacio *Muy personal* que suele estar vinculado con el léxico y la cultura. A partir de ahí, en torno a cada protagonista se organiza la temática de las unidades y los ámbitos de aplicación, gramaticales, léxicos, comunicativos o culturales, cuya estructuración se asienta en un *Espacio lectura*, un *Espacio escritura*, *Muy de cerca*, *Espacio cultura (intercultural o literatura)* y un resumen de *Usos y gramática de la lengua*. Las situaciones en las que se insertan estos contenidos vienen determinadas por situaciones reales y auténticas, por la figura del protagonista en torno al que gira la unidad y, al mismo tiempo, por la reflexión sobre el proceso de aprendizaje personal. Consideramos que este criterio de organización pretende acercar y familiarizar al alumno con el aprendizaje de la lengua de manera auténtica y afectiva, haciendo especial hincapié en el ámbito cultural e intercultural.

Junto a las doce unidades básicas, se incorporan tres bloques de repaso, denominados *Muy práctico*, que constituyen una comprobación de los contenidos precedentes a través de un *Test oral*, un *Test escrito*, *Estrategias* y un *Diario de aprendizaje*. En ellos se revisan los contenidos comunicativos, gramaticales y léxicos, así como contenidos culturales, también se refuerzan los recursos para aprender de manera consciente y reflexionar sobre el propio aprendizaje de forma explícita.

En cuanto a la *Guía didáctica* (M. Buendía Cambronero y R. Ezquerro Martínez, 2011b), es clara y esencial, plasma visiblemente cuáles son los objetivos de los apartados, además de ofrecer referencias y sugerencias fundamentales para proceder con el manual. El diseño y las descripciones favorecen su consulta, además de incidir en que los contenidos del manual están diseñados para que el alumno sea el protagonista e interactúe con sus compañeros. Se plantea que el tratamiento de los temas se hace desde una perspectiva cultural e intercultural, además se integra de manera evidente con el resto de contenidos, por lo que se ofrecen pautas orientativas e información complementaria que facilitan el tratamiento integrado de unidades léxicas.

El manual *Protagonistas B2* sorprende por el planteamiento al estructurar sus unidades a través de personas reales, no necesariamente conocidas, de países hispanohablantes. Entendemos que este procedimiento despierta el interés y favorece el

acceso a situaciones auténticas del español, al tiempo que constituye el núcleo alrededor del cual se abordan los contenidos de forma más personal y auténtica. Respecto al componente léxico, esto supone que se evidencian adecuados ámbitos cotidianos y especializados que definen el contexto de uso de unidades léxicas. En la tabla de contenidos –comunicación, gramática y léxico, cultura, intercultural y literatura– que sirve de índice, se aprecia que la organización sigue el principio de integrarlos dentro de la competencia comunicativa, primando los actos de habla.

Al comienzo de cada unidad descubrimos actividades para activar conocimientos léxicos y culturales de forma vinculada, además de contextualizada con un objetivo comunicativo. La mayor parte de los títulos y subtítulos de los capítulos son el punto de partida para integrar estos componentes y acercarse al alumno con actividades de aproximación. Los títulos albergan referentes contextuales y culturales que presuponen delimitar el ámbito de aplicación y de uso: *Gracias por su atención*, *¡A por ello!*, *De boca en boca*, *¿Feliz en el trabajo?*, *¡Bravo!* y *Con la casa a cuestas*. Además son una clara invitación a la interpretación y a la interacción en el grupo:

Actividad 1: *Gracias por su atención. Apaguen su móvil.* Lee el título y el subtítulo de la unidad. ¿Con qué contextos puedes asociarlos? (Unidad 1, p.12);

Actividad 1a: *¡A por ello! Luchadores.* ¿Entiende el significado de la expresión *¡A por ello!* con la que se titula la unidad? Elija la definición adecuada: *Lo hacemos por ellos/ ¡Vamos a conseguirlo! / ¡Encuétralo!* (Unidad 2, p. 20);

Actividad 1a: *¿Feliz en el trabajo? Fuera de lo habitual.* ¿Considera usted que la gente se hace a menudo la pregunta del título de esta unidad? [...];

Actividad 1b: Observe el texto, ¿con qué campos profesiones relaciona las fotografías del díptico publicitario? Después relaciónelas con las profesiones mencionadas. ¿Le parecen fuera de lo habitual? ¿Las considera posibles? (Unidad 7, p. 64);

Actividad 1a: *¡Bravo! Hablar en público.* Anote situaciones en las que se puede utilizar la expresión *¡Bravo!*;

Actividad 1b: ¿Cuál es el equivalente en su lengua para esta expresión? (Unidad 8, p. 72).

A este respecto, cabe señalar que con los títulos se plantean actividades y se desarrollan técnicas que pretenden transmitir claves culturales para descifrar el significado y aproximarse de manera significativa a la lengua y la cultura. Incluso, no solo con el título de la unidad sino que también suele hacerse con aquellos títulos de los apartados dedicados

a un protagonista y que contienen unidades léxicas con información significativa. Por ejemplo:

Actividad 17a: *Sara Baras, el arte en la venas*. ¿Qué crees que significa que el *arte se lleva en la sangre* o que *está en las venas*?

Actividad 17b: ¿Cualquier tipo de artista *lleva el arte en las venas*? ¿De qué modo asocia esta expresión con el flamenco?" (Unidad 4, p. 40);

Actividad 15a: *Andrés Dorta, como pez en el agua*. ¿Sabe lo que significa la frase *como el pez en el agua*? Elija una opción: *sentirse cómodo haciendo algo/sentirse libre/ sentirse incómodo*;

Actividad 15b: ¿En qué situación se siente usted así? ¿Y sus compañeros? (Unidad 7, p. 68).

Esta propuesta de utilizar los títulos para asociar el componente léxico con el componente cultural, además de como actividad para accionar conocimientos previos, es una muestra de la manera de proceder en este manual. Brinda la oportunidad de introducir información esencial y sensibilizar sobre los implícitos del léxico y, al mismo tiempo, acercarse al campo temático de la unidad. Si bien, salvo en este manual y el anteriormente analizado *–Abanico–*, este es un recurso que suele pasar desapercibido o estar poco explotado en los manuales que hemos analizado. No podemos olvidar que el léxico “refleja una manera de entender la realidad de una comunidad de hablantes, pero las palabras evocan asociaciones que van más allá del "significado denotativo"” (M. J. Cervero y F. Pichardo, 2000: 10).

Este tipo de actividades facilita aprehender mejor su naturaleza desde las primeras sesiones, marca pautas de actuación en el aula aprovechando los recursos que se incluyen en el material. Además, el repertorio de estas actividades es variado, se transmiten tanto estrategias que presuponen relaciones básicas entre las unidades como estrategias para organizar la información de manera gráfica y así facilitar su recuperación, por ejemplo:

Actividad 10: Haga una lluvia de ideas a partir del título de este artículo *Bebés y trabajo* (Unidad 12, p. 110).

La característica más significativa, desde nuestra perspectiva, es que a lo largo de todo el manual comprobamos que el componente léxico está integrado con el resto de componentes, ya sean gramaticales, comunicativos o culturales, además se hace hincapié en diferentes maneras de presentarlo y trabajarlo. Se lleva a cabo un tratamiento efectivo,

con muestras auténticas a distintos niveles que plasman la compleja naturaleza del componente léxico. Podemos señalar que las actividades, cuyo eje es el léxico, son sistemáticas, frecuentes y controladas, tienen un espacio delimitado tanto en el manual como en el cuaderno de ejercicios o de refuerzo. A este respecto, también nos llama la atención que las actividades del *Cuaderno de ejercicios* vienen a reforzar adecuadamente el manual –además, en él se remite a este cuaderno–, con ejercicios que añaden un plus a lo trabajado en la unidad, ya que se amplía la tipología, se fijan contenidos y se incide en el aprendizaje significativo con diferentes estrategias de aprendizaje.

Los temas cubren variadas esferas de la vida social –pretenden llegar a un amplio número de usuarios–, por lo que sirven de hilo conductor para agrupar las piezas léxicas y delimitar su uso. Así en la Unidad 12, titulada *El milagro de la vida*, tema relacionado con la esfera personal y profesional, se trabaja con unidades léxicas asociadas al mundo del bebé, se proponen actividades que parten de los conocimientos sobre la formación de palabras en español e implican procedimientos cognitivos. Para ampliar este campo semántico se parte de relaciones ya conocidas, incorporando posibles evocaciones culturales que pueden variar de un estudiante a otro:

Actividad 25a: Lea las palabras pertenecientes al mundo de los bebés y relacione: *Cuna/ chupete/ babero/ acariciar/ amamantar –Dar de mamar/ Objeto de goma o material similar que se mete en la boca para chupar [...]*;

Actividad 25b: Escriba familias de palabras con cada una de ellas: *cuna*→ *acunar*;

Actividad 25c: ¿Conoce más palabras relacionadas con el mundo del bebé? ¿Con qué ideas o momentos las asocia? (Unidad 12, p. 113).

Como se manifiesta en el MCER “cualquier área de interés que se pueda definir puede constituir el ámbito de interés de un usuario particular o de un curso concreto” (2002: 49), y este manual cubre ámbitos muy amplios.

En cuanto a las técnicas de transmisión de significados, a parte de las aplicadas a los títulos, destacan las técnicas verbales que aclaran el significado a través de frases o textos, con ejemplos ilustrativos que facilitan la deducción, acompañadas de imágenes para ilustrar y contextualizar los términos, también a partir de diversas tipologías textuales. Sobresalen las actividades que relacionan una unidad léxica con un posible significado, al tiempo que se establecen conexiones con referentes socioculturales explícitos:

Actividad 1a: Observe los platos anteriores, ¿los ha probado alguna vez? ¿De qué países son típicos esos platos? Perú/ Cuba/ Colombia/Argentina;

Actividad 1b: Relacione estas palabras con su significado: *Sazonar/Pimentón, tomillo, cilantro.../Agrio/Empanada*—Especias para dar sabor a la comida/ tipo de sabor: ácido/ Masa que se rellena con carne u hortalizas/ Echar sal en la comida (Unidad 3, p. 28).

Se puede decir que se atiende a un aprendizaje a nivel multisensorial y emocional, ya que este tipo de asociaciones accionan redes léxicas que varían de una persona a otra y de una cultura a otra a nivel sensorial:

Actividad 10a: Cuando piensa en hogar, ¿con qué palabras lo asocia? [...];

Actividad 12a: ¿Qué recuerdos tiene usted de su infancia y su hogar acerca de estos temas: *colores, sonidos, personas, lugares, sabores, imágenes?* (Unidad 9, p. 86).

Este intercambio de creencias y vivencias culturales, al apelar a lo emocional, sensibiliza sobre las diferencias, promueve en los aprendientes una mayor concienciación de las variables y de la identidad cultural en el aula, así como una mayor motivación para una aproximación intercultural.

Conviene hacer hincapié en que el tratamiento del léxico va más allá del significado connotativo del término y que se propicia su descodificación y su organización vinculada, en este caso, a sentimientos y actitudes culturales. Por ejemplo, en la Unidad 4, cuya protagonista es Sara Baras⁸⁵ –unidad titulada *De gira* y relacionada con el mundo del espectáculo y el arte–, se aprovecha cualquier medio para ir trabajando unidades léxicas de manera significativa y contextualizada a través de la artista Sara Baras.

Uno de los aspectos significativos que valoramos es el hecho de establecer correspondencias de forma natural y adecuada entre el contenido léxico y el cultural, así como evocaciones a aquello que se experimenta a nivel afectivo:

Actividad 23a: Con referencia al flamenco, ¿qué palabras y/o ideas relacionaría con *pasión?*;

Actividad 23b: Fijese en estas expresiones relacionadas con la pasión y la emoción. Asíocelas con su significado: *Poner la carne de gallina/ Estar a flor de piel /Tener una*

⁸⁵ Sara Baras, bailaora, coreógrafa y directora de una compañía de flamenco.

corazonada- Estar en tensión/ Sentir un impulso o presentimiento/ Sentir un escalofrío por el cuerpo;

Actividad 23c: Comente con la clase contextos donde pueda usar estas expresiones: *Si en un periódico leo una noticia terrorífica, se me pone la carne de gallina* (Unidad 4, p. 41).

Más aún, a través de un texto con declaraciones de F. García Lorca se intenta transmitir uno de los conceptos más complicados de trasladar a otra lengua o de captar en español como es el concepto de *duende*, cuya aprehensión solo se puede percibir a través de su asociación con la música o la poesía, en suma, con la carga cultural que conlleva:

Actividad 24a: ¿Ha visto usted alguna vez a alguien bailar o tocar con *duende*? ¿Qué cree usted que es el *duende*? Lea las declaraciones de Federico García Lorca y describa este concepto [...];

Actividad 24b: ¿Con qué arte está asociado el duende según el texto? ¿Por qué?;

Actividad 24c: Expresé con otras palabras esta idea: *No triunfarás nunca, porque tú no tienes duende* (Unidad 4: p. 42).

Esta conceptualización lingüística, para expresar emociones, no puede resolverse con la simple traducción del término a la lengua materna –ya que posiblemente carecerá de esa experiencia artística y provocará errores de descodificación–, sino que habrá de acercarse de forma gradual a la realidad cultural, para a través de ella discriminar sentidos y significados que integran lo léxico y lo cultural.

Es oportuno poner de manifiesto que en este manual las técnicas verbales también están frecuentemente asociadas a las no verbales, al ser una forma de aprehender el significado de unidades léxicas asociadas a imágenes u objetos concretos. Esta combinación constituye una forma de procesar y retener información de manera económica y motivadora, al tiempo que ofrece información sociocultural sobre la manera de entender una realidad:

Actividad 7a: Fíjate en las imágenes. ¿A qué manifestación cultural se refiere cada una? Clasificalas. ¿Con cuál se identifica más y por qué? Teatro/ pintura/ gastronomía/ folclore/ literatura/ baile (Unidad 1, p. 10).

El procedimiento no solo se ocupa de la transmisión de unidades nuevas, sino que también se asienta en el reconocimiento de piezas contextualizadas en un texto y se amplían con otras que expresan ideas afines:

Actividad 22c: Relacione las palabras subrayadas en el texto con estos sinónimos: *Proteger, unir, derivadas, aflicción, impuesto* (Unidad 11, p. 105);

Actividad 19c: Busque palabras o frases que asocie con las siguientes palabras: *acabar con, instrumento, destreza, avance, antepasado, conjeturar* (Unidad 10, p.97).

En este sentido, la recuperación y utilización de vocablos asociados a un tema, en el proceso de adquisición de una unidad léxica, son fases que permiten propiciar el almacenamiento de unidades léxicas de manera más eficaz y duradera, siempre y cuando se atiende a una retención a corto y largo plazo.

En cuanto a los glosarios del manual –*Vocabulario por unidades* y *Vocabulario alfabético*–, es inevitable señalar que una vez más estos glosarios casi solo funcionan como listados para localizar una determinada unidad léxica en el libro, se reseña fundamentalmente la unidad léxica palabra, algunas combinaciones sintagmáticas, una que otra expresión idiomática o marcadores del discurso. Como inciden M. J. Cervero y F. Pichardo (2000:78), esta herramienta es válida siempre y cuando incorpore información complementaria gramatical, semántica, pragmática o que en el aula se incluyan orientaciones sobre su posible explotación didáctica.

Hay alguna información complementaria que encierra el *Vocabulario por unidades* –además de la unidad o el ejercicio en el que aparece–: se refiere al género gramatical indicando el artículo; también, si la unidad se usa solo en singular o plural, marcado con un signo de admiración para llamar la atención sobre las particularidades de ese elemento léxico. En el glosario se señala si alguna pieza léxicas es específica del español de América con la abreviación de *AL*, para referirse a América latina. Finalmente, algunas veces la abreviación para referirse a adverbios (adv.) o locuciones (loc.) como clase de palabras o categoría gramatical; al comienzo de este glosario, se incorporan las correspondencias de las abreviaciones y el término correspondiente que sirven de aclaración.

En el *Vocabulario alfabético*, se incluyen igualmente “las referencias numéricas que indican la unidad y la actividad en la que se encuentra cada palabra” (M. Buendía Cambronero y R. Ezquerro Martínez, 2011a: 232), así como el mismo sistema de referencias sobre la categoría o el género gramatical mencionado. A parte de eso, este glosario funciona como un breve diccionario multilingüe en cinco lenguas: alemán, francés, inglés, polaco y portugués de Brasil. Como ya hemos indicado, respecto a otros manuales, la utilidad de los apéndices léxicos al final de los manuales es bastante limitada,

ya que la organización alfabética o la aparición por unidades, al no estar contextualizada ni aportar más información significativa, no facilitan la retención, sino solo la consulta.

En suma, la tipología de unidades léxicas que se trata en las actividades de este manual es amplia, destacando aquellas que trabajan con las expresiones idiomáticas y las combinaciones sintagmáticas, sin olvidar la unidad léxica palabra y algunas expresiones de la sabiduría popular, como los refranes, aunque estos últimos no sean unidades léxicas propiamente dichas. Están perfectamente integradas con el resto de contenidos, además en el planteamiento de las actividades lo que nos parece más destacable es el constante y adecuado tratamiento vinculado al componente cultural, así como a la consciencia intercultural, ya que no se trabaja de forma aislada sino que está incorporado a los contenidos léxicos. El repertorio de actividades, cuyo eje es el léxico, está dirigido a explotar conocimientos léxicos y a ampliarlos por medio de técnicas y estrategias de aprendizaje y comunicación; incluso, disponen de un apartado específico en cada unidad para las estrategias. Al mismo tiempo, al fomentarse la interacción se propicia el análisis, el intercambio y el desarrollo de actitudes culturales e interculturales, por lo que tenemos que concluir que este manual responde de manera clara y adecuada a diferentes dimensiones del léxico contextualizado y auténtico.

6.3.4. *Etapas plus, B2.1, B2.2*

La colección *Etapas* “se basa en un enfoque orientado a la acción, que parte de una concepción comunicativa de la lengua y de la creencia de que el aprendizaje es constructivo y significativo; aprender para la acción”⁸⁶, sigue las directrices generales del MCER y el PCIC y cubre los niveles A1, A2, B1 y B2. Este curso de español está estructurado en dos itinerarios base, *Etapas* (catorce módulos) y *Etapas plus* (siete módulos), correspondientes a estos cuatro niveles; además, hay otro itinerario llamado *Mis Etapas a medida*, cuyos módulos se pueden combinar y adaptar a las necesidades específicas de los centros educativos.

Esta organización solo tiene que ver con la carga horaria, es decir, con el ajuste de horas dedicado a cada nivel o cada curso, no con los contenidos o diseño del manual. Es

⁸⁶ Fuente página *web* de la editorial.

por ello por lo que la diferencia de esta “distribución modular y flexible” de *Etapas* o *Etapas plus* permite elegir uno u otro itinerario en función de la carga horaria o las necesidades del contexto educativo. Cada módulo de *Etapas* puede simplificarse –prescindiendo de las actividades opcionales– o extenderse incorporándolas para adecuarse a las necesidades o al ritmo de aprendizaje de los alumnos o bien al contexto educativo. Esta estructura modular facilita y marca la progresión en el aprendizaje, la hace más flexible, aspecto muy adecuado en un enfoque orientado a la acción.

El itinerario de *Etapas plus* de nivel B2 está segmentado en dos módulos: *Etapas plus B2.1* (Equipo Entinema, 2011) y *Etapas plus B2.2* (Equipo Entinema, 2013). Como se señala en uno de los libros del profesor, está “diseñado cada uno de ellos según una organización de contenidos y estructura específica” (A. de Dios Martín y S. Eusebio Hermira, 2012: 3)⁸⁷, de tal manera que *Etapas plus B2.1* atiende a Tareas, recursos y proyectos, mientras que *Etapas plus B2.2* repasa en Proyectos, textos y competencias.

De forma sistemática al comienzo de cada unidad didáctica encontramos un cuadro esquemático que plantea las tareas que “permiten a los alumnos utilizar la lengua para conseguir un fin o resultado” (A. de Dios Martín y S. Eusebio Hermira, 2012: 4), así como los contenidos funcionales, lingüísticos, léxicos y culturales que se presentan y se practican para alcanzar los objetivos marcados. A parte de esta cabecera que anuncia los contenidos y las tareas de la unidad, nos encontramos con dos elementos gráficos básicos: los iconos y los recuadros. Por un lado, los iconos que preceden a las actividades indican el objetivo tanto por lo que se refiere a las destrezas como a las competencias; mientras que hay dos tipos de recuadros esquemáticos y resaltados con otro color: unos son una ayuda para realizar la actividad –resúmenes de los contenidos lingüísticos tratados–, los otros, resaltados con una franja en rojo, para subrayar exponentes léxicos o gramaticales que merecen una atención específica.

⁸⁷ Al igual que el *Libro del alumno*, el *Libro del profesor* de *Etapas plus* también se divide en dos módulos, el B2.1 publicado en 2012 y el B2.2 publicado en 2013.

Las unidades son temáticas y giran en torno a un asunto, con actividades secuenciadas que integran los contenidos y los plasman en función de las destrezas y de la tarea que hay que realizar. Tienen un diseño atractivo y claro que ayuda a diferenciar las tareas: la diferente tipografía en aspectos puntuales; los elementos visuales apoyan la contextualización de las actividades; la tonalidad de los colores ayuda a establecer límites entre ellas y los recuadros resumen quedan enmarcados con una función claramente pedagógica.

El nivel B2 de *Etapas plus* aparece segmentado en dos módulos. Al final de las unidades, y en el mismo módulo, se encuentra el *Libro de ejercicios* para reforzar lo tratado con ejercicios principalmente estructurales. Hay que subrayar que en el *Libro del alumno* se inserta un resumen lingüístico-gramatical, pero no se incluye ningún tipo de glosario ni diccionario multilingüe; a pesar de ello, en el resumen señalado, junto a los exponentes gramaticales, se incluyen exponentes léxicos organizados por campos semánticos o por funciones comunicativas. Destacan las aportaciones de cada *Libro del profesor* (2012, 2013), cuyas contribuciones son bastante completas, en algunos casos indispensables para enriquecer y contextualizar las actividades, por ejemplo, se incluyen fichas para proyectar o recortar optimizando los materiales.

En cuanto al componente léxico de este manual de B2, en cada una de las unidades, este aparece contextualizado e integrado con otros contenidos, principalmente con el gramatical y el funcional. El campo semántico sirve de enlace temático en la encadenación de actividades; aunque no sea el eje del manual, podríamos decir que ocupa un lugar destacado y significativo, ya que este componente detenta un tratamiento sistemático en todas las unidades. Las actividades están secuenciadas tanto para la percepción como para la práctica, el uso o la recuperación, para trabajar un campo semántico relacionado con el tema, por ejemplo, el deporte:

Actividad 2.4.3: *Pasión por el deporte*. Repasa los textos anteriores y completa los cuadros con el léxico que está en negrita y que has utilizado para rellenarlos [...] (Vol. B2.1, Unidad 8, p. 107).

No está de más evidenciar que las muestras de lengua del manual corresponden al español peninsular, a pesar de ello, se incluyen también muestras de expresiones idiomáticas –pertenecientes, generalmente, al registro coloquial– de España e

Hispanoamérica, especificando el país donde su uso es más frecuente. Desde las primeras unidades se plasman contenidos básicos de la riqueza y variedad lingüística del español. Una vez más, se atiende a las variedades del español para evidenciar las diferencias léxicas entre países de habla hispana.

Llaman la atención las numerosas actividades que tratan el léxico con aplicaciones de técnicas verbales y no verbales muy dispares, así como desde diferentes planos, ya sea el fonético con actividades de pronunciación, ilustradas de manera gráfica según el bloque de emisión:

Actividad 3.3.2: *Moda y decoración.* Pronuncia en voz alta las siguientes unidades léxicas y relacionalas con su patrón rítmico atendiendo a las sílabas más fuertes. Fíjate en los ejemplo. Quitarse los zapatos, Ponerse los guantes, Sentar fatal [...]” (Vol. B2.1, Unidad 8, p. 109);

ya sea en el plano morfológico, por ejemplo, con actividades de reflexión sobre el uso de prefijos como *archi-*, *ultra-* para intensificar el discurso (Vol. B2.1, p. 109); además de cuantiosas actividades que atienden al ámbito semántico y pragmático.

En los bloques temáticos de cada unidad se presentan los exponentes léxicos necesarios para el desarrollo de la tarea, mientras se ofrecen oportunidades para trabajarlo de manera autónoma tanto con actividades de reflexión y aprendizaje como de memorización:

Actividad 1.2.2: *Arte contemporáneo.* Subraya las palabras que no conozcas y pide a tus compañeros que te las expliquen si las saben. Repartid las palabras desconocidas para todos y buscadlas en el diccionario: explicad al resto de la clase su significado (Vol. B2.2, Unidad 1, p. 9).

Llegados a este punto, conviene detenernos en la Unidad 8 del vol. B2.1, titulada *Más que palabras*, cuyo hilo conductor es un debate sobre la envergadura del léxico en el aprendizaje de una lengua. Esta unidad es un patrón de la tipología de actividades del manual, así como del enfoque que sigue y de la consideración del léxico en este. Se destacan estrategias y técnicas para favorecer su adquisición, con reflexiones sobre la mejor manera de adquirirlo. Además, se plantea explícitamente el concepto de colocación, cuyas propuestas inciden en la combinación de las palabras:

Actividad 2.4.2: *Pasión por el deporte.* Completa las biografías de Rafael Nadal y Gemma Mengual con las palabras propuestas. Ten en cuenta las combinaciones que son posibles [...] (Vol. B2.1, Unidad 8, p. 106).

Se incorporan actividades de concienciación sobre la articulación de esta unidad léxica a través de redes mentales e imágenes que ayudan a la retención:

Actividad 1: *¡Qué importante es el léxico!* Mira las imágenes y complétalas según las instrucciones. 1. Completa los espacios con palabras relacionadas [...].

Actividad 2: Completa el espacio en blanco con el verbo adecuado [...]

Actividad 3: Completa a partir de las preguntas [...] (Vol. B2.1, Unidad 8, pp. 99-100).

En esta unidad se incluyen breves textos para que el alumno reflexione e interactúe con sus compañeros sobre la trascendencia del léxico. Un texto que además se refiere a las competencias del nivel B2:

Actividad 1.1.1: Lee las siguientes opiniones sobre la importancia del léxico en el aprendizaje de lenguas. ¿Estás de acuerdo? Discute las respuestas con tus compañeros [...] (Vol. B2.1, Unidad 8, pp. 100-101).

Todo ello pretende aportar herramientas tanto de análisis como de práctica para ampliar el léxico. Consideramos que esta unidad es un ejemplo claro donde se da prioridad al léxico desde el tratamiento explícito y analítico, al ser el eje en torno al que gira la unidad y sobre él se articula el resto de contenidos. En este tema, se siguen concretamente las directrices del enfoque léxico, todo ello acompañado con referencias a investigaciones en el campo del aprendizaje de lenguas. Incluso en el *Libro del profesor* encontramos tres párrafos ilustrativos sobre el enfoque léxico y sobre el concepto de colocación, también sugerencias para que no pasen desapercibidas este tipo de combinaciones. Es por ello por lo que el *Libro del profesor* es realmente una guía que orienta sobre las pautas de actuación en el aula, ampliando las actividades, incidiendo en las técnicas y aportando muestras de estudios básicos al profesor. En suma, la guía ayuda tanto a rentabilizar mejor el material como a suplir carencias o falta de competencia de un docente en un ámbito concreto, en este caso proporciona información sobre cómo proceder con el léxico.

Podríamos considerar que la Unidad 8, al igual que la Unidad 1, volumen B2.1, es un compendio de aplicaciones y reflexiones sobre la experiencia y proceso de aprendizaje,

con el tratamiento explícito del léxico. También la Unidad 2, volumen B2.2, cuyo proyecto es diseñar una unidad didáctica y evaluar los contenidos adquiridos (funcionales, gramaticales, léxicos y culturales) requiere implicación y habilidades para lograr el objetivo propuesto, mientras sirve de evaluación de los contenidos ya tratados. En este tipo de unidades, que giran en torno a cómo se aprende una lengua, el alumno se tiene que involucrar emocionalmente desde su propia experiencia de aprendizaje. La reflexión le lleva a reparar en sus actitudes, creencias y estrategias de aprendizaje para interactuar con sus compañeros a través de experiencias compartidas, así como a ser consciente del sistema de la lengua a través de la reflexión y la elaboración de un proyecto didáctico. Podemos considerar que para lograr el éxito se requiere no solo competencia lingüística, sino también habilidades organizativas y una actitud colaborativa con el resto de compañeros del curso.

En este ámbito, también nos parece oportuno hacer referencia a la inclusión de la Unidad 7 (Vol. B2.1), titulada *Las inteligencias múltiples*, que contextualiza y vertebra los contenidos léxicos para hablar de habilidades, capacidades y emociones a partir de esta teoría. En concreto, tiene cabida la inclusión de expresiones idiomáticas relacionadas con las emociones y las actitudes, la forma de aprender para enriquecer el componente léxico; mientras que se lleva al alumno a una de las claves de la enseñanza de la lengua: proceder con actividades dirigidas a distintos estilos de aprendizaje.

Al hilo de estas observaciones, conviene resaltar que son frecuentes las actividades de aprendizaje que ayudan a aprender, ya que se ocupan del léxico y, paralelamente, se va presentando con recursos basados en redes mentales o apoyos visuales, definiciones en lugar de traducciones, inferencias a partir del contexto, textos auténticos que aportan modelos cotidianos de uso de la lengua o recursos lúdicos. Así, se atiende a conocimientos previos para facilitar el acercamiento y ampliar lo que el alumno sabe, promoviendo la interacción:

Actividad 1.1.1: *Ocio y tiempo libre.* ¿Conoces el significado de las siguientes palabras? Pregunta a tus compañeros y sigue las instrucciones de tu profesor. Después relaciónalas con las imágenes correspondientes de la actividad anterior. Escribe el número de la imagen en el espacio (Vol. B2.1, Unidad 3, p. 35).

Como hemos señalado, nos encontramos con actividades que siguen las directrices del enfoque léxico, principalmente con colocaciones y expresiones idiomáticas, también se programan actividades de forma sistemática con la unidad léxica palabra y otras unidades pluriverbales. Las actividades se acercan al principio de que la exposición a piezas léxicas permite captar otros patrones de la lengua sin necesidad de analizarlos. Aunque en este manual no prima el enfoque léxico, excepto en la unidad descrita, consideramos que se siguen algunos de sus principios y directrices en la mayoría de las unidades.

En cuanto a la evaluación y repaso, específicamente en el módulo B2.2, se incluyen unidades definidas que sirven de verificación de los contenidos tratados. En concreto, para revisar el léxico presentado en las unidades del módulo B2.1, se plantea una secuencia de actividades que no tienen otro objetivo que recuperar unidades léxicas ya presentadas con anterioridad e integrarlas, por ejemplo, en una actividad lúdica, cuyo formato está basado en el popular concurso televisivo *Pasapalabra*, o una lección para elaborar una unidad didáctica que sirve de control sobre lo adquirido. Si lo comparamos con el volumen B2.1, en el volumen B2.2, tenemos que añadir que se presta mayor atención a claves pragmáticas para descifrar unidades léxicas en contexto que en el volumen B2.1.

Respecto al tratamiento explícito del léxico y la cultura, a pesar de que en el *Libro del alumno* no se asocian directamente, en algunos casos en el libro del profesor se sugiere que los alumnos se fijen en una serie de expresiones, por ejemplo, relacionadas con el campo semántico de los sentimientos (Vol. B2. 1, Unidad 1, p. 19) y las vinculen con posibles malentendidos culturales. En otros, se incluyen dentro del ámbito cultural de la procedencia del término, por ejemplo, del ámbito teatral, y se plantea una actividad para relacionar la expresión idiomática con el contexto de uso:

Actividad 3.3: *Escena contemporánea.* Mira las siguientes expresiones coloquiales relacionadas con el teatro y el arte e intenta averiguar el significado [...] (Vol. B2.2, Unidad 1, p. 18).

También, encontramos ejemplos cuyo objetivo es concienciar a los alumnos sobre los aspectos sociolingüísticos, en concreto, aquellos relacionados con la ironía o el humor, ámbitos en los que las expresiones estereotipadas son bastante frecuentes y que requieren una competencia lingüística mayor. Es por ello por lo que se ofrecen claves para descifrar el comportamiento sociocultural asociado a estas unidades léxicas:

Actividad 2.2: *Ironía y carácter.* La ironía puede manifestarse a través de expresiones estereotipadas. Mira las siguientes comparaciones, muchas de las cuales hablan del carácter, y relaciona la columna de la derecha con la de la izquierda para completarlas [...] (Vol. B2.2, Unidad 3, p. 37).

A continuación, se propone reforzar las connotaciones de estas expresiones con la elaboración de un test, como ejemplo ilustrativo la expresión idiomática *Ser más agarrado que un chotis* o *Ni un duro*, cuyos referentes culturales y contextuales deben inferirse a partir del *test* que sirve de muestra o por la intervención explícita del profesor. En uno de los libros del profesor se puntualiza y se insiste en la base cultural de estas expresiones, en la variante del español de España: “todas ellas están en la mente de los hablantes españoles, especialmente de la gente mayor, y forman parte de nuestro saber cultural” (A. de Dios Martín y S. Eusebio Hermira, 2013: 21).

En esta línea, en el volumen B2.2 queremos subrayar como la Unidad 3, titulada *Relaciones personales*, es un ejemplo de integración del componente cultural y el léxico. Desde los nombres y apellidos que se relacionan con la procedencia geográfica, pasando por expresiones rutinarias que llevan asociado un comportamiento sociocultural estereotipado en un intercambio comunicativo –de forma oral o escrita–:

Actividad 3.1: *Los españoles no son mucho de...* Mira la siguiente afirmación y discute con tu compañero si estás o no de acuerdo: El nombre y los apellidos de cada persona hacen que cada ser sea único [...];

Actividad 3.2: Muchos nombres se relacionan con la procedencia geográfica [...], trata de averiguar a cuál corresponde [...] (Vol. B2.2, Unidad 3, p. 39);

Actividad 1.3.1: *Saludos y presentaciones.* Subraya las expresiones que aparecen en tu texto y ordénalas en las siguientes categorías (proponer un brindis, fórmulas agradecer, buenos deseos, aceptar una disculpa, etc.) [...];

Actividad 1.4: Mira las siguientes fórmulas epistolares y colócalas en su respectivo lugar [...] (Vol. B2.2, Unidad 3, p. 35).

Valgan estas muestras para poner de manifiesto lo acertado de esta unidad y las pertinentes recomendaciones del *Libro del profesor*, ya que desde el primer momento se ilustran los exponentes léxicos y se ponen en conexión con el referente cultural. Con estas propuestas, se trata de acercar al aprendiente a una comunicación más real y familiarizarlo con el habla de un nativo:

Reparta la transcripción del audio (o proyéctela) para que los estudiantes extraigan de ella las fórmulas sociales empleadas en el diálogo. Haga énfasis en la explicación del alargamiento vocal para enfatizar y en algunos aspectos socioculturales del mundo hispano como la promesa de mantener el contacto [...] que suele haber tras las despedidas, sin que necesariamente vaya a cumplirse (A. de Dios Martín y S. Eusebio Hermira, 2013: 20).

En esta unidad se aprovechan las actividades y los exponentes para añadir claves culturales con nuevas piezas léxicas y, paralelamente, se incide en las connotaciones culturales de fórmulas rutinarias que deben aprenderse como un todo prefabricado, en la línea del enfoque léxico.

Queremos destacar otro aspecto significativo de *Etapas plus* relacionado con la guía del profesor. Aparte de las sugerencias y pautas de actuación propias de este tipo de materiales, un hecho notable de la guía del profesor son los párrafos ilustrativos que están marcados con un color diferente. Estos párrafos añaden información sobre teorías que justifican y resaltan la idoneidad de las actividades, así como recomendaciones para que el profesor pueda decidir y resolver con eficacia las propuestas:

Multitud de estudios neurológicos aconsejan el acompañamiento de música suave de fondo mientras se realiza una actividad intelectual y/o creativa. Según estos estudios, el ritmo, el tono, la melodía, tienden a relajar a los estudiantes permitiendo un proceso cognitivo enriquecido por imágenes, pensamientos metafóricos y por asociaciones entre las áreas auditivas, visuales y emotivas, que favorecen el proceso del pensamiento y de la creatividad (A. de Dios Martín y S. Eusebio Hermira, 2012: 13).

Junto a las orientaciones didácticas, se incorpora información relevante sobre acontecimientos históricos, deportivos o literarios, personajes del mundo hispano, etc., que aparecen en el manual y le pueden ser de gran ayuda al docente; paralelamente, lo acercan a procedimientos o técnicas basados en estudios recientes que favorecen el aprendizaje.

Todo lo observado anteriormente, nos viene a demostrar que en *Etapas plus* se tienen en cuenta estudios e investigaciones recientes sobre la repercusión del componente léxico en el aprendizaje, la necesidad de trabajarlo de manera sistemática y explícita. Todo ello con soportes y apoyos visuales tanto gráficos como de imágenes reales y atractivas, así como un repertorio amplio de recursos que atienden a diferentes técnicas de ampliación o recuperación del léxico para orientarlo al uso. Incluso, hemos podido advertir que se aplican principios del enfoque léxico y se potencian estrategias que favorecen el aprendizaje. Asimismo, conviene subrayar que el apoyo de la guía del profesor es una herramienta fundamental para rentabilizar las propuestas sobre el tratamiento del léxico,

más si tenemos en cuenta que incorporan investigaciones recientes sobre la adquisición del léxico que repercuten en las propuestas y sugerencias para el aula.

Podemos señalar que el componente léxico, sin ser el eje, es un pilar fundamental, las actividades explícitas son recurrentes y son un instrumento crucial para la realización de la tarea final. Además, encontrarnos una tipología diversa, se insiste en las estrategias de aprendizaje y el léxico se trabaja integrado en todas las destrezas. Por otra parte, advertimos que en la forma de proceder, mediante una secuenciación flexible por itinerarios, al marcar actividades opcionales, y en la temática de las unidades, radica una de las innovaciones principales de este manual. Asimismo, el hecho de llevar al aula actividades de lengua, actividades creativas y productivas de reflexión sobre el propio aprendizaje, sobre los estilos de aprendizaje o sobre el tratamiento explícito y consciente del componente léxico e hilvanarlo con temáticas y actividades, es un aspecto original, más si tenemos en cuenta que se propicia el aprendizaje cooperativo, planteando retos que van más allá de las competencias lingüísticas. En definitiva, el aprendizaje consciente es una forma de proceder que puede favorecer el aprendizaje.

Para terminar, aunque el componente léxico está integrado con otros contenidos y se trabaja de manera evidente especialmente con unidades pluriverbales, no se aprecia un tratamiento recurrente asociado con el componente sociocultural en el libro del alumno, cuyas vinculaciones quedan muchas veces relegadas a ejercicios esporádicos y aislados en algunas unidades, así como a las imprescindibles referencias en la guía del docente. No obstante, las puntualizaciones y las insistencias en el libro del profesor son reiteradas, además de ir acompañadas por ilustraciones teóricas o aclaratorias sobre el tema en cuestión; lo cual es una muestra de la necesidad de vincular estos componentes y tratarlos de manera conjunta para incrementar la competencia comunicativa del alumno.

6.3.5. *Embarque 4*

El curso de español *Embarque* está organizado en cuatro niveles, cuya distribución cubre cuatro de los seis niveles del MCER: A1, A2, B1 y B2. Conviene mencionar que los cuatro niveles tienen un hilo conductor, las autoras de los cuatro manuales son las mismas. Su metodología parte del enfoque por competencias orientado a la acción, siguiendo las recomendaciones del MCER y las orientaciones del PCIC. Por eso, se hace un especial

hincapié en la secuenciación didáctica por competencias tanto lingüísticas como pragmáticas o generales, y en el conocimiento sociocultural.

En los primeros tres niveles, los manuales disponen de una versión mixta digitalizada con extensión y apoyo en la red; recursos que aún no están disponibles en el nivel B2, circunstancia que consideramos se debe a ser un manual de reciente aparición, cuyos materiales están en proceso de realización. A este respecto, la colección, en su conjunto, está planteada para apoyarse en las nuevas tecnologías y fomentar con estos recursos actividades que incluyen el empleo de blog, foros o correo electrónico.

Cada uno de los manuales está organizado en torno a una situación temática de aprendizaje, que varía de un nivel a otro: embarcarse en un crucero, celebrar el día de... o asistir a una feria. Alrededor de este evento concreto, se estructuran los módulos, cuyo objetivo principal es que los estudiantes consoliden, mejoren y amplíen sus conocimientos de español, mientras profundizan en la realidad sociocultural hispana. Además, la tipología textual, así como los géneros de transmisión oral responden a las directrices del PCIC, aportando modelos y funciones que los ejemplifican a lo largo de todo el manual.

Embarque 4 (M. Alonso y R. Prieto, 2013) gira en torno a ferias españolas e hispanoamericanas –*La feria de...*– y consta de diez módulos. Cada una de las unidades comienza con una doble página de introducción al módulo: un resumen de los objetivos, una lista de contenidos de cada competencia, así como un texto introductorio o preguntas que sirven de acercamiento al tema propuesto. En cada módulo se ejercitan las cinco destrezas en bloques: Comprensión lectora y uso de la lengua; Expresión e interacción oral; Comprensión auditiva y uso de la lengua; Expresión e interacción escrita. “El estudiante practicará las cuatro destrezas, en las que se presenta y practica un componente gramatical, léxico, funcional y cultural” (M. Alonso y R. Prieto, 2014a: 2). Tras cada una de estas secciones, se incluye un apartado denominado *¿Y tú qué?*, donde se hace referencia a ámbitos culturales y personales para que el alumno se implique e interactúe con sus compañeros en situaciones diversas, mientras fija exponentes lingüísticos.

A continuación, se añaden unas páginas dobles dedicadas a la conversación, apartado titulado *Conversación en clase*, que a su vez se divide en tres secciones: *Así nos preparamos*, *Trabajamos el léxico* y *Coloquio/Debate*, etc. Al final de cada sección con cada una de las destrezas y de la sección *Conversación en clase*, se incluyen unos

recuadros que sintetizan los recursos y funciones, como herramientas de apoyo para alcanzar el objetivo planteado en la actividad final de bloque. En las siguientes páginas dobles, *Práctica de gramática y uso de la lengua*, se refuerzan los contenidos gramaticales y el uso de la lengua tratados en cada una de las secciones mencionadas. El módulo se cierra con una doble página con textos auténticos y temáticos que aprovechan la feria tratada en el módulo y la diversidad cultural del español, a través de la comprensión lectora y la interacción con los compañeros, para fomentar el intercambio intercultural.

En el margen de la página, se encuentran franjas en un color diferente o cuadros que recogen exponentes lingüísticos, ya sea funcionales, léxicos, gramaticales, en algunos casos unas notas con información sociocultural, bajo el epígrafe *¿Sabías que...?* En las páginas finales del manual, se inserta un resumen gramatical, acompañado de observaciones sobre los exponentes gramaticales, además de una clasificación por funciones. A diferencia de los otros niveles, no se recoge ningún tipo de glosario en este volumen ni extensión digital, así como tampoco se dispone aún del manual digitalizado que está disponible en los otros niveles.

El manual *Embarque 4* se completa con un libro de ejercicios cuyas unidades se dividen en tres bloques separados –léxico, gramática y funciones, una ficha de aprendizaje con el léxico y las funciones– que como se indica en la contraportada “permite a los estudiantes reforzar y ampliar los contenidos del nivel” (M. Alonso y R. Prieto, 2014b). También se acompaña de una guía metodológica para el profesor, cuyo objetivo “no es decirle a los profesores cómo tienen que trabajar con este manual, sino el de orientarles y facilitarles el trabajo con sus estudiantes” (M. Alonso y R. Prieto, 2014a: 3). A diferencia de otros manuales analizados, su uso no es imprescindible, sino que más bien se ofrece una didactización recomendable de las actividades propuestas en el manual. Hay que añadir que en la guía se incluye información esencial sobre contenidos socioculturales y sociolingüísticos; datos que añaden valor a las sugerencias didácticas y, al mismo tiempo, son un punto de partida para que el profesor desarrolle su labor de forma que integre la lengua y la cultura.

El punto de partida de cada unidad es una feria –*la feria de los idiomas, de la mascota, de la restauración, del regalo*, etc. – de tal manera que esta situación temática es el hilo conductor para introducir el léxico y ampliarlo en situaciones de comunicación, ello

ayuda a introducir criterios para organizar el léxico y, consecuentemente, ampliarlo por campos semánticos asociados. Cabe mencionar que en la página de entrada o presentación a la unidad, en el esquema que resume los objetivos, contenidos y tareas, no aparece ningún epígrafe que llame la atención sobre el componente léxico, mientras que sí se destacan los exponentes gramaticales de cada sección.

Como hemos mencionado, en la sección *Conversación en clase*, hay un breve apartado cuyo título, *Trabajamos el léxico*, nos indica claramente cuál es el objetivo de la actividad. Si nos detenemos en este apartado, comprobaremos que tiene una característica común, se plantean actividades donde prima sustituir un término o parafrasearlo para ampliar o consolidar el vocabulario desde las relaciones de sentido. Suelen ser actividades donde se enlaza una unidad léxica (básicamente la unidad palabra, las combinaciones sintagmáticas y algunas expresiones) con la definición o la descripción de sus características, se configura una clasificación por categorías temáticas o por funciones comunicativas, o bien, se sustituye una frase por una expresión o un sinónimo. Son actividades para trabajar las relaciones de sentido desde criterios semánticos; si bien, no hay variedad en las propuestas de este apartado:

Actividad 2: Estas son algunas actividades específicas del turismo social. Lee los textos y relaciona cada uno con la imagen correspondiente [...] (Módulo 2, pp.36-37);

Actividad 2: Desde siempre el hombre se ha servido de los animales de diferentes maneras. Relaciona cada una de estas acciones con su sinónimo [...] (Módulo 3, p. 54);

Actividad 2: Lee las frases y sustituye las palabras marcadas por uno de los verbos: someterse a, adorar, mostrar, proveer [...] (Módulo 6, p.108).

Si nos quedamos aquí, podríamos pensar que el tratamiento del léxico está casi ausente en este manual, no obstante, es una falsa observación. En el resto de bloques, dedicados al desarrollo de las destrezas, hay una variada gama de actividades y tienen en común la aparición sistemática en todos los bloques del módulo, aunque no estén bajo el epígrafe de *Trabajamos el léxico*.

En la línea de los nuevos estudios, las áreas temáticas son el punto de partida para la realización de tareas que requieren de contenidos léxicos, gramaticales o socioculturales y acciones para cumplir la tarea. Destacamos el hecho de que el componente léxico está integrado con el resto de contenidos, proporcionando tanto los exponentes léxicos para la práctica de las destrezas como actividades específicas cuyo objetivo es la presentación y

práctica de piezas léxicas relacionadas con el campo semántico de la feria del módulo. Como indican M. J. Cervero y F. Pichardo (2002: 20), la inclusión de tareas específicas de léxico habilita también al alumno para la elaboración de las tareas finales de cada sección.

Es especialmente destacable que todas las secciones tienen actividades explícitas donde se presenta o se activan conocimientos léxicos. Es más, las unidades léxicas están vinculadas de unas actividades a otras, ya que se idean como recursos indispensables para lograr el objetivo de la tarea siguiente. Se suele comenzar cada módulo con una actividad de entrada, bien para activar los conocimientos al comienzo de la unidad, bien para servir de repaso de los contenidos del módulo al finalizar la unidad. Nos parece que esta flexibilidad permite cambiar la secuenciación, en función de las necesidades y del ritmo del grupo, además de servir para consolidar lo ya visto.

La tipología de unidades léxicas es variada, ya desde la primera unidad, *La feria de los idiomas*, aparece el tratamiento de las principales unidades léxicas en un mismo módulo: palabras, expresiones institucionalizadas, colocaciones, conectores o expresiones idiomáticas. La formulación de las preguntas contextualiza el ámbito de aplicación; por ejemplo, se indica que las expresiones institucionalizadas ocultan una dimensión más allá de lo puramente lingüístico. En el bloque de las destrezas orales, del primer módulo titulado *La feria de los idiomas*, se plantea la siguiente actividad:

Actividad 1a: *El idioma español.* Muchos idiomas guardan secretos interesantes ante los que se pueden relacionar diferentes formas. Clasifica las expresiones (*claro que sí, claro que no, a lo mejor, desde luego, qué va, ni mucho menos,...*) en el lugar adecuado: afirmación /negación/ duda (Módulo 1, p. 11).

A continuación de esta actividad de categorización por funciones comunicativas, se enlaza con la siguiente de contextualización para aplicar a una situación comunicativa:

Actividad 1b: Lee las curiosidades sobre el español y reacciona usando las expresiones anteriores [...] (Módulo 1, p. 11).

Así sistemáticamente, en el resto de bloque donde se aplican las distintas destrezas, se trabaja con otro tipo diferente de unidad léxica, así como con otro prototipo de actividad, ya sea para relacionar términos sinónimos, ya sea para relacionarlos con su

definición o para completar unos mini diálogos con la unidad léxica más adecuada, tras una actividad previa de muestra sobre su uso y significado:

Actividad 3c: Completa ahora estos comentarios con el conector causal adecuado [...] (Módulo 1, p. 14).

En general, son actividades secuenciadas que plantean una primera de presentación de las piezas léxicas y otra de contextualización que suele terminar con una de práctica.

Conviene destacar que la sección *Conversación en clase*, en el apartado *Así nos expresamos*, las unidades que siempre se incluyen son las expresiones idiomáticas; además, la tipología de actividades se presentan de manera sistemática y secuenciada. Primero, se introduce el léxico y se practica vinculando la expresión con su definición. En este caso, las expresiones se encuentran dentro del campo semántico de la manera de hablar, en el módulo *La feria de los idiomas*. A continuación, se fija el uso relacionando la expresión con una imagen o se completa un mini diálogo:

Actividad 1a: En español existen diferentes formas para decir cómo nos expresamos. Relaciona cada una con su significado: *Expresarse como un libro abierto, Hablar por los codos, Irse por las ramas* [...] / Decir lo que uno piensa, Hablar mucho, Explicarse con claridad [...] (Módulo 1, p. 18).

Se suele terminar la secuencia con una actividad de interacción oral, *¿Y tú?*, donde se plantean algunas preguntas para intercambiar opiniones con el compañero asociadas a la feria concreta. O bien, directamente se concluye con el apartado *Trabajamos el léxico*, donde se presentan los exponentes útiles para el tema con una actividad, que se puede hacer tanto individualmente como en parejas; todo esto antes de la tarea final de la sección que suele plantear un debate, un coloquio o una tertulia, en este caso *La feria de la belleza y la salud*:

Actividad 1b: Sustituye cada una de las expresiones anteriores por las siguientes [...] *¿Cuándo vas de punta en blanco? ¿Por qué?/ Para ti, ¿cómo tiene que ser una persona para estar como un queso?* [...] (Módulo 6, p. 108).

Actividad 3: Tertulia. Comprar, ¿consumismo o necesidad afectiva? [...] (Módulo 7, p. 127).

Esta tarea final se acompaña de un cuadro de recursos y funciones muy útiles para favorecer el intercambio comunicativo –exponentes para interrumpir, para reanudar el

discurso, dar el turno de palabra, concluir—, así como notas sobre la forma de estructurar el debate o la tertulia, el papel del moderador o las funciones de los participantes. En otras palabras, se practica el léxico de la sección, se incorporan los recursos lingüísticos que apoyan la comunicación, y que se han ido incorporando a lo largo del módulo, para participar en una situación comunicativa relacionada con la temática

La dinámica en cuanto a la tipología de actividades es recurrente, destacando el hecho de que se trabaja el léxico vinculado con las destrezas. Son frecuentes las actividades, en la sección de comprensión lectora, para completar principalmente textos breves o mini diálogos con las piezas léxicas proporcionadas; y para establecer relaciones de sentido, ya sean sinónimos o antónimos, para desarrollar la comprensión auditiva:

Actividad 1a: *Fábulas*. En la feria se organizan eventos como la escenificación de fábulas. Estos son algunos de los temas que aparecen en las fábulas. Encuentra un antónimo en cada serie. A. *Avaricia, codicia, ambición, egoísmo, tacañería, generosidad* [...] (Módulo 3, p. 49).

También son habituales las actividades con estrategias de inferencia para sustituir unidades léxicas más complejas, estableciendo categorizaciones o relacionándolas con imágenes, principalmente para introducir unidades nuevas en bloques temáticos:

Actividad 1: *Turismo para todos*. En la feria se habla de la importancia de que el turismo sea accesible para todos. Observa las imágenes y escribe, debajo de cada una, el término adecuado: *rampas, barras de apoyo en duchas, plazas de aparcamiento adecuadas, botones a poca altura, botones en braille, sillas eléctricas* [...] (Módulo 2, p. 31).

En cuanto a otros apartados, en concreto la doble página cuyo título es *Práctica de gramática y uso de la lengua* para ejercitar los contenidos del módulo, individual o en parejas, está dedicada exclusivamente a la gramática. Echamos en falta actividades de refuerzo sobre la competencia léxica que habría sido conveniente incluir en esta sección de control en cada módulo. En este sentido, no hay ninguna actividad explícita al final de los módulos que implique una consolidación de los contenidos léxicos. No obstante, como hemos mencionado, en las sugerencias de la guía de profesor se propone que la actividad de entrada al módulo se utilice, bien como actividad para activar conocimientos, bien como actividad de control de contenidos. Si esto no se hace así, esta función queda desplazada exclusivamente al libro de ejercicios, donde nos encontramos con ejercicios específicos de

refuerzo y ampliación léxica. A pesar de ello, en comparación con la gramática, hay que señalar que el espacio dedicado al contenido léxico en el cuaderno de ejercicios es mucho menor; de tal manera que sigue primando la práctica de los contenidos gramaticales, en detrimento de los léxicos.

Todo esto nos llama la atención, ya que si bien se señala que se atiende a todas las competencias para adquirir la lengua, se puede apreciar que se siguen estructurando y referenciando más los contenidos gramaticales que los léxicos o culturales. Aunque, no es menos cierto que las piezas léxicas son la base de las diferentes secciones, donde son sistemáticas las actividades explícitas para trabajar con el léxico vinculado al desarrollo de las destrezas, como un componente indispensable para el fomento de la competencia comunicativa. Este aspecto se evidencia también en el índice de contenidos, que reseña de manera clara cuáles son los contenidos léxicos de cada uno de los bloques en los que están estructurados los módulos, algo que no queda referenciado en los esquemas de presentación del módulo.

Lo que nos resulta especialmente interesante para nuestra investigación es que las aclaraciones que se incluyen en la guía del profesor introducen datos relevantes que vinculan las unidades léxicas con el componente cultural, mientras que esto en el libro del alumno pasará desapercibido para el alumno sin la intervención del docente o las sugerencias de la guía del profesor. ¿Cómo se podría interpretar una expresión como *tocar a alguien el gordo*, en el módulo 7, si no es a través de la aproximación cultural? Es obvio que si el alumno la interpreta literalmente, se producirá un malentendido cultural y lingüístico, por lo que es imprescindible interpretar esas expresiones pasando por el filtro cultural.

Es cierto que hay algunas aclaraciones que suelen aparecer al margen de la página en el libro del alumno, donde con frecuencia la información sociocultural se vincula con exponentes léxicos; además, los implícitos culturales en la secuenciación temática también van en esta dirección, así como las actividades que tratan estas expresiones y las contextualizan; no obstante, no son suficientes. Es obvio que será labor del profesor facilitar la descodificación de referentes culturales, para mediar entre el referente connotativo y el denotativo, ya que, por ejemplo, asociarlas con su lengua materna pocas veces le ofrecerá claves de interpretación fiables.

Si bien también podemos encontrar en el manual algunos refranes o citas, así como la unidad léxica palabra o colocaciones, en la guía del profesor esta información complementaria está esencialmente referida a las expresiones idiomáticas, ya que aportan datos socioculturales que pueden despertar su curiosidad y pueden ayudar al alumno a consolidar su uso acercándose a la realidad cultural del español y a la forma de manifestarlo:

Actividad 1a: *Así nos expresamos.* Lee estos textos y relaciona las expresiones marcadas con su significado. Este actor *está cañón*, pero yo siempre digo que la apariencia física no es lo más importante; [...]. La belleza es relativa. Para unos puede ser el más guapo del universo y para otros *ser más feo que Picio* [...] (Módulo 6, p.108).

En este manual, el apoyo de la guía del profesor es un indicador de la necesidad de trabajar con estas vinculaciones culturales: “*Estar como un queso.* Expresiones con el mismo significado: *Estar como un jamón*, [...] o *estar para comérselo*. Son expresiones coloquiales que se utilizan para hablar del atractivo físico [...]. Este tipo de expresiones son lo que se llama en España *piropos* [...]” (M. Alonso y R. Prieto, 2014a: 61).

No es algo secundario ni desdeñable incorporar estas observaciones a la hora de tratar estas expresiones, ya que saber interpretar estos términos y utilizarlos de manera adecuada en su contexto facilita el acceso a la cultura de manera evidente, mientras se favorece la competencia comunicativa e intercultural. Estas expresiones establecen una conexión clara entre cultura y léxico, son manifestaciones lingüísticas que categorizan y dan cuenta de la diversidad a la hora de nominalizar un marco cultural distinto de la cultura materna. Desde nuestra experiencia en el aula, hay un creciente interés por saber el porqué de las expresiones y la comparación con su lengua materna; lo cual es una forma de verbalizar su intento por comprender otro marco de referencia cultural. Además, el proceso de interpretación y su valor pragmático despierta la curiosidad, más cuando se acercan a una percepción cultural que requiere del proceder del profesor como facilitador.

En cuanto a la unidad léxica palabra, se reseñan las denominaciones de premios o deportes que requieren actualizar el significado connotativo para interpretarse. Así, en el módulo *Feria del ocio y del deporte*, se comienza la actividad de entrada trabajando el léxico asociado a los juegos de mesa, azar o ingenio, para continuar en el resto de la unidad con actividades de tiempo libre o deportes, principalmente, practicados en España. Se presentan actividades de ocio cuya denominación nos trasmite curiosidades y

particularidades sobre juegos populares o vida social en el país: *el escondite, la rayuela, las canicas o saltar a la comba* son juegos infantiles tradicionales en España o *el pato, el tenis criollo* son deportes tradicionales en Argentina.

Estos términos acumulan referencias culturales, ponen de manifiesto tanto aspectos generacionales como interculturales, remiten a un contexto e incentivan la curiosidad sobre la forma de pasar el tiempo libre en otras culturas. Además, el hecho de invitar directamente a la aproximación intercultural, mediante opiniones o preguntas que apelan al ámbito personal, generan el diálogo ante una actividad social que puede compartirse o no en las culturas de origen:

Actividad: ¿Y tú? ¿A qué jugabas cuando eras pequeño? ¿Y ahora? [...]. ¿Te ha tocado la lotería o un premio? ¿Cuál? ¿Qué hiciste con el premio? (Módulo 5, p. 80).

A lo largo del manual e incluso varias veces en un módulo (en uno de los márgenes del libro, bajo el epígrafe *¿Sabías que...*) aparecen notas aclaratorias cuya función es transmitir contenidos culturales asociados a la actividad y revelar datos curiosos, en este caso sobre el ocio o los deportes. En la sesión para la destreza escrita, se enlaza una serie de actividades cuyo hilo conductor es el cine y el léxico:

Actividad 1: Los siguientes aspectos son necesarios a la hora de comentar una película [...] ¿Sabías que... los premios *Goya* son los máximos galardones que otorga la Academia al cine español? (Módulo 5, p. 88);

Mientras que el bloque de la comprensión auditiva se trata el deporte y el léxico:

Actividad 1: En la feria hay información sobre diferentes tipos de actividades deportivas [...] ¿Sabías que... *la esgrima* es el único deporte olímpico con origen español. En *pelota vasca* se obtuvo la primera medalla olímpica en París (1900) (Módulo 5, p. 85).

Referencias que se complementan con el libro del profesor: “*Pelota vasca*. En euskera: pilota, es un deporte universal que en el País Vasco se practica de manera tradicional. El mayor mérito de los vascos consiste en la adaptación del juego a sus propias características, aportando numerosas modificaciones [...]” (M. Alonso y R. Prieto, 2014a: 51).

Consideramos que la innovación de este manual apunta a una evolución en el tratamiento del léxico en los manuales: se organiza el componente léxico de manera lógica por unidades temáticas, por lo que al pertenecer al mismo campo semántico se facilita el almacenamiento en redes mentales. Se considera un elemento indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa, con actividades recurrentes y explícitas; además, se integra en todas las destrezas de manera equilibrada, no se trabaja de forma aislada. Pese a ello, al comienzo de cada unidad, hay un esquema organizado por destrezas donde se señalan los objetivos, los contenidos y las tareas, desafortunadamente aquí no se reseña como tal el contenido léxico necesario en cada uno de los bloques. En el tratamiento de las destrezas, se incluye un bloque para las tradicionales cuatro destrezas y se incorpora la quinta destreza, la interacción oral, en todas ellas hay actividades explícitas de tratamiento del léxico como herramienta para mejorar la competencia comunicativas. Además, las muestras de lengua se presentan contextualizadas a través de textos auténticos y actividades que pretenden fomentar la interacción entre los alumnos, con el soporte de actividades en diferentes ámbitos para trabajar el léxico. Como se señala en el MCER:

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 (2002: 9).

Nos parece que este manual, por lo que se refiere al tratamiento del léxico, sigue unos criterios muy coherentes que facilitan el aprendizaje, ayudan a ampliarlos, así como a consolidarlo. Consideramos que se han ido incorporando pautas de forma implícita que sugieren estrategias para adquirir el léxico de manera gradual, incorporando información tanto lingüística como cultural, si bien esta última está más en un segundo plano y hay que inferirla a lo largo de las diferentes tareas planteadas. La información sociocultural aparece aislada, echamos en falta actividades específicas que trabajen los contenidos culturales con los léxicos de manera sistemática. No obstante, en la guía del profesor, al comienzo de cada módulo, se le indican al docente datos relevantes o información sociolingüística, comentarios interculturales relacionados con el módulo para que los vaya incluyendo en el plan de clase.

El planteamiento de las actividades, aunque no es variado, es esencial y facilita la organización léxica por categorías o redes semánticas, también por asociaciones mentales

vinculadas a un contexto de uso. Consideramos que la sencillez y la claridad de la formulación dejan muy claro cuál es el objetivo de la misma y la forma de proceder; no hay lugar para que el alumno se pregunte qué tiene que hacer o cuál es la dinámica de grupo o cómo proceder con el manual en su conjunto. En este sentido, desde nuestro punto de vista, el alumno puede trabajar de forma autónoma, así como apoyarse en las orientaciones del profesor ante las dudas surgidas.

Las tareas de expresión oral fomentan la interacción, los temas planteados son interesantes y cubren ámbitos públicos y privados muy diversos. Para el docente, es un manual completo, el diseño facilita trabajar las destrezas de forma equilibrada y vinculada a otros contenidos, al tiempo que las orientaciones del libro del profesor le ayudan a planificar el aprendizaje de manera sistemática, especialmente si se considera que el léxico es uno de las herramientas que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa.

6.3.6. Nuevo Avance superior⁸⁸

Esta colección consta de dos versiones para cuatro niveles, una agrupada en seis volúmenes (A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2) y otra constituida por los mismos niveles en tres volúmenes (A, B1 y B2). Según indican los autores, la nueva edición sigue las pautas del MCER y las recomendaciones del PCIC. En el manual prima la variedad peninsular “está escrito en el español de España, pero incluye referencias culturales al español de América y acentos de diferentes países hispanoamericanos” (C. Moreno, V. Moreno y P. Zurita, 2014b: 4); principalmente, en las audiciones y en el apartado *Un paso más*, se establecen comparaciones entre unidades léxicas del español de España y de otros países hispanos.

La actual edición, respecto a la anterior, se adapta, según las autoras, a la realidad heterogénea del aula con orientaciones y distribución renovada de los contenidos, de los textos y de las actividades; por otro lado, añaden, el nuevo formato inserta más ilustraciones reales que en las ediciones anteriores para hacerlo más atractivo y cercano a los usuarios. En esta línea, la presente edición comparte las bases metodológicas de las

⁸⁸ A pesar de que en el título del manual se señala *Nuevo avance superior*, el manual se corresponde con el B2. Esta aparente contradicción es explicada por la editorial para evitar la cacofonía que supondría *Nuevo avance avanzado*

anteriores con la reestructuración mencionada, así como un modelo de lección característico en todos los niveles.

Este manual consta de 12 unidades y cada una está organizada temáticamente con secciones (*Pretexto*, *Contenidos gramaticales*, *Practicamos los contenidos gramaticales*, *De todo un poco*) que atienden a los contenidos mencionados asociados pero por separado. Además, al principio del manual hay una *Tabla de contenidos* que ofrece una visión completa y detallada de estos, con una descripción estructural de los mismos: *Contenidos temáticos*, *Contenidos gramaticales*, *Contenidos léxicos*, *Contenidos funcionales y socioculturales*, *Contenidos pragmáticos* y *Tipología textual*. En el apartado de *Contenidos léxicos*, se mencionan las piezas léxicas vinculadas a diferentes ámbitos temáticos, también se señalan recursos para formar palabras o se indican las unidades léxicas que aparecen en cada una de las lecciones, principalmente expresiones idiomáticas y frases hechas; no obstante, en el interior del libro hay mayor variedad en la tipología.

Al comienzo de cada unidad aparece un listado de los objetivos que se pretende alcanzar en términos de capacidades, siguiendo el modelo de lección característico en todos los niveles: *Pretexto*, *Contenidos gramaticales*, *Practicamos los contenidos gramaticales*, *Contenidos léxicos*, *Practicamos los contenidos léxicos*, *De todo un poco*. Cada tres unidades, nos encontramos con los *Repasos*, cuyos ejercicios de selección múltiple permiten comprobar el asentamiento y sirven de control de, entre otros, los contenidos léxicos. Son repasos con actividades aplicadas a las distintas destrezas y ejercicios recopilatorios de opción múltiple; por tanto, hay cuatro repasos que vienen a reforzar lo tratado en las unidades precedentes. El manual se complementa con un apéndice gramatical y un glosario.

El enfoque *Nuevo avance superior* está basado en un enfoque temático, lo cual supone una correspondencia entre los distintos componentes, pero no una integración: gramaticales, léxicos, funcionales, pragmáticos y socioculturales. Es decir, esta correspondencia viene marcada por la temática, si bien no consideramos que el tratamiento de la cultura y el léxico estén expresamente vinculados, no se establece una reciprocidad palpable más allá del aspecto temático, tampoco con el resto de los contenidos. La colección no está sometida a un enfoque concreto, sino que se decantan por una metodología que equilibre el componente lingüístico y la competencia comunicativa, con una

descripción claramente estructural de los contenidos. Hecho que justifican las autoras por el respaldo que supone la acogida del manual desde la primera edición en 1995 y por la propia experiencia docente, lo que ha supuesto una evolución y renovación del manual para adaptarse a los nuevos tiempos.

En la presentación, las autoras especifican que el vocabulario junto con la gramática es uno de los instrumentos esenciales para la comunicación en una lengua extranjera. Por eso, al ser uno de los principios por los que se rige, se atiende de manera concreta, pero no preferente, al contenido léxico en el apartado *Un paso más*, dentro de la sección *De todo un poco* –cuyo objetivo es “la profundización de todas las destrezas” (C. Moreno et al., 2014a: 4)–, además se tratan aspectos trabajados previamente. Cabe señalar que este apartado aparece visualmente deslindado del resto de contenidos con un color diferente. Respecto a las actividades y unidades léxicas, conviene mencionar que son heterogéneas; en concreto, se atiende de manera individualizada a unidades léxicas pluriverbales (expresiones idiomáticas, rutinas sociales y refranes⁸⁹), lo cual lo diferencia de los manuales que hemos analizado; encontramos ejercicios específicos según la tipología de unidades léxicas. Por ejemplo, hay unas viñetas cómicas para describir y contar la historia donde se recomienda que anoten las expresiones o recuerdan al profesor asociarlas con expresiones de la sabiduría popular: *Contigo pan y cebolla* (Unidad 1, p. 19), *El que avisa no es traidor* (Unidad 2, p. 36) o la comparación sobre la equivalencia en la lengua materna, *Donde fueres, haz lo que vieres* (Unidad 2, p. 38).

En el *Aula electrónica* se puede acceder a material complementario según los temas del libro, donde también se trabaja con diferentes unidades léxicas. En este material en línea, dividido en *Léxico*, *Gramática* y *Comunicación*, hay una pluralidad de actividades centradas en el componente léxico, si bien separadas según los bloques mencionados. Se combinan actividades muy heterogéneas que implican una tarea específica con este componente tanto para reforzar como para ampliar. Lo mismo se puede apreciar en el *Cuaderno de ejercicios*, que está dividido en estos tres apartados.

A pesar de que el componente léxico no ocupa un lugar destacado ni tiene un papel preferente respecto a la gramática, sí dispone de un espacio significativo en cada uno de las

⁸⁹ Los incluimos por la fuerte carga cultural que conllevan, aunque no sean propiamente unidades léxicas.

unidades y en los cuadernos de trabajo. En primer lugar, hay que mencionar que en todas aparece un recuadro –llamado *Para aclarar las cosas*– donde se recoge la definición o aclaración de destacadas unidades léxicas que aparecen en las actividades; principalmente se trata de expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas para recapitular o ampliar, así como abundantes piezas léxicas de la lengua coloquial. Estas notas aclaratorias inciden en el significado y en aspectos relevantes que informan cómo se utiliza, por lo que nos encontramos con explicaciones pragmáticas e información sociocultural; por ejemplo, en uno de los recuadros de la Unidad 6 aparecen unidades léxicas introducidas en el texto anterior: *Tú verás*, *Las oposiciones*, *Sacar las oposiciones*.

Normalmente, el tipo de aclaración responde a aspectos pragmáticos o combinatorios, así la fórmula rutinaria *Tu verás* se ilustra de la manera siguiente “con esta fórmula se deja la decisión al interlocutor”; *Las oposiciones*: exámenes para obtener una plaza de funcionario; la combinación sintagmática *Sacar las oposiciones* señala el verbo con el que normalmente se utiliza (Unidad 6, p. 103); se puntualiza mediante la paráfrasis con unidades léxicas que han aparecido en un ejercicio de contenido gramatical: *Te enteras*: 'ya verás la consecuencias'; o la denominación popular de *Los ciegos*: 'nombre con el que se conoce a la Organización Nacional de Ciegos españoles (ONCE), que vende diariamente cupones de lotería'; *Cabreo*: 'enfado muy grande' (Unidad 8, p. 142). Como podemos apreciar por estos ejemplos, la técnica para explicar el significado es tanto la definición o la paráfrasis como una descripción sociocultural más amplia. Consideramos que estos apuntes son valiosos, ya que no se define el término, sino que además incorporan información sobre las implicaciones pragmáticas e información cultural o las combinaciones de las piezas léxicas reseñadas.

En el apartado *Un paso más*, se le dispensa un tratamiento particular y completo al componente léxico. Hay actividades capacitadoras muy variadas, predominan aquellas donde se aclara y se trabaja con unidades léxicas que han aparecido contextualizadas en un texto anterior y con las que se pretende capacitar al alumno “para que pueda hacer cosas con esos nuevos conocimientos de la lengua” (C. Moreno et al., 2014b: 8). Se parte de los conocimientos previos del alumno y se propician las estrategias de inferencia de piezas léxicas a partir del contexto, antes de pasar a la actividad concreta. En el *Cuaderno de sugerencias didácticas*, también se recomienda recurrir “a la ayuda de la lengua materna cuando esto sea posible y el docente lo considere oportuno” (p. 6) para esclarecer el

significado. Asimismo, en las audiciones se pide que se seleccionen las palabras clave para reconstruir la información; además, a partir de los textos orales grabados, se trabaja especialmente la lengua coloquial. Lo que se persigue es concienciar al alumno de las estrategias y habilidades que le pueden facilitar la comprensión en el proceso de interpretación y descodificación de la comprensión auditiva, así como reflejar el registro y uso en un contexto adecuado del componente léxico.

En cuanto a la tipología de actividades, queremos mencionar de manera particular aquellas que reparan en el tratamiento del léxico a nivel morfológico. En concreto, la formación de palabras, con reiteradas y variadas actividades a lo largo del manual. En el apartado *Un paso más* se propicia el análisis deductivo para aplicar reglas de carácter morfosintáctico y, en consecuencia, inferir reglas de formación de palabras. Por ejemplo, las referidas al uso del morfema del diminutivo, donde se plantea una reflexión sobre la intención comunicativa de su uso, ya sea para expresar cariño o para hablar de la disminución del tamaño, en *miraditas, cariñito, cañitas, manitas* (Unidad 1, p. 24) o cómo se usan las terminaciones en *-ito/-ita, -ico/-cita, -ecito/-ecita* en diferentes unidades léxicas (Unidad 2, p. 38).

En otras actividades, se plantea cómo formar adjetivos a partir de sufijos adjetivales de flexión como *-ble* u *-oso/-osa* (Unidad 7, p. 136); adverbios a partir del sufijo adverbial de flexión *-mente* (Unidad 5, p. 94) o el elemento compositivo *super*, para adjetivos o adverbios (Unidad 1, p. 22); sustantivos a partir de los sufijos *-ura* o *-eza* (Unidad 9, p. 167) o la formación de verbos compuestos por la preposición entre: *entresacar, entreabrir, entrecortar, entrelazar* (Unidad 10, p. 189). Encontramos también actividades para trabajar el léxico a este nivel; en concreto, referencias a unidades léxicas del campo semántico de horticultura que cambian el significado según el género: *huerto/huerta, manzano/manzana* (Unidad 3, p. 53); así como actividades lúdicas para descubrir los componentes y la información que contiene una unidad léxica.

Estimamos que este tipo de actividades, de tratamiento del léxico a nivel morfológico, desarrollan en el aprendiente estrategias cognitivas efectivas que le permiten familiarizarse con los mecanismos de formación de palabras. Se juega con los conocimientos previos y se propician estrategias de inferencia antes de realizar la tarea, lo

cual implica atender a procesos que fomentan el *aprender a aprender*, el aprendizaje significativo.

Destacan las actividades para trabajar las relaciones de sentido tanto en actividades para establecer vinculaciones entre los términos como las actividades con sinónimos y antónimos (Unidad 1, p. 22; Unidad 8, p. 150) o para diferenciar entre términos muy próximos en la forma como *consumidor* y *consumista* (Unidad 5, p. 94); distintas expresiones con el verbo *entrar* y las diferencias de significado: *entrar hambre*, *entrarle a alguien*, *algo no me entra*, *entrar miedo* (Unidad 6, pp. 110-111); también, se plantean cuáles son las combinaciones más frecuentes con una unidad léxica, como por ejemplo:

Actividad 2A. En el texto se habla de 'denegar un crédito', ¿qué otras cosas se pueden 'denegar'? [...];

Actividad 2B: ¿Qué otros verbos pueden acompañar a la palabra 'crédito' [...]? (Unidad 8, p. 152).

Se apela al conocimiento previo de los alumnos, mientras que se ayuda con estrategias productivas y memorísticas que favorecen la retención para almacenarlas y recuperarlas, al vincularlas a un sistema organizado; por otra parte, a estas redes siempre se puede ir añadiendo nueva información que completa o modifica las redes existentes en el lexicón mental.

Consideramos que el material y las actividades con las que se trabaja son relevantes y motivadores para adquirir el componente léxico, dejando muy claro cuáles son los objetivos que se pretende alcanzar. Se presta atención a diferentes estilos de aprendizaje y se ocupa de ámbitos diversos de aplicación, al tiempo que se favorece el aprendizaje reflexivo y la inferencia para descodificar el sentido. Además, el estudiante en las unidades de repaso, también en el resto de lecciones, puede evaluar su nivel de conocimientos del componente léxico con actividades de opción múltiple o de reflexión. Lo cual implica una revisión periódica que tiene en cuenta lo fácil que es olvidar el léxico si no se realiza un repaso sistemático.

Otro aspecto relevante es la atención al registro estándar, coloquial y vulgar, así como a las variedades entre el español de España y otros países de habla española. En cuanto a este ámbito, podemos encontrar actividades para indagar sobre las diferencias

léxicas y las correspondencias entre hablantes de español de diferentes zonas geográficas: *botar, laburo, se portó del uno, me cocinó, qué cheveré, aventaron, qué fregada* (Unidad 6, p. 112) o menciones a la diversidad dependiendo del país: “*lucas* se usa para referirse al dinero en Chile, Argentina, Colombia, etc.” Mientras se aportan equivalencias en la lengua coloquial, según el país: *plata, guita*, etc.; ejemplo de variedades de *auto, computadora* y *acá* frente al español de España (Unidad 5, p. 94). Como hemos indicado en capítulos precedentes, cuando se aprende español la atención a las variedades es un aspecto significativo para desarrollar la competencia léxica de manera adecuada⁹⁰.

Igualmente, son frecuentes las actividades que contemplan el uso de la lengua, es decir, la dimensión social de la lengua. A lo largo de todo el manual, son reiteradas las aclaraciones y las actividades que consideran las diferencias precisas de registro tanto del estándar como del coloquial o incluso del vulgar. Por ello, son habituales las aclaraciones sobre unidades léxicas coloquiales o vulgares, así como frecuentes las prácticas con ellas. Se ilustra sobre el abuso y funcionamiento de determinados componentes en la lengua familiar, por ejemplo, los extranjerismos innecesarios (Unidad 5, p. 91), los elementos compositivos como *super* (Unidad 1, p. 22) o el uso del apelativo informal para dirigirse a una persona: *tío* (Unidad 1, p. 24) en el español de España. En este sentido, se plantea una reflexión sobre elementos que funcionan en el discurso para reforzar el significado, tales como *¡anda!, ¡ah!, ¡jo!, ¡venga!* (Unidad 4, pp. 75-76) y el contexto de uso.

Consideramos acertado y esencial que en el manual, cuando se atiende a estos componentes, se marque la diferencia de registro y las implicaciones en el uso, para evitar la interpretación errónea o inapropiada al contexto. Son componentes de los que difícilmente se plantea un tratamiento sistemático o recurrente en los manuales examinados. El hecho de que no todas estas unidades léxicas sean compartidas por todos los hispanohablantes, supone que no está garantizada la comunicación aunque se comparta una lengua. En otras palabras, desarrollar la competencia léxica engloba también marcar las diferencias geográficas o de registro, además de plantearse la adecuación al contexto comunicativo, así como atender a implicaciones socioculturales valiosas.

⁹⁰ Véase el capítulo V de este estudio, *Implicaciones culturales del componente léxico*.

Relacionado con las técnicas echamos en falta, salvo las asociadas con el aspecto referencial, la explotación de imágenes que faciliten la asimilación y la recuperación. En concreto, a pesar de utilizar estímulos visuales que vinculan unidades léxicas con imágenes, gráficamente no se potencian la creación de asociogramas, sino más bien la utilización de relaciones gráficamente horizontales o imágenes ilustrativas.

Son numerosos los textos o las actividades donde se incluyen expresiones idiomáticas tanto para deducir el significado como para buscar equivalentes a la expresión o construir diálogos para incluirlas. Cabe mencionar que cuando se tratan expresiones idiomáticas, por ejemplo, con colores se hace una reflexión sobre las asociaciones con estados de ánimo; además, se insiste en que estas asociaciones tienen una carga cultural que puede o no coincidir con la lengua materna:

Actividad 5: [...] Los colores se asocian a estados de ánimo que pueden coincidir o no en diferentes idiomas. Completa y explica qué significan las expresiones de colores en estos contextos [...] (Unidad 7, p. 128).

A través de esta práctica, se trata de identificar y analizar estas unidades léxicas para contemplar las semejanzas o no, en cuanto a las asociaciones culturales y las expresiones propiamente dichas. Lo cual supondrá un intercambio que enfrentará a los estudiantes a información relevante e intercultural para descodificar la expresión, asimismo, contribuirá a adoptar una actitud receptiva ante las diferencias culturales. En definitiva, este tipo de actividades contribuye a sensibilizarse y familiarizarse con formas de pensar, actuar o expresarse en otra lengua.

En la introducción del manual, se parte del principio de que la lengua y la cultura “forman un vínculo indisoluble” (C. Moreno et al., 2014a: 5); no obstante, salvo los aspectos pragmáticos, relacionados con la variedad y las diferencias en el nivel de formalidad, no encontramos actividades explícitas que asocien ambas dimensiones, es decir, el componente léxico y el cultural. Si bien, en algún caso encontramos un tratamiento intercultural de expresiones institucionalizadas como *Que en paz descanse*, *Te acompaño en el sentimiento*, *Lo siento mucho* y el planteamiento de la correspondencia en la lengua materna (Unidad 3, p. 52), e incluso se comenta cuál es la fórmula preferida en la actualidad, así como las diferencias de uso, según la generación.

En cuanto al glosario, está ordenado alfabéticamente y se cita la unidad donde aparece la unidad léxica. Casi exclusivamente se enumera la unidad léxica palabra, con información respecto al género gramatical; también, aparecen algunas expresiones idiomáticas (*estar verde, tirar la toalla, caer la baba, chuparse los dedos, dar plantón*); finalmente, varias combinaciones y un par de conectores. De tal manera que el apéndice funciona como un anexo cuya función básica es localizar y listar las unidades léxicas en el conjunto de las lecciones, es decir, tiene una función principalmente referencial de la unidad léxica palabra.

El manual hace un tratamiento adecuado y completo del componente léxico como instrumento para capacitar al alumno para la acción. Hay actividades explícitas y adecuadas al nivel B2 que remiten a este contenido esencial del aprendizaje, si bien el componente léxico no es el eje y aunque está vinculado con otros contenidos, se trata por separado. Las actividades y ejercicios son heterogéneos, reparan en diferentes estilos de aprendizaje, se fomentan las estrategias de inferencia para reconstruir el significado en contexto y se estimula la reflexión sobre el alcance pragmático. Conviene destacar especialmente la amplia gama e idoneidad de las actividades que tratan el componente léxico desde diferentes niveles: fonético, morfológico, semántico o pragmático.

A pesar de ello, no se aprecia una vinculación explícita y clara entre el componente léxico y el sociocultural, es más, estos contenidos se trabajan claramente por separado. Hay algunas aclaraciones puntuales e implícitos temáticos donde se abordan los valores connotativos y socioculturales, así como frecuentes referencias pragmáticas de las variedades y diferencias de registro. Por lo que una vez más, serán las actitudes de profesores y alumnos, así como las competencias docentes, los que tendrán que integrar y promover esta información indispensable y vinculada al proceso de aprendizaje al trabajar con este manual.

6.3.7. Agencia *ELE* avanzado

La colección *Agencia ELE* cubre cuatro de los seis niveles del MCER. Está organizado en tres niveles: nivel básico (A1+A2), nivel intermedio (B1.1 y B1.2) y nivel avanzado (B2.1 y B2.2), estos se ofrecen tanto en un solo volumen como distribuido en dos, aquí hacemos referencia al que está en un solo volumen. Como ya hemos mencionado

con otros manuales que ofrecen esta posibilidad, ni los objetivos ni los contenidos se ven alterados sino que se trata básicamente de la forma de distribuirlos.

En el mapa ilustrativo que sirve de prólogo, se señala que “tiene en cuenta los documentos de la Unión Europea y del Instituto Cervantes” (J. Muñoz, D. Martínez, M. Rodríguez, R. Rodríguez, J. Ruiz y E. Suárez, 2014a); se precisa que desarrolla los contenidos que establece el *Plan curricular* –adaptándolos a cada nivel– y que sigue las directrices del MCER: considera a los hablantes como seres sociales que necesitan comunicarse y desarrollar competencias tanto generales como lingüísticas. Así los autores de la colección proponen un enfoque centrado en el alumno y orientado a la acción, de tal manera que el aprendizaje esté basado en el significado y atienda al proceso de aprendizaje. Se detalla que la orientación a la acción supone utilizar la lengua en el aula para comunicarse y aprender, puesto que se considera el aula un espacio real y natural de comunicación. Al mismo tiempo, en este mapa ilustrativo, mantienen que el papel del profesor es servir de “guía y estímulo de los aprendizajes de los alumnos” (J. Muñoz et al., 2014a) y son estos los últimos responsables de su aprendizaje.

En primer lugar, hemos de destacar que la tabla de contenidos, al principio de *Agencia ELE avanzado*, presenta dos formatos: uno describe, unidad por unidad, las tareas que se van a realizar y el otro está dispuesta en tres apartados: funciones, gramática y textos. A primera vista, no se concede especial atención al componente léxico ni al conocimiento cultural, por lo que suponemos que están integrados con el resto de conocimientos o manifiestos en las propuestas de trabajo. Cuando nos adentramos en el contenido de las unidades, comprobamos que el léxico es un pilar fundamental para el desarrollo de las tareas, aunque pocas veces se pone de manifiesto en la portadilla de introducción al tema, donde se describen los objetivos.

La edición de 2014 se presenta en un solo volumen y está organizada en catorce unidades didácticas, cada una consta de cinco secciones: *Agencia ELE*, en la que a partir de un comic y de los personajes de una agencia de noticias, se pretende activar contenidos y muestras de lengua; *Entre líneas*, donde se plantean tareas de consolidación de conocimiento formal y práctica comunicativa; en la sección *Línea a línea*, se proyectan tareas contextualizadas para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje; *Línea directa*, recoge actividades de reflexión intercultural, así como de control del propio aprendizaje. El

libro concluye con el apartado *ConTextos*, en el que se proponen textos complementarios – vinculados con cada una de las unidades–, cuyo objetivo es aumentar la comprensión lectora y mejorar la interacción oral a partir de las actividades planteadas y los textos.

El manual incorpora enlaces a recursos digitales, así además de las orientaciones propias de un libro del profesor, la *Guía didáctica* (J. Muñoz et al., 2014b) agrega enlaces para ampliar la información de los artículos sugeridos. El manual se completa con el apartado *Agencia ELE digital*, que incluye propuestas de trabajo para realizar con recursos digitales⁹¹.

Otro de los rasgos del manual que merece una especial atención son los recuadros en color que suelen acompañar a muchas de las tareas y que aparecen en todas las unidades. Estos recuadros incluyen información muy diversa: extractos de estudios sobre el aprendizaje, aspectos morfológicos sobre la formación de palabras o esquemas de los exponentes gramaticales, referencias de tipo cultural o llamadas de atención para estimular al alumno a ampliar la información sobre aspectos socioculturales de su interés.

Asimismo, en la sección *Línea directa* de cada unidad, se incluye una secuencia de tareas que otorga una atención particular al conocimiento intercultural y a las estrategias de aprendizaje. Se plantean actividades de reflexión, de práctica o de control, que requieren que el alumno reflexione sobre los comportamientos o actitudes sociales y la influencia que estos pueden tener en la cultura de un país. A través de estas actividades, se apela a su experiencia de aprendizaje, su forma de aprender, el papel de los errores en el aprendizaje o cómo el trabajo colaborativo en el aula puede favorecerlo. Estimamos que la inclusión de un apartado como este, en la dinámica de clase, no es solo infrecuente en los manuales sino indispensable para estimular la autonomía del alumno y su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Junto a los *CD* que acompañan al *Libro de clase* y al *Libro de ejercicios*, se encuentran los *PDF* con las transcripciones, así como recomendaciones de trabajo con

⁹¹ Las instrucciones se encuentran en la página www.agenciaele.com, cuyos recursos están organizados por unidades. No obstante, al ser un manual de reciente aparición, la mayoría de los materiales y las actividades están en preparación.

soporte digital, para el apartado de *Agencia ELE digital*. El manual se completa con un apéndice gramatical y verbal, si bien no incluye ningún tipo de glosario ni vocabulario multilingüe. Hay que mencionar que el *Libro del profesor* se ofrece tanto impreso como en soporte digital gratuito. Esta guía desde el principio deja muy patente cuáles son los objetivos de cada unidad, así como el procedimiento para realizar las tareas o actividades complementarias a las propuestas. En ella se formulan propuestas para trabajar con el manual, al tiempo que se añaden fichas, imágenes, textos o enlaces para ampliar el material del libro de clase.

El *Libro de ejercicio* es un complemento donde se proponen actividades para consolidar y reforzar los contenidos del libro de clase, en la guía del profesor se remite a ejercicios concretos para practicar un determinado contenido. Este libro dispone de un CD de audio necesario para proceder con las actividades orales, además, al final del libro, se incluyen las transcripciones del audio, así como las soluciones a los ejercicios de respuesta cerrada.

En cuanto al tratamiento del componente léxico, en las primeras unidades del *Libro del alumno* nos llama la atención el reducido número de actividades cuyo objetivo específico es el léxico, si bien, este es fundamental para intervenir en las actividades propuestas. Asimismo, cabe indicar que las tareas se fundamentan más en el léxico receptivo que el productivo, están más asentadas en la comprensión que en el tratamiento activo con el léxico. Es decir, las tareas cuyo pilar es el léxico son limitadas, aunque suelen ser el punto de partida para ejercitar las destrezas, de tal manera que al estar integrado en las actividades tanto de comprensión como de producción, se precisa su conocimiento para contribuir en las propuestas.

Curiosamente, a partir de la Unidad 4, titulada *De buen rollo*, se rompe con esta dinámica. Podríamos decir que esta unidad es un ejemplo de todo lo contrario, es decir, destacan las tareas donde el léxico se trabaja de forma explícita y sistemática, e integrado para ejercitar las destrezas. En este mismo tema, se atiende tanto a diferentes unidades léxicas como a las dimensiones que implica conocer una unidad léxica; y, especialmente, se vincula de forma indiscutible con el componente cultural, interpellando en algunos casos a la valoración intercultural. Todas las secciones de las unidades incluyen tareas para

trabajar el léxico, al tiempo que se integran tareas para ejercitar las destrezas, que sirven de apoyo a la competencia gramatical y pragmática, incluso la valoración intercultural.

En la sección de *Línea directa* de esta unidad, se recoge un apartado cuyo objetivo es el tratamiento intercultural, a propósito de los halagos, al tiempo que se incluyen recursos para atenuar opiniones negativas sobre otros o suavizar las positivas sobre uno mismo. Finaliza esta sección recurriendo a las competencias generales para suscitar un diálogo sobre los rasgos culturales e interculturales relacionados con esta cuestión:

Actividad 3: Comenta con tus compañeros [...]. ¿De qué depende el uso de estos recursos: de la personalidad, del país o entorno cultural, de la relación con el interlocutor...? ¿Crees que en algunos países o entornos culturales se emplean más estos recursos que en otros? [...] (Unidad 4, p. 50).

Las secciones están organizadas siguiendo la línea del enfoque por tareas. Nos encontramos, principalmente, con tareas para trabajar el léxico de forma receptiva en las tareas introductorias, de respuesta cerrada o casi cerrada. Las tareas intermedias o finales requieren, bien ocuparse de este componente, bien integrarlo para alcanzar con éxito los objetivos. Se centran en la unidad léxica palabra y las expresiones rutinarias o los marcadores del discurso, frente a las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas que apenas forman parte del repertorio de las tareas.

Normalmente estas unidades léxicas no se tratan por separado, sino que en una misma actividad se suele atender a diversas unidades léxicas –salvo en el caso de los conectores y expresiones rutinarias que sí disponen de actividades específicas para su práctica. Cuando se presentan expresiones idiomáticas o combinaciones léxicas no tienen un tratamiento singular, sino que lo hacen de forma global como “palabras” o “expresiones”, sin tener en cuenta la singularidad de su funcionamiento o las restricciones combinatorias. Se propone una clasificación según la categoría gramatical –sustantivos, verbos, adjetivos– o bajo la denominación genérica «expresiones coloquiales»:

Actividad 1a: *Ahorrar, ahorro, arruinarse, estar forrado, estar hasta el cuello, poder adquisitivo, poder permitirse algo, ser un rata, tirar la casa por la ventana.* En pequeños grupos, clasificad estas palabras y expresiones en la columna correspondiente. Preguntad al profesor el significado de las palabras que no conocéis [...] (Unidad 14, p. 187).

La selección léxica viene marcada por el tema de la unidad, de tal forma que las situaciones que delimitan su uso permiten acercarse a diferentes ámbitos de la vida social, ya sea el ámbito personal, público, profesional o académico. Incluso, sirven de herramienta para ejercitar las destrezas o para desarrollar otras competencias, principalmente, la gramatical y la pragmática. Asimismo, al ser un manual de reciente publicación –la primera edición del B2 en dos volúmenes es de 2013 y la de un único volumen es de 2014– tanto los temas como los recursos utilizados y los procedimientos son actuales y en algunos casos innovadores, sin olvidar su uso reiterativo de documentos e imágenes procedentes del campo digital para acercar al alumno a un entorno con el que está familiarizado y le resulta bastante atractivo.

El tipo de técnicas para la transmisión de significados contempla tanto técnicas verbales como no verbales: identificar unidades léxicas en un texto, inferir significados a través del contexto, parafrasear o relacionar imágenes con palabras. A este respecto, las técnicas no verbales que se utilizan a través de soportes visuales suelen ser dibujos o fotografías de objetos reales, pocas veces gráficos, esquemas o mapas mentales.

Es bastante frecuente encontrar textos combinados con imágenes o gráficos en una secuencia de tareas, especialmente cuando se trata de la unidad léxica palabra; además, se integran las destrezas de comprensión lectora y auditiva, expresión e interacción oral y expresión escrita. Por ejemplo, desde la Unidad 1 se sigue este esquema con algunas variantes. A continuación, se ofrece una lista de palabras y una imagen con flechas para unir las entre sí. Finalmente, se incluye un texto para introducir nuevas unidades relacionadas con el tema y subrayar los adjetivos asociados con los rasgos de la personalidad:

Actividad 1a: *La cara es el espejo del alma.* Fíjate en las siguientes imágenes y comenta las preguntas de tu compañero. ¿Cómo crees que son estas personas? [...];

Actividad 1b: Relaciona estas palabras con la parte de la cara a la que se refiere [...];

Actividad 1c: Lee el texto y subraya los rasgos de carácter con cada parte del cuerpo [...]
(Unidad 4, p. 40).

A partir de la lectura y comprensión del texto, la secuencia se extiende con actividades para practicar la producción oral (1d) y la expresión escrita e incorporar los contenidos léxicos presentados:

Actividad 1e: Vuelve a mirar las imágenes de la *actividad a* y escribe un pequeño texto sobre el carácter de esas personas basándote en el texto que acabas de leer (Unidad 4, p. 40).

En otros casos, la tarea final se propone impulsar la producción oral y sirve de recapitulación de lo que se ha ido trabajando a lo largo de la unidad.

Como hemos mencionado, uno de los soportes a los que más se recurre es al texto tanto para identificar unidades léxicas como para inferir significados. Estos son la base para plantear actividades que trabajan las relaciones de sentido, así como para revisar o introducir nuevas unidades, especialmente la unidad léxica palabra o los conectores. Así, a partir de un texto, cuyo contenido es la normativa de los exámenes DELE –Unidad 2, titulada *Trámites*–, se plantea una actividad que sirve para ampliar o revisar exponentes léxicos a través de una lista de unidades léxicas:

Actividad 1d: Busca en el texto sinónimos de las siguientes palabras: padres, candidatos, enseñanza oficial, muy adecuados, demostrar [...] (Unidad 2, p. 24).

La selección hecha atiende esencialmente a unidades léxicas que pertenecen a un registro familiar para identificar en el texto sinónimos de un registro más especializado: progenitores, aspirantes, enseñanza reglada, etc. En otros casos, otra de las técnicas más recurrentes es relacionar las palabras con sus definiciones, Unidad 4. Ahora bien, el criterio de selección en esta tarea parece bastante arbitrario y no hay una secuencia lógica entre las unidades escogidas.

Actividad 1c: Las siguientes palabras aparecen en el texto. Enlazándolas con sus definiciones [...] (Unidad 4, p. 45).

Si bien en la mayoría de los casos, como en la Unidad 8, titulada *¡Espectacular!*, el criterio de selección atiende al campo semántico del cine, con lo cual se favorece la retención al partir de un criterio que remite a un tema específico y a cómo están las unidades léxicas vinculadas en el lexicón mental. A continuación, la tarea planteada de producción e interacción oral requiere una clasificación atendiendo a las combinaciones con adjetivos que suelen acompañar a términos como *película*, *director*, *guion*:

Actividad 3g: Fíjate ahora en este reseña cinematográfica aparecida en un blog de cine y señala qué elementos se mencionan: *el director, los actores, la ambientación, [...]* Ahora busca un sinónimo en el texto para estos adjetivos: *Problemático, complicado; Extraordinario, excepcional [...]*;

Actividad 3h: Piensa en la última película que has visto y señala tu opinión sobre ella. Puedes elegir uno de los adjetivos que te proponemos o añadir tú otros diferentes (Unidad 8, 101).

Consideramos que este tipo de tareas son muy útiles, ya que se precisa no solo inferir unidades desconocidos, sino establecer redes y propiciar la inclusión en el léxico mental a través de términos que expresan ideas afines; además, el hecho de ser un texto auténtico que introduce información de posible interés para un estudiante de ELE, el examen de DELE o sobre un espectáculo cultural como es el cine, da pie a un intercambio comunicativo más natural.

En otras ocasiones, los textos son un motivo para, a través de la observación, descubrir reglas de carácter morfológico o pragmático y averiguar el significado, mientras se vincula con el conocimiento cultural e intercultural. En concreto, en la Unidad 3 titulada *Un final feliz* se plantean las implicaciones que tiene el uso del diminutivo o aumentativo en la formación de palabras, según el origen de procedencia del hablante de español. Por ejemplo, con el formato de una red social, se aborda un análisis de los mensajes dejados por hablantes mejicanos en el muro de un hablante español.

Así, se formulan una secuencia de actividades primero de tipo gramatical, cuyo objetivo es completar con exponentes gramaticales (1a, 1b); a continuación, el texto con los comentarios del muro mencionado, más adelante, una audición entre dos hablantes comentando los rasgos distintivos de las variantes y unas preguntas de análisis; finalmente, una tarea de análisis que pretende intervenir en el proceso de aprendizaje a través de estrategias cognitivas:

Actividad 1c: Darío lleva unos días en España. Lee los mensajes de su muro y escribe el verbo en infinitivo perfecto o que + perfecto de subjuntivo;

Actividad 1d: Sergio ha viajado a México y le ha sorprendido la forma que tienen de hablar allí. Escucha su conversación con Paloma y contesta a sus preguntas. [...] ¿Qué tipo de terminaciones son comunes en México?; ¿en qué tipo de conversaciones se utilizan estas palabras [...]?

Actividad 1e: Vuelve a mirar el muro y subraya los diminutivos, aumentativos y despectivos que encuentras. Después compara con tu compañero (Unidad 3, p. 31).

Para completar esta última tarea, en el margen de la página se recoge un recuadro en color con la explicación de las terminaciones de diminutivos, aumentativos y despectivos, que sirve de estrategia para ayudar al alumno a entender los nuevos significados de las palabras, según la terminación. Este proceder es una fuente de información que permite la verificación de las reglas deducidas, al tiempo que propicia la comunicación con el compañero, en tanto que afloran los valores pragmáticos que se transmiten a través de determinados índices morfológicos. Cuando se descifran estas diferencias entre el español de España y el español de México, se consigue introducir referentes culturales que van más allá de la comparación entre las variedades del español. En la Actividad 1d, se lanzan preguntas que favorecen el intercambio de conocimiento intercultural:

Actividad 1d: [...] ¿Existe este tipo de recursos en tu lengua? ¿Cómo traducirías algunas de las expresiones que has oído? (Unidad 3, p. 31).

Es decir, se trata de transferir referencias y conocimientos de una lengua a otra, de tal manera que se interpela al alumno para que compare ambas lenguas y así poder identificar elementos comunes o diferenciadores en la descodificación de significados. Se termina la secuencia con una tarea de aplicación de los nuevos conocimientos.

Como vemos, una vez más el texto es el punto de partida para trabajar con marcadores discursivos para organizar el discurso, o conectores para expresar, por ejemplo, causa o finalidad. Son frecuentes las actividades que se dedican a la presentación y reconocimiento de estos exponentes en un texto, para después delimitar la función que cumplen en el discurso y orientar las actividades a la producción. Estos exponentes suelen aparecer en negrita o en otro color, como técnica que apela a la recepción visual para atraer la atención sobre ellos.

A continuación, se plantea una serie de actividades para interpretar el significado, para relacionar el elemento con su función, para señalar entre varias opciones el más adecuado, para completar los fragmentos para mantener la coherencia del texto o para clasificarlos:

Actividad 1c: Fíjate en el valor que tienen las palabras que aparecen en azul en el texto anterior. Relaciona los elementos de las dos columnas [...] (Unidad 6, p. 75);

Actividad 2d: Completa los siguientes fragmentos de noticias sorprendentes utilizando conectores de finalidad (Unidad 7, p. 86);

Actividad 2c: Observa las palabras en negrita de los textos anteriores: son conectores consecutivos. Colócalos en la siguiente tabla: Integrados en la oración (solo una pausa antes del conector)/ No integrados en la oración (entre dos pausas) [...] (Unidad 11, p. 139).

Los textos y las muestras sirven de modelo para realizar otras tareas similares, que suelen ir acompañadas de recuadros resumen que incluyen información lingüística que sirven de control para el alumno, para ampliar información y para trabajar de forma autónoma:

Actividad 3b: Fíjate en los conectores que aparecen en negrita en los textos. ¿Qué tiempo verbal los acompaña? Después, lee el recuadro de la siguiente página para saber más sobre los conectores;

Actividad 3c: Combina las siguientes frases usando las construcciones anteriores [...] (Unidad 10, pp. 127-128).

Otra técnica útil, a la que se recurre con frecuencia para presentar o revisar unidades léxicas, es la categorización; una de más frecuentes, especialmente para el tratamiento de expresiones rutinarias, marcadores discursivos y palabras, que son las unidades a las que se les dedica un tratamiento específico. Se suele combinar con soportes visuales como imágenes o esquemas para facilitar la clasificación, al tiempo que se favorece la retención de las mismas. Una muestra la podemos apreciar, por ejemplo, en la Unidad 3 en la actividad 2. El cuadro al que se hace alusión está dividido en distintos sentimientos y acompañado de imágenes que sugieren los sentimientos que representa:

Actividad 2a: Mira estas expresiones y clasificalas según el tipo de sentimiento que expresan. ¿Puedes añadir otras al cuadro?

También, se recurre a la técnica de agrupación de palabras donde hay algún vocablo que no se corresponde con la serie:

Actividad 2d: Los sentimientos son difíciles de transmitir, por eso los idiomas poseen varios recursos para poder expresarlos. Fíjate en cada grupo de palabras y tacha la que exprese un sentimiento diferente [...].

Termina el ejercicio proponiendo una progresión según el grado de intensidad, en este caso, de los sentimientos, que se puede llevar a buen fin gracias a la experiencia o el conocimiento:

Actividad 2d: [...] Ahora ordena los sustantivos de cada grupo en orden de intensidad, de mayor (1) a menor (4).

Todas estas tareas concluyen en una tarea final para representar una situación de comunicación por parejas, con reparto de papeles, donde se incluyen los exponentes que han ido apareciendo hasta el momento:

Actividad 2e: En parejas, vais a tener que representar estas situaciones. Elegid vuestro papel (Alumno A o Alumno B) y pensad bien qué le vais a decir a vuestro compañero. No olvidéis usar las expresiones que hemos aprendido en la unidad [...] (Unidad 3, pp. 32-33).

Con frecuencia, como podemos observar en la Unidad 5, *Viajes y aventuras*, suele aparecer un texto en el que hay que subrayar las unidades léxicas catalogadas y relacionadas con la tema. A continuación, se suele concluir con una actividad de producción oral que requiere utilizar ese vocabulario, cambiando la dinámica de trabajo. Previamente, se ha introducido el vocabulario de deportes extremos mediante imágenes y una tabla para clasificarlos por categorías (1a y 1b).

Actividad 1c: Subraya en el texto los verbos más importantes relacionados con cada actividad;

Actividad 1g: En pequeños grupos, contestad a las siguientes preguntas. ¿Has practicado alguno de estos deportes? Cuéntanos tu experiencia [...] (Unidad 5, p. 52).

A lo largo de todo el manual, el soporte visual y la clasificación para presentar los exponentes léxicos asociados a un campo semántico suelen comenzar las secciones de la unidad. Además, es una dinámica frecuente alternar no solo el trabajo individual con el trabajo en grupo o en parejas, sino también hacerlo para ejercitar diferentes destrezas en la misma sección, ya que se van combinando hasta realizar la tarea final.

Otro patrón, donde la clasificación resulta eficaz, es la atención a las fórmulas rutinarias. En la Unidad 4, titulada *De buen rollo*, se plantean actividades para incluir

fórmulas para reaccionar y expresar acuerdo, desacuerdo o incredulidad: *Pero ¿qué me dices?, ¿En serio?, ¡Qué va!, ¡No me digas!, De eso nada, etc.* Por las implicaciones que la entonación tiene en estas unidades, suele ir asociada a la práctica de comprensión auditiva, ejercitando así otras destrezas de forma integrada. Esta serie suele terminar con una actividad de producción oral cuyo objetivo es incorporar este tipo de fórmulas rutinarias dentro de una situación comunicativa:

Actividad 2e: Escucha estas conversaciones y completa la información [...];

Actividad 2f: Todas estas expresiones aparecen en las conversaciones anteriores y sirven para reaccionar cuando nos cuentan una historia. Clasificalas según su significado [...];

Actividad 1g: Piensa en un cotilleo sobre un personaje famoso o invéntatelo. Cuéntaselo a tus compañeros de clase y extiende el rumor: ellos deberán reaccionar a tu comentario [...] (Unidad 4, p. 46).

Destacada es la atención especial, a los valores pragmáticos de imperativos gramaticalizados que se han convertidos en expresiones rutinarias como *Vaya, vaya, Anda, Andaaaa, Venga ya*, así como otras fórmulas rutinarias como *Y punto, No te pongas así, Hombre, Ni se te ocurra*, cuya función comunicativa está determinada por el contexto de uso y por la entonación (Unidad 13, pp. 163-165). Al ser exponentes de difícil interpretación la secuencia de tareas es amplia además se varía tanto en la forma de presentarlos como en las destrezas ejercitadas

Se contextualizan en un comic, en la sección de *Agencia ELE* (Actividad 2a, 2b, 2c, p. 163), para ir delimitando paulatinamente tanto la atención a la forma como al significado. En la siguiente sección, *Entre líneas* (Actividad 1a, 1b, 1c, 1d, 2a, 2b, 2c, pp.164-165) dispone incluso de mayor atención para consolidar y practicar estos componentes. Es por ello por lo que una vez más se recurre a una actividad de comprensión auditiva y a la clasificación para determinar el valor expresivo de estas. Se apoya la audición en imágenes que representan los estados de ánimo o la actitud del hablante que se intenta transmitir, así como con una tabla que facilita la organización.

Actividad 1a: Escucha las siguientes interjecciones y relaciona cada frase con el valor expresivo de cada una según la entonación [...] (Unidad 13, p. 164).

Las combinaciones léxicas y las expresiones idiomáticas, como ya hemos mencionado, pasan casi desapercibidas en este manual. Salvo en la Unidad 14, titulada *¡Vaya cambio!*, que se le dedica casi la sección entera de *Entre líneas*, sección cuyo objetivo es la consolidación de conocimiento formal y práctica comunicativa. En ella, se atiende a cómo se expresan cambios en español, al tiempo que se presentan expresiones idiomáticas.

En el primer caso, están vinculadas con la competencia gramatical, si bien en una relación de estrecha dependencia, no de subordinación. Se formulan diferentes actividades, incluidas aquellas que ofrecen muestras de un foro de internet, o aportan definiciones de los cambios o bien se hacen aclaraciones que giran en torno a los mecanismos combinatorios remitiendo a corpus lingüísticos que ofrecen ejemplos reales de uso:

Actividad 2b: Veamos, en un corpus lingüístico, cuáles son las combinaciones más frecuentes con algunos verbos de cambio. Léelos y decide a qué verbo corresponde cada una de las definiciones que aparecen en el recuadro que hay al final de la página [...] (Unidad 14, p. 181).

En lo que se refiere a las expresiones idiomáticas, se ofrecen muestras extraídas de un texto y se plantea una tarea para preparar la comprensión:

Actividad 3a: ¿Conoces el significado de las siguientes palabras y expresiones subrayadas? Todas ellas las encontrarás en el texto de la actividad b y los audios de la actividad c. En parejas, elabora una breve definición de cada una [...] (Unidad 14, p. 182).

Como hemos mencionado, destacan también las actividades donde el componente léxico forma parte de una serie de actividades para ejercitar la gramática. En la Unidad 1, titulada *El curso ideal*, la primera actividad que se ocupa del léxico es solo una excusa para resolver una estructura de tipo gramatical:

Actividad 2a: ¿Conoces el nombre de los siguientes objetos, lugares y personas? En pequeños grupos, escribid la palabra que corresponde a cada imagen (Unidad 1, p. 6).

Tras esta actividad para activar conocimientos léxicos, nos encontramos con la siguiente formulación:

Actividad 2b: Ahora elige algunas de las imágenes anteriores. Tu compañero te hará preguntas a las que solo puedes responder «sí» o «no», para adivinar de qué imagen se trata. Utilizad las siguientes estructuras (Unidad 1, p. 6).

En este caso se trata de valerse de la estructura gramatical del tipo *es un objeto dentro del que puedes volar...*, en otras ocasiones, a pesar de presentar unidades léxicas como las colocaciones, no se atiende a las combinaciones frecuentes, sino que solo se detiene en el exponente gramatical que se está practicando, por ejemplo, los pronombres o las estructuras con subjuntivo, por lo que se desaprovecha el potencial de las mismas.

Es obvio que en estas tareas se presta atención a técnicas como paráfrasis para definir unidades léxicas conocidas o no, se agrupan por gradaciones, se establecen relaciones de sentido, se tiene en cuenta el contexto para comprender las unidades léxicas desconocidas o se asocia a imágenes para facilitar la comprensión. Sin embargo, si tenemos en cuenta el resto de actividades de la secuencia, apreciamos que este tipo de actividades son un pretexto para ejercitar exponentes gramaticales, no para desarrollar o consolidar unidades léxicas ni para detenerse en el funcionamiento de las mismas.

Sí echamos en falta actividades lúdicas o desde una perspectiva humorística en las que se trabaje el léxico, si bien encontramos algún ejemplo. A este respecto, podemos incluir el uso de onomatopeyas para explicar algunos sonidos en español. En este caso, el hecho de imitar sonidos que producen animales u objetos tiene un componente lúdico y humorístico muy aprovechable en el aula. La actividad se plantea de la siguiente manera,

Actividad 3a: En la primera columna de la siguiente tabla tienes una lista con el modo en que en se representan en español algunos ruidos (onomatopeyas). ¿Sabes qué o quién los emite o provoca? Escríbelo en la segunda columna [...] (Unidad 12, p. 154).

En la tabla aparece una columna con una representación gráfica de los sonidos – *Cococococo...*, *Pum, pum, pum, Miau, miau, etc.*–, los estudiantes tienen que pronunciarlos, después tienen que escribir qué los provoca, así como completar con el sustantivo o adjetivo que lo define. De esta manera se introducen unidades léxicas como *chirriar, ladrar, zumbar o pitar* que al asociarlas a sonidos curiosos puede favorecer la retención. Tras ello se estimula la reflexión sobre las convenciones culturales en cuanto a la pronunciación y la transcripción de esas onomatopeyas:

Actividad 3a: Ahora tu profesor os dará la solución. ¿Son muy diferentes la onomatopeyas en español y tu lengua? (Unidad 12, p. 155).

Se recurre al tema de los estereotipos de países y culturas, para introducir los que aparecen en guías turísticas. Esto da pie a plantear una tarea final donde se vincula el componente léxico y el cultural al proponer una lista extravagante de los recuerdos que se pueden llevar a su país después de un viaje por España. En la lista titulada *¿Qué llevarse de 'Spain'?* se encuentran productos como aceite de oliva, aceitunas, vinagre de jerez, corazones de alcachofas en vinagre, salsa alioli, tinta de calamar, figuras de Lladró o chupa-chups:

Actividad 6: Vamos a terminar leyendo las recomendaciones que algunas guías turísticas extranjeras nos dan sobre qué debemos llevarnos a casa después de un viaje por España. ¿Algo que comentar? [...] (Unidad 12, p. 160).

Además de las posibles reacciones cómicas que la lista pueda provocar, son elementos que contienen referencias específicas al marco cultural del español. Esta propuesta puede servir al docente para acercar al alumno a la carga sociocultural de esa extravagante lista léxica, bajo un parámetro anecdótico o humorístico.

En cuanto al aspecto lúdico, solo hemos observado algún ejemplo en la Unidad 11, titulada *Historia para todos* y en la Unidad 12, *¿Qué misterio!* En la primera se realiza un concurso de vocabulario sobre la historia de Hispanoamérica y España. Las unidades léxicas seleccionadas están relacionadas con acontecimientos de la historia. Hay una definición del término y hay que adivinar la palabra a la que le faltan letras:

Actividad 1a: Vamos a hacer un concurso de vocabulario. La clase se divide en dos grupos y cada uno completa la columna que le corresponde. El grupo que acabe antes, dirá STOP. Atención: ¡gana el grupo que ha acertado más palabras, no el que antes acaba! [...] (Unidad 11, p. 134).

El otro ejemplo, lo encontramos para recuperar vocabulario relacionado con una serie de categorías: *cosas que se abren mal, cosas que se caen solas, tejidos que se planchan bien, materiales que se rompen fácilmente, alimentos que se conservan frescos mucho tiempo, construcciones que se derrumban si se llueve mucho:*

Actividad 4e: Vamos a jugar en parejas. Hay que pensar durante dos minutos en tres ejemplos de las siguientes categorías: se obtiene un punto por cada ejemplo que no tenga otra pareja de clase [...] (Unidad 12, p. 157).

Hay que destacar el apartado *Línea directa*, esta sección se suele centrar en las estrategias de aprendizaje y en los conocimientos interculturales; así, en Unidad 5 (p. 64), esta sección se titula *Estrategias de aprendizaje: imágenes mentales*, donde se hace referencia a cómo las imágenes mentales favorecen las estrategias de aprendizaje y se reflexiona sobre su uso; además, se concede especial atención a las estrategias para recordar vocabulario a través de las imágenes mentales. Se interpela a los alumnos para que compartan y aporten ideas sobre este aspecto con sus compañeros.

Este apartado nos parece clave, ya que se establece un equilibrio entre la práctica y la aplicación de estrategias; ya que el uso de imágenes mentales ayuda a descodificar significados, a activar unidades léxicas a través de los sentidos o a establecer asociaciones para retenerlas. Si tenemos en cuenta que “las palabras que forman el lexicón mental están organizadas y estructuradas en redes interconectadas. Dichas redes son flexibles y dinámicas, van creciendo y ampliándose conforme se incorpora información sobre unidades léxicas nuevas o conocidas” (Cervero, M. J. y F. Pichardo, 2000: 95). Por ello, al trabajar con imágenes mentales, se genera información que activa varios sentidos y propicia la adquisición.

Otro ejemplo, de esta sección *Línea directa*, lo podemos ilustrar en la Unidad 9, cuyo apartado se denomina *Reflexiones sobre las repeticiones en español*. En concreto, se toman en consideración las repeticiones léxicas propias de la lengua oral –*Sí, claro, pase,*

pase; No, no, no, claro que no; Sí, sí, claro que sí– y en las funciones expresivas que tienen normalmente relacionadas con la manifestación de la cortesía: reforzar el carácter amable de sus palabras, enfatizar, expresar acuerdo o desacuerdo. Así se idean tareas para reflexionar sobre el carácter expresivo, subrayando la comparación con la lengua materna y las funciones discursivas, además de reseñar información sobre el tema para suscitar el diálogo:

La repetición es un fenómeno muy frecuente en la conversación en lengua española, tanto que algunos autores han definido el español como «lengua eco». A menudo, los hablantes repiten sus propias palabras dentro de un mismo turno de palabra o en turnos diferentes; también es frecuente la repetición de las palabras del interlocutor [...] (Unidad 9, p. 120)

Por lo que a las dimensiones del léxico se refiere, nos parece que este es otro rasgo innovador de este manual, puesto que no hemos observado este tratamiento en ninguno de los manuales analizados. Es más, son aportaciones que atienden tanto a rasgos pragmáticos como culturales que enriquecen la adquisición de un lengua de forma gradual. También se promueve la valoración intercultural y el diálogo, despertando la curiosidad e incluso incitando a los alumnos a contrastar semejanzas y diferencias lingüísticas o culturales de forma sistemática en todas la unidades.

Cabe resaltar que este énfasis en las vinculaciones del léxico con la cultura no es algo esporádico sino más bien recurrente; los contextos de uso y las reflexiones planteadas ponen de manifiesto aquello que puede resultar hermético o por lo menos desconcertante en otra cultura. También, la Unidad 14, titulada *¡Vaya cambio!*, es casi en su conjunto una muestra para facilitar las claves culturales. Un ejemplo lo podemos apreciar en un diálogo que se entabla entre dos personas que se encuentran de forma inesperada después de mucho tiempo y las convenciones asociadas a ese encuentro. En un cómic se reproduce el ritual cultural que impera en estas situaciones informales y las expresiones rutinarias típicas de halago: *¡Qué bien te veo!*, *¡Cuántos años!*, *Estás igual*. Al tiempo que se ofrecen los exponentes que permiten reconocer y actuar adecuadamente en una situación similar:

Actividad 2e: Aquí tienes una guía rápida para encuentros inesperados. ¿Coincide con tu respuesta de la actividad c? [...] (Unidad 14, p.174).

Se acompaña de un recuadro en otro color con una aclaración sobre el funcionamiento de estos rituales culturales: “Los halagos y piropos son frecuentes en el mundo hispánico,

siempre y cuando la relación sea de confianza. Suelen ser más habituales entre mujeres. Cuando hace mucho tiempo que dos personas no se ven, se suele esperar que intercambien halagos” (Unidad 14, p. 178).

Agencia ELE ofrece un marco adecuado para afrontar el tratamiento del léxico, ya que ofrece una visión realista del proceso de aprendizaje al ir progresivamente ampliando exponentes léxicos y combinándolos con otras competencias de forma gradual. Conviene añadir que el tratamiento del léxico nos parece bastante acertado y variado, ya que consideramos que facilita su aprendizaje. El proceder atiende a relaciones asociativas, incluso una de las técnicas más recurrentes es la categorización siguiendo criterios semánticos o de jerarquización. El procedimiento también repasa en diferentes fases de la adquisición, con actividades para presentar, para activar el léxico, para consolidar o revisar.

Predominan las actividades para ejercitar las destrezas, principalmente las destrezas orales, donde el léxico está incorporado; frente a actividades cuyo objetivo específico es el léxico. Es conveniente constatar que el procedimiento sigue los principios del enfoque por tareas: en cada una de las secciones, se propone una serie de tareas que confluyen en una tarea final de producción o expresión, generalmente para trabajar por parejas o en grupos.

Cabe indicar que las tareas cuyo objetivo es gramatical es claramente superior a las que se ocupan de los componentes léxicos de forma explícita. De ahí que podamos decir que el tratamiento del léxico queda en un segundo plano respecto a la competencia gramatical y su conocimiento se requiere y se integra en la secuenciación de tareas. Si bien, poco a poco la secuenciación de actividades van delimitando un uso cada vez mayor de los conocimientos léxicos y se va incorporando para alcanzar los objetivos.

A este respecto, hay que insistir en que uno de los recursos más frecuente en este manual para presentar, revisar o ampliar vocabulario es el texto, también se concede especial a la categorización y a los soportes visuales para facilitar la comprensión o promover la organización.

Destaca la atención aspectos que otros manuales quedan un poco desdibujados, por ejemplo, la atención explícita a la reflexión lingüística y didáctica, así como a la vinculación del léxico y las referencias culturales, apelando también a la interpretación intercultural.

6.4. Resultados del análisis

El análisis de este corpus es un instrumento que nos ha ofrecido información relevante para el estudio del componente léxico en relación con el componente cultural en los manuales de ELE. Nuestro objetivo principal con este análisis ha sido utilizarlo como reflexión y base para el diseño de nuevas propuestas didácticas, ver qué pautas se siguen y cómo se pueden mejorar. En líneas generales, los manuales analizados presentan un diseño de unidades característico en cuanto al tratamiento del componente léxico, lo cual marca las secuencias de trabajo y varía, claramente, de un manual al otro.

La elección del manual desempeña un papel fundamental en el grado de dominio léxico, ya que el enfoque implica una organización, una progresión o predominio del componente léxico desigual, que va a variar según el enfoque de cada uno. Aunque los objetivos generales del nivel B2 son comunes, a la hora de reflejarlos en los manuales cada autor incide en unos más que en otros, esto se ve muy bien plasmado en el tratamiento del léxico o en la tipología de unidades léxicas en las que se insiste, así como en los ámbitos seleccionados y el espacio dedicado a cada una de las competencias. Ciertamente apreciamos que la originalidad de un manual radica tanto en la distribución del material como en el diseño o en la forma de enfocar los contenidos. En nuestra investigación, queremos subrayar que el papel desempeñado por el léxico y su vinculación o no con el componente cultural será uno de los principios que nos haría decantarnos por un manual u otro.

Tras la revisión crítica de los manuales, hemos llegado a la conclusión de que el tratamiento de unidades léxicas, generalmente, queda supeditado a otras competencias, por ejemplo a la competencia gramatical (*Nuevo avance superior, Agencia ELE avanzado*); no obstante, en algunos manuales es un pilar básico para trabajar las destrezas y las competencias de forma más equilibrada (*En acción 3, Protagonistas B2, Etapas plus, Embarque 4*).

Asimismo, el componente léxico no está organizado de forma sistematizada, o bien no es el eje central del enfoque de los manuales analizados, aunque hay diferencias notables entre unos y otros, como ya hemos indicado en la descripción por manuales: bien organizado por bloques temáticos, bien por las actividades o el contexto de las mismas. En unos es un pilar del proceso de aprendizaje, aunque se trata de forma separada del resto de

los contenidos; en otros configura una pieza esencial y está integrado con otros contenidos, lo cual favorece su adquisición y la retención. Predominan los manuales donde las actividades cuyo eje central son el componente léxico y/ o cultural son escasas, aunque en algunos casos sí se aporta una base cultural para su tratamiento y se ofrecen oportunidades para su vinculación (*Protagonistas B2, Etapas plus B2, Embarque 4, Abanico*). En suma, los manuales de este corpus no están estructurados en función de criterios léxicos, a pesar de dedicarle un espacio a lo largo de las unidades.

El criterio de selección léxica está determinado por los objetivos, la agrupación temática o el contexto de uso, a partir de textos o muestras de lengua. Tiene un carácter abierto y está sustentado en el uso del español peninsular, con algunas muestras de otras variedades de países hispanohablantes, dependiendo una vez más del manual. Nos sorprende que no se suela ofrecer información de carácter pragmático de forma regular y mucho menos del registro. En *Nuevo avance superior* estas referencias al registro están incorporadas de forma sistemática, mientras que en el resto no se especifica a qué registro pertenecen las muestras, especialmente cuando habría sido necesaria esa diferenciación.

Respecto a los parámetros que configuran las actividades para presentar y activar unidades léxicas, configuran un panorama amplio y adecuado, dependiendo del manual la tipología de actividades es variada. La que tiene mayor peso responde a directrices como “completa con...” “busca palabras que...”; encontramos actividades de relleno de huecos del tipo “completa...”, de opción múltiple o “subraya en el texto...”, así como actividades abiertas donde el léxico está integrado o se requiere su conocimiento para ejecutar la tarea.

Junto a lo anterior, se aprecian prácticas que reflejan la manera en que están almacenadas las unidades léxicas del lexicón mental, es decir, se proponen actividades que parten de redes asociativas, gradaciones, categorizaciones o mapas mentales. Incluso, nos enfrentamos a actividades que activan procesos cognitivos complejos, de hecho, son frecuentes las tareas sobre estrategias para favorecer el componente léxico. Se indica de forma directa o indirecta cómo abordar el aprendizaje activo del léxico para accionar conocimientos o retener piezas léxicas (creación de asociaciones mentales, lluvias de ideas); para permitir la memorización (gradaciones, sinónimos y antónimos); para reconocer la formación de unidades léxicas (prefijos, sufijos, derivación, unidades por bloques) o para reflexionar sobre las semejanzas con la lengua materna. Todo ello implica

una materialización de los estudios teóricos sobre la adquisición del léxico, lo cual queda bien reflejado en *Etapas plus*.

Se hace un uso explícito y contextualizado de unidades léxicas; no obstante, como ya hemos mencionado, sin enlazar el sentido global a un contexto sociocultural definido. La ausencia de actividades de combinación de léxico y cultura es notable, en algunos casos la información viene reseñada en orientaciones precisas de la guía del profesor (*Abanico*, pero no de manera manifiesta en el libro del alumno, donde hay que deducirlo o pasará totalmente desapercibido. Como manifiestan M. J. Cervero y F. Pichardo, no se debería descuidar que el léxico no solo permite comprender la realidad sociocultural, sino que también refleja una manera de entender la sociedad, ya que “[...] las palabras evocan asociaciones que van más allá de su "significado denotativo". [...] Estas asociaciones [son] fundamentales para comprender las claves culturales de una sociedad” (2000:10).

En cuanto a la taxonomía de unidades léxicas, predominan las que están en relación con la práctica del empleo de la unidad léxica palabra, seguidas de las expresiones idiomáticas, obviándose otras unidades léxicas pluriverbales que aparecen de forma ocasional y dispersa, dependiendo del manual. Es decir, en contadas ocasiones se trabaja con unidades léxicas complejas, ya sea colocaciones o expresiones institucionalizadas; aunque en este aspecto sí aflora una diferencia considerable según el manual.

Resulta paradójico que las expresiones idiomáticas, como unidades léxicas que se aconseja incluir en el nivel B, tengan una presencia meramente testimonial en las actividades de la mayoría de los manuales, ya que en función del nivel, la variedad de unidades léxicas desempeña un papel clave para el desarrollo del componente léxico y, en definitiva, de la competencia comunicativa. Tampoco se aprecia un tratamiento pormenorizado de expresiones institucionalizadas adecuadas al nivel. Este hecho podría deberse, principalmente, a la consideración del léxico como un componente incidental en el tratamiento del aula, así como a la falta de plasmación de las investigaciones más recientes tanto en el aula como en el diseño de los materiales. Si pensamos que la consolidación del idioma en un nivel B2 está lo suficientemente asentada para incluirlas, la escasa presencia reduce las posibilidades de ampliar los recursos para una comunicación más efectiva, más si tenemos en cuenta que son unidades léxicas que, como hemos subrayado, respaldan y consolidan una carga cultural ineludible.

Respecto a las estrategias empleadas para adquirir el componente léxico, son directas e indirectas, así como variadas y frecuentes, destacando en algunos manuales una atención explícita a la mejor manera de organizarlo o aprenderlo; igualmente, se indican sugerencias al profesor para que transmita de manera clara cómo se puede favorecer el aprendizaje a través de ellas (*En acción 3, Embarque 4*). Conviene subrayar en *En acción 3* el uso de notas adhesivas en el margen de las páginas, donde se recogen las unidades léxicas nuevas, así como las sugerencias de la guía didáctica sobre estrategias para organizar y adquirir mejor el vocabulario; incluso, se le sugiere al profesor que las comente con sus alumnos de forma explícita.

En cuanto a las técnicas, son variadas, verbales y no verbales. Los apoyos visuales y auditivos aparecen de forma frecuente para secundar el componente léxico, bien mediante imágenes mentales, bien con estímulos aditivos; por ejemplo, la utilización de las imágenes se fundamenta en la conexión imagen-palabra para recuperar o memorizar. No se estimulan simultáneamente otros sentidos que pueden favorecer la retención y tampoco se atiende al resto de sentidos en igual medida. A pesar de que está demostrado que se procesan mejor y aumenta la capacidad de retención de las unidades léxicas si se activan paralelamente varios sentidos, no apreciamos técnicas que atiendan a un aprendizaje multisensorial, ya sea mediante sonidos, gestos, tacto o correspondencias con imágenes. Ahora bien, consideramos que la variedad de técnicas permite el aprendizaje efectivo, ya que se facilita un fácil reconocimiento, potenciándose la inferencia de significados mientras se favorece la retención a través de técnicas verbales y no verbales.

De los datos obtenidos se desprende que, en su mayor parte, el componente léxico no está en relación con el contexto sociocultural de los diferentes ámbitos temáticos, sino que más bien se atiende a unidades léxicas organizadas temáticamente o relacionadas con aspectos gramaticales, con el texto en cuestión, sin existir una vinculación sistemática con los componentes socioculturales. Somos conscientes de que los objetivos planteados en cada manual o unidad imponen un tratamiento concreto, no obstante, desde nuestro punto de vista esta carencia afecta de manera clara en el aprendizaje, ya que se descuida una dimensión esencial que aporta claves para la interpretación y su uso. Por ello, conviene subrayar las propuestas del manual *Protagonistas B2*, cuyo tratamiento incide en las vinculaciones y la necesidad de trabajarlo integrado con la cultura. El resto de manuales lo hace de manera puntual y poco sistemática.

A pesar del tratamiento que el componente léxico recibe en la mayoría de los manuales, el soporte de las actividades cuya vinculación incluye el componente cultural no es muy relevante, en cinco de los siete manuales queda relegado a usos simbólicos y poco representativos. Lo cual pone en evidencia la necesidad de diseñar material que responda a directrices cuya atención al léxico y a la cultura sea preferente y metódica. Además, el tratamiento del componente léxico al margen del componente cultural restringe considerablemente las oportunidades del aprendiente para desenvolverse en una situación comunicativa adecuadamente.

Igualmente, creemos que es recomendable otorgar un espacio explícito a técnicas y estrategias que favorezcan la adquisición del componente léxico vinculado a otras competencias; ya que conviene recurrir a diferentes procedimientos de acceso, manipulación y retención de las piezas léxicas. Solo en alguno de los manuales, *En acción 3*, hay un tratamiento sistemático y recurrente en cuanto a orientaciones para aprender mejor el componente léxico. Al que hay que añadir *Etapas plus*, cuyo tratamiento es más preciso; incluso, en una de sus unidades el eje temático es la importancia del léxico en el aprendizaje de una lengua, un ámbito que lleva a una reflexión consciente sobre su adquisición.

Finalmente, hemos de subrayar que la mayoría de los manuales no incorpora actividades para revisar el componente léxico tratado, a pesar de que se plantean tareas finales que propician reactivar el léxico a nivel receptivo y productivo o que haya ejercicios en el libro de trabajo. Por ello, echamos en falta actividades de recapitulación y reciclaje de manera explícita y sistemática en todas las unidades o módulos. Como sostiene S. Estaire (2006:11), no solo hay que crear oportunidades para reencontrarse con las unidades léxicas presentadas, sino hacerlo de manera consciente.

Por todo ello, desde una concepción metodológica amplia, consideramos que es necesario aunar todos estos principios en nuevas propuestas didácticas, cuyas tareas incidan en la presentación y consolidación a través del componente cultural para rentabilizar el esfuerzo invertido y ampliar las redes asociativas con nuevos significados.

CAPÍTULO VII

MODELO DE PROPUESTA DIDÁCTICA: ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICO-CULTURAL

7.1. Descripción general

Tras el análisis de los manuales de B2 seleccionados, nos parece oportuno indicar que estos datos han sido el punto de arranque sobre el que establecer y diseñar tres módulos temáticos. Las actividades, la tipología de unidades léxicas, las técnicas o las sugerencias didácticas aparecidas en los manuales nos llevan a plantearnos su valor como provechosa fuente de información para desarrollar una propuesta didáctica que recoja los componentes que consideramos deben formar parte de nuestro modelo, cuyo foco es léxico-cultural.

La investigación teórica realizada nos ha ido preparando para dar forma a un material de creación propia. En el ámbito del componente léxico en ELE, nos apoyamos principalmente en los modelos y las claves para trabajar este componente aportadas por Cervero, M. J. y F. Pichardo (2000), S. Estaire (2006), J. R. Gómez Molina (1997, 2003), M^a I. González Rey (2012), L. M^a González Rodríguez y M. J. Sánchez Manzano

(2008), M. Higuera (2004b, 2007b, 2008a, 2008b) o U. Oster (2009), además de en las propuestas prácticas de V. Alba Quiñones (20011), M. G. Amador Solano (2010), E. Martín Peris (2014), M^a C. Molero y D. Salazar (2012), C. M^a Molero, M. de Prada y D. Salazar y (2012), V. Salazar García (1994), A. De la Peña Portero (2005) o R. Alonso Raya (2003, 2010), los cuales, entre otros, nos han proporcionado ideas y nos han servido de base. Mientras que por lo que se refiere a la integración de los contenidos culturales o a la interculturalidad, nuestro modelo descansa, entre otras, en las aportaciones que ofrecen F. Castro Viúdez (2002), O. Cerrolaza (1996), C. Guillén Díaz (2003, 2004), I. Iglesias Casal (1999, 2000, 2003), M. Prieto Grande (2004, 2006), A. Ruíz Marcos (2012), D. Soler-Espiuba (1993, 1999, 2004, 2006) o M. Simón y S. Six (2012).

Son numerosos los estudios que se ocupan de ambos componentes, como ya hemos mencionado, pero no lo son tanto los planteamientos que los ponen en conexión y los tratan desde una perspectiva bidireccional. En este sentido podemos nombrar algunos estudios breves y propuestas didácticas: M. Baralo (2009), O. Cerrolaza (2000), M. De Castro Ruíz (1999, 2004), M^a P. López García y J. Morales Cabezas (2013), I. Negro Alousque (2010), M. Prieto Grande (2004, 2006), M^a V. Romero Gualda (1991, 1996, 1999), P. Úcar Ventura (2006). Ahora bien, al menos hasta donde llega nuestra investigación, no hemos encontrado estudios más concretos aplicados a ELE, especialmente que incluyan propuestas prácticas para llevarlo al aula y reflejarlo en el plan de clase o en los materiales de ELE. M^a J. Reyes Díaz (2009) recopila artículos que reflexionan sobre el léxico y la cultura desde una perspectiva lexicológica y semántica, no obstante, los estudios están algo alejados del tratamiento en el campo de la Lingüística Aplicada. Por ello, conviene que mencionemos a C. Guillén Díaz (2003), así como el proyecto de investigación de I. Calleja Largo, M^a L. Garrán Antolínez y C. Guillén Díaz (2003, 2006) que proponen una aproximación a un repertorio léxico por indicadores culturales en el aula de ELE. Como se indica en la presentación al libro, “el libro que aquí presentamos da respuesta a la necesidad de plantearnos de manera diferente la composición de un modelo de adquisición de léxico [...]” (p.12).

Desde una perspectiva diferente al enfoque léxico-cultural, nos han sido especialmente valiosas la diversidad de modelos de C. M^a Molero, M. de Prada y D. Salazar (2012), las actividades lúdicas para dinamizar las clases de L. Dorrego, M^a A.

del Hoyo y M. Ortega (2006), los criterios y principios para planificar clases de T. Woodward (2002) y las ideas para adaptar actividades de S. Lindstromberg (2002).

Somos conscientes de la dificultad para encajar una propuesta que englobe el componente léxico y el cultural, dado que no es tarea fácil diseñar actividades para desarrollar la competencia léxica y cultural de manera fusionada, aunque sean componentes interdependientes. A pesar de ello, nuestra experiencia en el aula nos ha demostrado que cuanto más integradas estén las competencias, más posibilidades existen de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con éxito.

Como ya hemos recalcado en capítulos precedentes, el dominio del léxico al ser una competencia transversal no se puede tratar como un elemento aislado, sino que al estar articulado dentro de un sistema, va más allá de lo puramente lingüístico y establece conexiones diversas. Como vehículo de transmisión cultural, permite acceder a códigos culturales, no siempre manifiestos y no siempre evidentes para los aprendientes de ELE. Al plantear nuestro modelo, consideramos indispensable atender a estos parámetros para lograr un mayor éxito en el aprendizaje del español, entre otros parámetros, la dimensión cultural y pragmática. Ya que a la hora de interpretar el mensaje o descodificarlo se ha de tener en cuenta esta información para potenciar el dominio de la lengua. Por consiguiente, desde nuestra concepción metodológica tanto los materiales como las propuestas didácticas deben atender a estos aspectos, no para alcanzar un conocimiento exhaustivo, sino para familiarizarse y consolidar el contexto cultural, y así poder participar adecuadamente en el intercambio comunicativo. En otras palabras, se trata de concebir el léxico como un elemento de aporte cultural integrado y explícito al aprender una lengua.

Igualmente, en el aula se ofrecen planteamientos muy diversos y atractivos, no obstante, el léxico no es el eje sobre el que se vertebra el plan de clase, sino que en muchos casos es un componente incidental que se va introduciendo según las necesidades de la actividad o las demandas de los estudiantes. De tal manera que, al no estar articulado de forma sistemática, suele resultar más complicada su organización, su recuperación y, por ende, su adquisición. Si además tenemos en cuenta que en muchos casos, nos conformamos, profesores y alumnos, con atender al significado de las unidades léxicas, sin prestar atención a la combinación con otros componentes lingüísticos

o con las asociaciones de tipo cultural, nos daremos cuenta de que estamos desaprovechando su gran potencial para incrementar la comprensión y favorecer la retención y, en consecuencia, el aprendizaje.

Es precisamente aquí donde surge nuestro compromiso de diseñar material propio que tenga en cuenta los modelos existentes, a partir de ahí cabe desarrollar uno nuevo que incorpore alternativas a las deficiencias detectadas en el análisis de manuales realizado y, finalmente, abarque un enfoque léxico-cultural. Se trata de seleccionar unidades léxicas mientras se va atendiendo a contenidos culturales, con el fin de mejorar la competencia comunicativa del alumno; de esta manera, este enfoque léxico-cultural facilitará la entrada a la lengua que se está aprendiendo y, en consecuencia, permitirá el acceso a la realidad cultural meta.

Finalmente, cabe subrayar que presentamos tres módulos con carácter flexible y cíclico, articulados en función de parámetros léxicos y culturales –ampliando el foco de lo que implica aprender léxico–, que sirven de modelo para reelaborar los materiales publicados y, especialmente, para diseñar otros a partir de estos, según las necesidades de los estudiantes y el contexto educativo al que se apliquen. Asimismo, estos tres módulos son un proyecto para un futuro manual, de ahí que estén completos y secuenciados. Pretendemos que los tres módulos proyectados permitan al estudiante –mientras ejercita las destrezas– enfrentarse al aprendizaje del léxico desde una perspectiva transversal, así como que propicie la reflexión continua del aprendiente sobre los aspectos socioculturales en interdependencia con el léxico.

7.2. Contexto de aplicación y variables de los estudiantes

Esta propuesta didáctica está basada en el estudio realizado para esta investigación, también en los interrogantes que nos han ido surgiendo antes de la misma. Paralelamente nos apoyamos en nuestra labor docente con grupos de nivel B2, principalmente con alumnos mayores de 18 años.

A lo largo de nuestra trayectoria profesional, desde 1990 hasta la actualidad, hemos impartido clase, en los seis niveles que establece el MCER, tanto en contextos de inmersión como de no inmersión. Es obvio que la exposición a la lengua en un contexto de inmersión repercute positivamente en el aprendizaje de una lengua extranjera; no

obstante, no es menos cierto que los intereses, las necesidades y, especialmente, la motivación de los alumnos tienen una transcendencia significativa, independientemente del lugar en el que se aprenda. Durante nuestra estancia docente de cinco años en una universidad alemana, pudimos comprobar que, aunque el grado de contacto del alumno con la lengua era menor, la calidad de la exposición y los intereses del aprendiente determinaban decisivamente el proceso de adquisición. Como señalan algunos autores, está demostrado que no siempre una menor exposición a la lengua va en detrimento del aprendizaje, ni una mayor exposición significa el dominio automático de la lengua, sino que depende del grado de calidad de la exposición y de la motivación. Ahora bien, si a los intereses del alumno y a la calidad del contacto le añadimos un contexto de inmersión, su competencia comunicativa se verá notablemente favorecida. En nuestro caso, como punto de referencia para aplicar la propuesta, lo ideamos en un contexto educativo de inmersión, contexto en el que actualmente desarrollamos nuestra labor docente. Nos estamos refiriendo a los programas de Lengua y Cultura que ofrece el Centro de Lenguas Modernas, de la Universidad de Granada, a estudiantes extranjeros.

Al situarnos en un contexto como el que ofrece el CLM, se favorece decisivamente el desarrollo de la competencia comunicativa. En primer lugar, por la metodología de trabajo en el aula, la amplia gama de cursos y el hecho de que los aprendientes comparten espacio diariamente con alumnos de habla española que aprenden otras lenguas. En segundo lugar, porque el contexto de una ciudad donde se habla español brinda más oportunidades de entrar en contacto con la lengua y así poder participar en situaciones de comunicación reales.

Ciertamente, al mencionar el CLM, nos referimos a una situación de inmersión, en un contexto institucionalizado y guiado de aprendizaje del español. También, podemos afirmar que es un contexto de adquisición y aprendizaje natural, ya que se pone a disposición de los alumnos recursos y medios para facilitar su integración en la ciudad: actividades culturales, de ocio o deportivas, servicio de intercambio lingüístico, servicio de alojamiento en familias o con otros estudiantes. Además, al ser un centro donde se imparten otras lenguas (inglés, francés, alemán, japonés, portugués o italiano) para hablantes nativos de español, el alumnado de ELE tiene fácil acceso a hispanohablantes, lo que puede propiciar el intercambio comunicativo de forma regular y, por tanto, la práctica de la lengua en un contexto comunicativo natural. En otras

palabras, este contexto de instrucción se beneficia de un aprendizaje natural mientras se promueven y favorecen actividades de contacto con la lengua.

Por lo que atañe a la enseñanza de español, hemos de subrayar que la gama de cursos que se imparte es amplia y variada. El centro propone un currículum de ELE que se organiza sobre una visión global e integradora de la formación de los aprendientes, en el cual se trata al estudiante desde múltiples perspectivas, las cuales se pueden agrupar en tres principales, en la línea del PCIC: el estudiante como agente social, el estudiante como hablante intercultural y el estudiante como aprendiz autónomo y en grupo (Centro de Lenguas Modernas, 2009: 2). No solo se ofrecen cursos para aprender la lengua (Curso Intensivo de Lengua Española, CILE, Cursos de Español como Lengua extranjera, CELE), sino también para profundizar en contenidos ya sea de historia, de literatura, de música o de economía (Curso de Estudios Hispánicos, CEH, Curso de Lengua y Cultura Españolas, CLCE), o bien una combinación de ambos (Curso intensivo de Lengua y Cultura Españolas, CLYC); así como asignaturas sueltas o cursos de especial diseño adecuados a las demandas de un grupo de alumnos o de un programa de estudios⁹².

En el área de la formación de profesores de español, se imparten cursos de formación y actualización didáctica, así como un *Diploma de profesor de español como lengua extranjera* y un *Máster para profesores de español*, en este último caso para profesores de Estados Unidos y Canadá. Además también se imparten cursos de metodología en el exterior, en colaboración con el Ministerio de Educación. Todo ello contribuye a favorecer la actualización y la investigación de planteamientos didácticos para la práctica en el aula. Además, para cumplir con la labor docente en los diferentes programas que se ofrecen y en los programas de formación, el CLM cuenta con un profesorado competente en la enseñanza de idiomas o en la materia que imparte, al que se suman especialistas de distintos departamentos de la Universidad de Granada.

Paralelamente a los cursos, en colaboración con diversas instituciones locales y provinciales, se ofrece un programa de prácticas profesionales en empresas (mediante

⁹² La duración de los cursos son las siguientes: CILE, cursos de 40, 60 y 80 horas; CELE de 60 horas; CEH y CLCE de 200 o 250 horas; CLYC de 80 horas.

un convenio con *Andalucía Emprende*), prácticas académicas en centros educativos (a través de un convenio con la Delegación de educación de la Junta de Andalucía) y prácticas de voluntariado en organizaciones no gubernamentales⁹³.

En el CLM se imparten nueve niveles de español, cuyo *currículum* sigue las directrices europeas para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Las programaciones del centro se adaptan a descripción de los contenidos de los seis niveles del *Marco de referencia europeo* y las directrices desarrolladas para el español por el *Plan curricular* del Cervantes. Las correspondencias con los niveles de referencia y la progresión media de un alumno estándar las podemos apreciar en el siguiente gráfico:

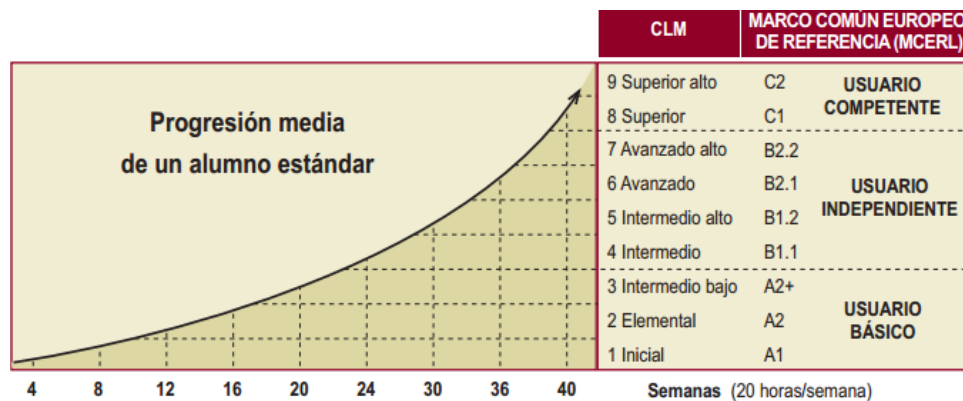


Gráfico 1. Niveles del CLM⁹⁴

Hemos de resaltar que la procedencia de los estudiantes es muy diversa, estadounidenses, europeos y asiáticos, con una presencia muy destacada de estadounidenses. En los últimos años, se registra también un considerable aumento de estudiantes de los países de Oriente Próximo y Australia. En líneas generales, si proceden de Estados Unidos, el español suele ser la primera lengua extranjera que aprenden; mientras que en el caso de los asiáticos suele ser la segunda lengua extranjera, en el caso de los europeos o de Oriente Próximo suele ser la tercera o cuarta lengua.

A continuación podemos apreciar la distribución de alumnos de español por nacionalidades, correspondiente al curso académico 2013-2014 (CLM, 2014).

⁹³ Fuente: <http://www.clm-granada.com/>

⁹⁴ Ídem.

Nacionalidad	Nº alumnos	Nacionalidad	Nº alumnos
Estadounidense	2767	Canadiense	28
Italiana	226	Ucraniana	27
Alemana	222	Turca	25
Británica	186	Finlandesa	25
Francesa	135	Holandesa	24
Polaca	80	Checa	20
China	78	Austriaca	20
Australiana	72	Danesa	17
Japonesa	68	Noruega	17
Kasaja	60	Sueca	15
Irlandesa	50	Coreana	14
Belga	40	Eslovaca	13
Rusa	37	Suiza	13
Brasileña	35	Portuguesa	13
Marroquí	31	Siria	11
Mexicana	31	Libanesa	8
Catarí	29	Otros	22
Griega	28	Total	4487

Tabla 1. Distribución de alumnos por nacionalidades. (Ref. Memoria académica CLM, 2013-2014).

Los alumnos que con más frecuencia asisten al CLM remiten a unos parámetros generales recurrentes en el centro: jóvenes estudiantes, principalmente estadounidenses (58%), de entre 18 y 23 años que precisan el español para completar sus estudios en su país o por necesidades formativas inmediatas. Generalmente, son estudiantes universitarios o a punto de comenzar la universidad, también, en número más reducido, asisten profesionales de diversos ámbitos laborales. La estancia en el CLM suele ir desde las dos o cuatro semanas hasta los seis o siete meses, e incluso un año, dependiendo mucho del país de origen, de si pueden convalidar créditos con su universidad de origen –en el caso de los estudiantes– y, por supuesto, de la persona y la edad.

Lo normal es que formen parte de programas vinculados a sus universidades o agencias especializadas en viajes lingüísticos que se encargan de organizar su estancia en Granada, de igual manera del programa de *Study Abroad* del CLM. Ahora bien, también nos encontramos con alumnos, de procedencia muy diversa, que están fuera de estos programas organizados y cuya estancia, con algunas excepciones, es más breve. Suelen ser aprendientes que deciden mejorar la lengua por intereses tanto académicos como no académicos. Hay que matizar que la media de edad de estos últimos es más alta, además suelen ser tanto estudiantes como profesionales que aprovechan periodos de descanso o vacaciones para mejorar la competencia en la lengua española.

Hay que hacer notar que, a pesar de la diversidad de origen y de motivaciones, son alumnos que están acostumbrados a aprender en un contexto institucional y guiado de enseñanza: ya sea porque el español lo empezaron a aprender en la escuela o universidad, en situación de no inmersión, ya sea porque han aprendido otras lenguas dentro de un sistema reglado de enseñanza. Cabe añadir, igualmente, que un porcentaje alto ya ha estado en países de lengua española, estancias breves para completar sus estudios o, simplemente, de vacaciones, lo cual apunta a un español adquirido tanto en circunstancias institucionales como en un contexto comunicativo natural. En cualquier caso, la diferencia con la que se encuentran al llegar al CLM suele ser metodológica, ya que en el centro se propicia la enseñanza comunicativa de la lengua y, por tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa.

Las motivaciones para aprender español pasan, principalmente, por el marco profesional. Al ser una lengua que abre las puertas a una comunidad de más de 500 millones de hablantes⁹⁵, se presenta como una razonable perspectiva profesional tanto en su país de origen como en países de habla hispana. En este caso, hay una preferencia por conocer el español y acercarse a las culturas de los países de lengua española, más allá de los requisitos académicos o de las futuras perspectivas laborales. Hemos de mencionar que unido a ello hay intereses personales asociados a una disposición por

⁹⁵ Según las cifras del *Anuario del Instituto Cervantes de 2013*, se calcula que hoy hablan español alrededor de 528 millones de personas, incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los hablantes de español como lengua extranjera. Según este informe, si no cambia la tendencia, dentro de tres o cuatro generaciones un 10% de la población mundial se entenderá en español.

aprender nuevas lenguas, así como por adquirir hábitos y habilidades para desenvolverse en español.

7.3. Criterios de las propuestas didácticas para el nivel B2

Nuestras propuestas están destinadas al alumno de nivel B2 porque aunque tiene un buen dominio del español tanto oral como escrito, lo más frecuente es que haya desequilibrios entre las destrezas orales y escritas, así como en la capacidad expresiva, donde subyacen carencias léxicas notables. De la misma manera, el nivel y la media de años que llevan aprendiendo español implica que tienen una estructura mental, ya sea consciente o inconsciente, del sistema de la lengua y que se han enfrentado con frecuencia a situaciones comunicativas muy variadas; de ahí que no sea desacertado decir que están familiarizados con el código lingüístico del español y, en cierta medida, con el espacio sociocultural.

Con frecuencia, al llegar a este nivel, ha recibido instrucción formal con regularidad o ha estado en contacto con situaciones naturales de comunicación que le han permitido avanzar en su dominio de la lengua. Asimismo, se vale de recursos para eludir o buscar otra alternativa, si no se siente seguro o si quiere pisar terreno firme y no arriesgarse ante estructuras, componentes o usos no consolidados, ya que hay ámbitos que no están afianzados o que necesitan una mayor precisión léxica o profundización cultural acorde al nivel B2.

Como se indica en el MCER, el aprendiente de B2 “dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales [...] pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios” (2002: 109). Su dominio del vocabulario, al detentar “una precisión léxica generalmente alta”, le permite comunicarse con algunas confusiones e incorrecciones léxicas (p. 109). Como se refleja en las escalas ilustrativas del nivel, a pesar de que el alumno manifieste un amplio vocabulario, se enfrenta a deficiencias léxicas que le hacen perder seguridad y expresarse con vacilación. De igual manera, los referentes culturales asociados a las piezas léxicas –al pertenecer a un espacio común y compartido por los hablantes de una lengua–, pueden ser desconocidos o necesitar de una explicación explícita por parte del

docente o el hablante nativo para que el aprendiente extranjero, aunque tenga una competencia lingüística alta, capte el sentido en una situación de comunicación⁹⁶.

Es obvio que no pretendemos abarcar en nuestra propuesta todos los contenidos basados en la experiencia que proporciona pertenecer a una comunidad lingüística, sino que perseguimos evidenciar aquellos más significativos o esenciales para evitar malentendidos y favorecer la comunicación. A este respecto y de acuerdo con nuestra concepción didáctica, planteamos la necesidad de hacer hincapié en el tratamiento integrado del léxico y la cultura en todos los niveles, puesto que consideramos que el nivel lingüístico no tiene que ser un impedimento para que ambos componentes vayan de la mano y se complementen. Será el tipo de tarea⁹⁷ y las necesidades de los alumnos los que determinen aproximarnos más o menos a la cultura a través del léxico, más que el nivel de dominio lingüístico.

Estos parámetros nos invitan a seleccionar y diseñar materiales que enriquezcan el repertorio léxico y capacite al alumno para expresarse con más confianza y precisión. Como bien indica el MCER, los usuarios deben ejercer esa labor seleccionadora en función del contexto educativo, ya que no puede ser determinada previamente por un documento cuyas directrices son por sí mismas un marco de referencia. Es aquí donde nos hemos propuesto cumplir esta función, al aportar y diseñar material que pueda ser utilizado en el contexto educativo del CLM, de tal manera que sea acorde con el nivel y contexto educativo, los objetivos y la secuenciación didáctica y, al mismo tiempo, pueda servir de guía para aplicar en otros entornos de aprendizaje.

⁹⁶ Mientras estábamos diseñando estas propuestas didácticas, observamos una situación que se podría trasladar perfectamente al aula: la necesidad de disponer de referentes culturales vinculados a las piezas léxicas. Asistía a una cena con amigos, en esta reunión había un matrimonio mixto entre un español y una japonesa, ella posee un nivel de español de C2. Durante la velada, pudimos observar que el marido no hacía aclaraciones sobre el significado de determinadas unidades léxicas, sino que principalmente hacía incisos para proporcionar a su mujer referentes socioculturales con claves interpretativas sobre tal o cual término. Me pareció que era una dinámica habitual y que de esta forma ella podía no solo participar activamente, sino descifrar los significados ocultos y las intenciones comunicativas. Trasladado a la práctica docente, este hecho me reafirmó en que si el profesor integra esta técnica dentro de su práctica docente de manera rutinaria, a la otra de tratar el léxico, está facilitando la entrada a la lengua y a la cultura de manera significativa. Es decir, incluye conocimientos aportados por la experiencia lingüística y cultural en una comunidad lingüística determinada.

⁹⁷ Utilizamos el término tarea como sinónimo de ejercicio, actividad lingüística o no, que tiene que realizar el alumno en el aula. No se refiere al concepto de tarea según el *enfoque por tareas*.

Bajo estos principios, el diseño de las propuestas requiere prestar atención a la selección del material y a los principios que las sustentan. Por ello, hemos diseñado actividades prototipo que pueden ser incluidas dentro del programa, ya que pueden realizarse de forma secuenciada o como complemento a carencias detectadas durante el proceso de aprendizaje; en ellas hay margen para la flexibilidad y adaptabilidad, lo que facilita su integración en la secuencia didáctica, mientras aproximan al estudiante al contexto cultural de la lengua. Conviene subrayar que estas actividades están incluidas en tres módulos temáticos cuyo desarrollo y secuenciación didáctica pretenden ser los tres primeros módulos de un proyecto de manual para el aula de ELE. Por ello, hemos seguido tres fases de desarrollo en la secuenciación didáctica: de aproximación, de profundización y de consolidación, siguiendo las orientaciones del PCIC; asimismo, un enfoque por contenidos específicos para aprovechar el potencial de la competencia léxica y cultural; y finalmente, un foco que propicie el aprendizaje significativo y diferentes grados de profundización.

7.4. Justificación de los contenidos seleccionados

Las pautas para la selección de los contenidos parten de las especificaciones correspondientes al nivel B2 del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Paralelamente, se han tenido en cuenta los temas incluidos en manuales de este nivel, además se han considerado diferentes contextos de uso de la lengua, ámbitos básicos de aplicación (ámbito personal, ámbito público, ámbito profesional y ámbito educativo), cuya base está en las descripciones del MCER.

En los módulos diseñados, hemos atendido a los inventarios del PCIC que presentan la dimensión lingüística, principalmente, en el apartado de las *Nociones generales* (8)⁹⁸ y *Nociones específicas* (9) que remiten a los inventarios de *Referentes culturales* (10), *Saberes y comportamientos socioculturales* (11). Hemos tenido presente que en estos últimos inventarios se establecen tres etapas de desarrollo –de aproximación, de profundización y de consolidación–, gradación que no se corresponde sistemáticamente con los aspectos relacionados de la dimensión lingüística, como se

⁹⁸ Los números que aparecen entre paréntesis se refieren a la organización en capítulos del PCIC, así como a los diferentes apartados de los inventarios del documento.

específica en la introducción al documento (2006: 9)⁹⁹. La progresión en la presentación de contenidos culturales nos permite proponer tres módulos secuenciados, considerando los diferentes estadios por los que el aprendiente pasa a la hora de adquirir el componente sociocultural en correlación con la dimensión léxica. En esta selección de contenidos, también nos ha servido de referencia el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* (12) para diseñar actividades que remitan a estos contenidos en cada uno de los módulos.

A continuación, ilustramos las propuestas didácticas que hemos diseñado y ejemplificado, los contenidos seleccionados y cómo se especifican en los inventarios del PCIC. Pretendemos que los tres módulos (*¿Cómo te llamas?*, *¡Tu cara me suena!* y *De tal palo, tal astilla*) sirvan de ejemplificación de cómo los inventarios del *Plan Curricular* han sido la base para nuestra selección temática. También conviene indicar que hacemos referencia a los epígrafes del PCIC más relevantes de manera ilustrativa, si bien, tanto los exponentes lingüísticos como los contenidos culturales se proyectan en otros apartados del documento no mencionados.

En primer lugar, en el primer módulo *Propuesta didáctica I: ¿Cómo te llamas?*, se incluye una secuencia de actividades cuyo denominador común es la atención a contenidos relacionados con la identidad personal y la ritualidad en relaciones sociales, en concreto con los apelativos. Dentro de los contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, el PCIC hace “referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad” (PCIC; 2006: 558). Relacionado con el tema por el que hemos optado, uno de los contenidos de este inventario atiende a la *Identificación personal* (1.1), en concreto, a los *Nombres y apellidos* (1.1.1) y, otro, a las celebraciones vinculadas a nombres en el apartado de *Fiestas, ceremonias y celebraciones* (3.5), que considera la identidad colectiva y el estilo de vida. En el inventario de *Referentes culturales*, en el apartado 2.2 se atiende a personalidades de la vida social y cultural, la ciencia o el deporte, por lo que en las propuestas se consideran productos literarios y a personalidades de la vida

⁹⁹ Vol. correspondiente al nivel B1 y B2.

social y cultural en España que apuntan a los referentes culturales inventariados en el PCIC. Todos estos apartados del inventario remiten de forma expresa a las nociones, concretamente a las *Nociones específicas*. Aunque podemos señalar más apartados, estimamos relevante aludir al que se engloba bajo el título de la *Identidad personal* (3.1.1), así como bajo el epígrafe de *Individuo: dimensión física* (1) e *Individuo: dimensión perceptiva y anímica* (2).


En este módulo, por ejemplo, se han proyectado actividades en las cuales hemos articulado unidades léxicas relacionadas con los nombres de personas (*Ir como Pedro por su casa*), con personajes ficticios de obras literarias (*Ser un donjuán*), así como con las celebraciones y fiestas. También se han diseñado actividades para acercarse a personalidades –de la vida cultural y social en España– que tienen una proyección nacional e internacional. En este último caso, aplicadas a nuestro contexto de aprendizaje, aquellas personalidades que están vinculadas con la ciudad de Granada (Mariana Pineda, Carlos Cano o Ángel Ganivet), como podemos ver en esta propuesta:


Actividad 8a:   ¿Te suenan estos nombres: Carlos Cano, Federico García Lorca, Luis Rosales, Mariana Pineda, Ángel Ganivet, Eugenia de Montijo, Enrique Morente, Elena Martín Vivaldi, Francisco Ayala, Miguel Ríos? Intenta relacionar los nombres con su fotografía, imagina a qué crees que se dedicaban y en qué época vivieron. Todos ellos tienen una relación con la ciudad de Granada.


		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
[...]	[...]	[...]


Los apelativos son un signo de identidad, de procedencia, de ritualidad y de conocimiento cultural, aproximarnos a ellos es una forma de conocer la vertiente cultural que hay tras estas piezas léxicas y así ofrecer claves para descifrar la importancia que se les otorga. Por un lado, porque es un aspecto significativo de la cultura y, por otro, porque son referentes que afloran al relacionarnos con otros interlocutores. Además asociarlo a personajes destacados de la vida de la ciudad es ampliar los conocimientos y acercarse a ellos de manera significativa a través de espacios cercanos a los aprendientes.

En segundo lugar, en la *Propuesta didáctica II*, se han diseñado actividades que agrupan una selección de expresiones idiomáticas clasificadas por campos semánticos. Se ha optado por tres áreas –por lo que podemos señalar que son tres bloques de propuestas– como modelo para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en el nivel B2: las partes del cuerpo, los gentilicios y los números. Estos espacios los hemos tomado como base para el planteamiento de actividades que incluyen esta tipología de unidades léxicas, ya que estas requieren un tratamiento diferenciado de otras unidades. En la siguiente actividad podemos apreciar un ejemplo:

Actividad 1a:  Describe los retratos que tienes a continuación. ¿Te *suenan sus caras*? Se dice en español que *la cara es el espejo del alma* ¿cómo se dice en tu lengua? Comenta qué te transmiten a ti estas *caras*.

 _____


 _____


 _____

[...]

Como se indica en el PCIC, los exponentes léxicos son exponentes abiertos que deben concretarse en las diferentes circunstancias pedagógicas en función de las necesidades y expectativas de los alumnos: “las series de exponentes que se presentan en cada una de las entradas son también abiertas, es decir, admiten otros elementos que pueden completar la serie del modo que sea más conveniente a la situación y a las circunstancias pedagógicas” (2006: 446). Por eso, hemos hecho una selección acorde con el contenido temático que se trabaja.



En el primer bloque de la *Propuesta II*, hemos partido del inventario donde se atiende de manera concreta a nociones cuya base son las partes del cuerpo, en *Nociones específicas* del PCIC. En esta relación se hace referencia a la dimensión física del individuo con un epígrafe que lleva por título *Individuo: dimensión física* (1), por un lado, y a la dimensión perceptiva y anímica del individuo, *Individuo: dimensión perceptiva y anímica* (2), por otro. En el primer epígrafe, encontramos un apartado denominado *Partes del cuerpo* (1.1), el cual incluye una selección de exponentes léxicos para referirse a estas, así como epígrafes que atienden a usos literales en las *Nociones específicas* (*Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo* 1.3) y que se proyectan en las *Nociones generales* (*Posición absoluta*, 3.2). En otros casos, se recogen directamente expresiones idiomáticas cuya base es la imagen y que están en relación con el apartado de *Carácter y personalidad* (2.1). Ponemos a continuación un ejemplo ilustrativo:


Actividad 5c:  Completa la tabla siguiente con las expresiones anteriores. Pregunta a un nativo qué quieren decir estas. Explícalo con tus propias palabras y pon un ejemplo.


Dibujo	Expresión	Qué quiere decir	Ejemplo
	<i>Hablar por los codos</i>	Se dice de una persona que habla mucho y/o durante mucho tiempo	
....			


En cuanto a la segunda selección de la *Propuesta II*, el tratamiento de expresiones idiomáticas que se asientan en números, en el PCIC, dentro del componente de *Nociones generales* se asigna un apartado a las *Nociones cuantitativas* (2). Al igual que en *Nociones específicas*, para aludir a la personalidad (2.1) o a las características físicas de alguien (1.2), se introducen exponentes léxicos con expresiones idiomáticas que encierran un componente numérico (*Ser como dos gotas de aguas* o *No tener dos dedos de frente*).

El último espacio que hemos incluido en esta *Propuesta II* contempla el uso de expresiones idiomáticas asociadas con la nacionalidad, los gentilicios y los topónimos. Estas incluyen aspectos vinculados con la geografía, además de con creencias y valoraciones de identidades nacionales. Aquí, podemos remitirnos al epígrafe de *Conocimientos generales de países hispanos* (1) en el inventario de *Referentes culturales* del PCIC. En estas expresiones idiomáticas se encierran actitudes, valores y creencias respecto a lugares e identidades, por lo que se han diseñado actividades para activar la conciencia intercultural y percibir estos contenidos, de tal forma que se descifren y se eviten malentendidos en la comunicación. Por ejemplo, nos acercamos a estos aspectos con varias actividades de comprensión auditiva y expresión oral sobre referentes culturales de otros países (Actividad 7c), se plantea una actividad de escritura sobre valores, actitudes y creencias del propio país (Actividad 7d), para después profundizar en el tema:

Actividad 7c:   Ahora, volvemos a ver los anuncios con sonido. Comprueba qué razones señalan las personas de estas nacionalidades para que **adoptemos su nacionalidad**: Canadá, China, Uruguay, Francia, Finlandia, Holanda, Inglaterra. ¿Te convencen? ¿Cambiarías de nacionalidad por alguno de esos motivos? ¿Por qué otras razones lo harías?







Actividad 7d:  Ten como modelo los anuncios anteriores, crea un anuncio para “vender tu país”. Prepara una breve descripción con el fin de convencer a tus compañeros para que cambien de nacionalidad y se hagan ciudadanos de tu país.

En el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*, se recogen todos aquellos aspectos relacionados con la identidad cultural y la percepción que tenemos de otras nacionalidades, también con el entorno cultural en el que se aprende la lengua. Partimos de la base de que la perspectiva cultural viene delimitada principalmente por las vivencias culturales e interculturales.


En el tercer módulo diseñado, la *Propuesta III*, se toma en consideración el entorno general de la familia. En relación con este tema, los inventarios del PCIC ofrecen un amplio abanico que perfila claramente esta área. El inventario de *Nociones específicas* contempla el tratamiento del tema específicamente en los apartados *Relaciones familiares* (4.1), *Relaciones sociales* (4.2), *Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos* (4.3), además se atiende a él en el apartado de *Datos personales* (3.1). Estos apartados se proyectan en el ámbito personal y público en el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* bajo el epígrafe de *Relaciones sentimentales, familiares y de amistad* (2.1.1); también en el de *Fiestas, ceremonias y celebraciones* (3.5) que remiten a rituales, celebraciones, como puede ser una comida familiar o la celebración de un cumpleaños, o convenciones como pueden ser las fotos familiares y lo que ello implica dentro del ámbito familiar. Lo cual lo podemos apreciar en esta secuencia de actividades:

Actividad 6a:  ¿En casa de tus padres o abuelos hay **fotografías familiares** por la casa? ¿En qué parte de la casa están? ¿Quién aparece en ellas? ¿Qué tipo de fotos son? ¿Qué eventos o momentos recogen? ¿Cambian o son siempre las mismas imágenes?

 En España es una costumbre muy popular colocar fotos familiares en zonas principales de la casa, generalmente en el salón. Estas fotos son una galería de familiares vivos y muertos; instantáneas que cuentan una historia en imágenes, evocan gratos recuerdos o traen a la memoria antepasados. Son un escaparate de momentos especiales (bodas, nacimientos, bautizos, vacaciones, etc.) y momentos cotidianos. Instantáneas que decoran la pared o descansan en algún mueble relevante de la casa.

Actividad 6b: Vamos a ver un cortometraje titulado *El mueble de las fotos*. ¿Qué miembros de la familia están en las fotos? ¿En qué parte de la casa? ¿Por qué?

El mueble de las fotos del salón es el escaparate de mi familia. Estamos todos...

Actividad 6c:  ¿Qué tipo de acontecimientos evocan esas fotos? ¿Qué nos narran las imágenes de esta familia? ¿Qué quieren y no quieren contar los dueños de la casa a las visitas? ¿Por qué?

En definitiva, al tiempo que se adquiere información cultural relacionada con las unidades léxicas para interpretar el mensaje y evitar malentendidos, se profundiza en la comprensión de las unidades léxicas ya conocidas y nos acercamos a los referentes culturales asociados a ellas. La incorporación de estos contenidos y conocimientos – esquematizados y registrados en los inventarios– facilita la comunicación y permite que el aprendiente disponga de claves para actuar adecuadamente en una situación de comunicación natural. Como se especifica en el PCIC:

Al igual que sucede con los referentes culturales, el alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en la que se encuentre (2006: 551).

Tras esta inevitable y breve justificación de los vastos inventarios que recoge el PCIC y en los que nos hemos basado, en los dos siguientes apartados de este capítulo, se hace una descripción general del tipo de actividades formuladas, los materiales, el procedimiento para administrarlas, así como el papel del profesor, por un lado; se describen detalladamente, y por separado, las propuestas diseñadas con recomendaciones para llevar al aula y los materiales para entregar a los alumnos, por otro. Con ello, se ofrece un amplio abanico de actividades por módulo, centradas en las unidades léxicas integradas y vinculadas a los referentes culturales, para promover su adquisición de forma programada, gradual y cíclica.

7.5. Sugerencias y administración de las propuestas

Aunque se tratará cada módulo de forma concreta, en este apartado queremos destacar aspectos generales y orientaciones sobre el procedimiento que atañen al conjunto de las propuestas. Esta actuación pretende evitar repeticiones relacionadas, por ejemplo, con el papel del profesor o el número de alumnos ideal, la forma de administrar los materiales, los recursos utilizados o el desarrollo general de las actividades. Conviene tener en cuenta que, a pesar de la diversidad, hay aspectos comunes que se comparten, indistintamente del módulo al que se haga referencia, por lo que por claridad expositiva se describen aquí.

Sugerimos administrar la secuencia completa de cada módulo en dos o tres bloques y en diferentes días. Es apropiado no hacerlo completo en un día ni en días consecutivos, excepto que se considere lo más oportuno para el grupo o por el tiempo disponible. Conviene, además, subrayar que la *Propuesta didáctica I* es la más apropiada como primer módulo del proyecto de manual. Especialmente porque las primeras tareas de este módulo suponen un acercamiento a referentes culturales que podrían ser conocidos, o nos aproximan a la identidad de los otros; son actividades que ayudan a romper el hielo y a establecer relaciones positivas entre los miembros del grupo. Mientras que las actividades de consolidación tanto del componente léxico como del cultural conviene hacerlas pasada una semana o dos semanas, como recordatorio de lo tratado los primeros días, para ir introduciendo aspectos menos conocidos o visibles y profundizando en el tema.

La duración media de cada actividad es de 30 minutos: en algunos casos se pueden hacer en 10 o 15 minutos, en otros requieren 40 minutos para completarlas. Como las secuencias diseñadas tienen un carácter flexible y dinámico, admiten proceder de este modo. No se incluye el tiempo de preparación fuera del aula, sino solo el tiempo previsible de administración durante la clase.

Todas las propuestas quedan recogidas en el llamado *Material para el aula*, actividades que dependiendo de los conocimientos y los intereses de los alumnos se pueden simplificar o ampliar. Esta denominación, *Material para el aula*, se refiere al material de trabajo para el alumno que se encuentra en cada uno de los tres módulos temáticos –entre 12 y 18 propuestas por módulo, más las actividades de *Recapitulación*

y *revisión* de cada módulo, con una media de 7 propuestas—. En la secuencia de la mayoría de las tareas, se puede modificar el orden, suprimir o incorporar actividades – los textos o videos ligados a los contenidos—. Ahora bien, ofrecemos una secuencia preferente que mantenga la coherencia en la puesta en práctica, ya que no son tareas diseñadas de forma aislada. En este sentido, existe un hilo conductor entre las actividades y los objetivos que se persiguen en el conjunto de los módulos, con unas sugerencias de uso y de secuenciación preferente al estar proyectados como módulos de un futuro manual. El nivel de concreción dependerá de los objetivos, intereses y conocimientos de los alumnos, por supuesto de los criterios que consideremos relevantes para el grupo y el contexto educativo. Por ello, si se quiere ampliar la información, se recomienda acudir a algunas de las páginas aconsejadas que pueden despertar la curiosidad o el interés del grupo de alumnos, información incluida en los anexos.

Por lo que se refiere al material reseñado o el extra, el profesor tendrá que decidir añadirlo u omitirlo, según se vaya desarrollando la tarea; no obstante, hay que mencionar que forma parte del denominado *Material para el aula*. Conviene aclarar que este material queda recogido en tres de los anexos de esta investigación –Anexo II, Anexo III y Anexo IV–. Cada uno de los anexos se corresponde con uno de los módulos diseñados, así en el Anexo II, hemos incluido textos, imágenes, tablas o enlaces a páginas web, correspondientes a la *Propuesta didáctica I*; mientras que en el Anexo III se corresponde con la *Propuesta didáctica II*; finalmente, en el Anexo IV se recogen los recursos para la *Propuesta didáctica III*. Por claridad expositiva y para evitar repeticiones innecesarias, en las actividades no se menciona que el material se encuentra en los anexos; no obstante, se indica cuál es el documento y se incluye de manera resumida.

Los documentos utilizados en los módulos, al ser información y datos sujetos a las épocas y vaivenes de modas, es pertinente actualizarlos y renovarlos de forma regular para que no pierdan vigencia. Por ello, los documentos que se añaden, ya sean los textos, los videos o los enlaces de páginas *web*, son patrones que pueden ser reemplazados por otros que atiendan a los objetivos perseguidos en la actividad diseñada. Los documentos audiovisuales, por lo general, van acompañados de las transcripciones correspondientes. Dichas transcripciones se ofrecen como complemento

para la comprensión, ya que en algunos casos puede ser indispensable acudir a ellos para ampliar referencias que no hayan quedado claras durante el proceso de visionado. No obstante, no se han planteado actividades para trabajar específicamente con las transcripciones, pero ciertamente forman parte del material aportado.

En cuanto a los textos o videos, es conveniente que, a la hora de administrarlos, haya vacíos de información, de tal manera que no todos los alumnos tengan el mismo; es decir, que cuando se lea un texto, cada alumno disponga de un fragmento diferente, para que tenga que interactuar con su compañero y así poder completar la tarea. En este sentido, se ofrecen fragmentos de un texto o textos distintos sobre el tema tratado a los que se aplican gradualmente técnicas para realizar tareas más complejas tanto de comprensión lectora como de expresión escrita. Por ejemplo, son especialmente adecuadas aplicar técnicas de ampliación añadiendo otros elementos, técnicas de reducción eliminando información para que este sea más breve o cambiar el formato del texto, como hemos señalado en algunas de las propuestas. Veamos unos ejemplos extraídos de la *Propuesta didáctica III*, del apartado de recapitulación:

Recapitulación y revisión e:



En grupos de tres, a partir de las imágenes, vais a variar la historia del corto *El mueble de las fotos*. Reescribid el argumento y contadlo al resto de la clase. Después, toda la clase va a elegir el más original, curioso, más absurdo...


Recapitulación y revisión g:




Altera el punto de vista de la secuencia aquí transcrita y convierte el diálogo en un texto narrativo. Trabaja con tu compañero, cambia la actitud de los personajes y transforma este conflicto en una escena divertida, en una escena emotiva, en una tragedia, etc.

Puesto que en los tres módulos hemos incorporado tareas con videos auténticos y no manipulados para el aula –como se podrá apreciar más adelante–, empleamos técnicas donde los alumnos ven las imágenes pero no oyen el video o viceversa; un grupo lo ve y otro lo escucha. Con este proceder pretendemos que el alumno se enfrente poco a poco al documento audiovisual y vaya extrayendo información que le va a ayudar a comprender el mensaje. Como la información está distribuida en el grupo, tendrá que recurrir a su compañero y aprovechar la información que este le suministra para completar la tarea o los datos.

El suprimir o incluir el sonido durante la proyección, trabajar con distintos textos o fragmentos, desempeña un papel fundamental a la hora de administrar las tareas, ya que gradúa el acceso al mensaje transmitido mientras se despierta la curiosidad ante una información que se ampliará con posterioridad. Por ejemplo, en la *Propuesta didáctica I* veamos estas dos actividades:

Actividad 6d:  Vas a ver un anuncio publicitario, sin sonido, que trata de los criterios para **poner los nombres** de un bebé. Toma nota de todo lo que te llame la atención.



Aquarius Gestoría. *A lo largo de nuestra vida hay muchas cosas que podemos elegir [...]*



Actividad 6d:  Ahora lo ves con sonido. Según el video, ¿Qué criterios se siguen para **poner los nombres**? Toma nota y coméntalo. ¿Y en tu país?

En otras palabras, estas técnicas las hemos propuesto para ambientar e introducir el tema especialmente con los videos, mientras que con los textos hemos optado por recuperar información al presentar el material de forma incompleta o secuenciada, de tal manera que el aprendiente tiene que reconstruir la información que ofrece el documento con la ayuda de su compañero. Para dinamizar y mejorar el proceso, es oportuno emplear procedimientos que faciliten la comunicación y la cooperación del grupo, ya que pueden influir positivamente en el ritmo de trabajo y, por tanto, en la adquisición.

Si nos atenemos específicamente al material audiovisual, son documentos de los que se puede extraer información cultural e histórica tanto a través de la imagen como del sonido, de ahí que se planteen actividades que integran las destrezas, para acercarse desde distintos puntos de interés al tema y al mensaje transmitido por la imagen y la palabra. La realidad reinventada que ofrece el material filmico representa formas de vida, personajes, situaciones que resultan imprescindibles para estimular y contribuir a la comprensión de los contenidos plasmados. Además, las secuencias y los videos seleccionados ofrecen modelos de lengua contextualizada, con sus variantes y registros, que permiten ampliar los del profesor.

Hemos de subrayar que el material audiovisual es una herramienta que presenta el componente lingüístico y los elementos paralingüísticos de forma contextualizada. Los videos que hemos seleccionado son un documento cultural de la época a la que se hace referencia o del momento en que han sido producidos. Además, son un documento que enmarca una realidad que resultaría poco ilustrativa simplemente a través de textos. Por ejemplo, en las tareas de la *Propuesta didáctica III*, la información gráfica que nos ofrecen las secuencias de las películas seleccionadas ilustran visiblemente sobre los contenidos culturales del tema, mientras ofrecen un contexto adecuado para interpretar los referentes culturales y léxicos.

Actividad 8a:   Vamos a ver las primeras imágenes de la película *Familia* de Fernando León de Aranoa, en las que se presenta a una familia mientras aparecen los créditos. Precisa y justifica la época en la que se desarrolla la historia. Observa los diferentes *miembros de la familia*: ¿Cuántos son? ¿Cómo son? ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Cómo es la casa en la que viven?

Actividad 8b:   Ahora, veamos las secuencias primeras de la película.

[...]

- Secuencia del desayuno. Sin sonido. Observa cómo se desarrolla el desayuno y cuál es la relación entre los personajes: ¿Quién lo prepara? ¿Qué toman para desayunar? ¿Quién es quién en la familia? ¿Cómo se sientan en la mesa? ¿De qué pueden estar hablando? ¿Cómo crees que es la relación familiar? ¿Qué *modelo de familia* representan?
- Secuencia del desayuno. Con sonido. ¿Qué pasa en el transcurso del desayuno? ¿Qué celebran? ¿De qué hablan? ¿Cuál es el papel de cada uno en esta familia?

[...]

En cuanto a las dinámicas de trabajo, debido a la tipología de actividades que hay que completar y a los diferentes estilos de aprendizaje que se tienen en cuenta en el aula, se ofrecen tareas que atienden a diversas dinámicas. Es patente que gran parte de las propuestas están planteadas para trabajar por parejas o pequeños grupos, mientras que las tareas en sesión plenaria son menos numerosas. A este respecto, para la puesta en práctica hemos pensado en un grupo de ideal de unas doce personas, de tal manera que podamos distribuir el trabajo tanto en parejas como en grupos pequeños de tres o cuatro personas. Las tareas para realizar de manera individual se corresponden con actividades que tienen que ver con la comprensión o las tareas de expresión escrita. Con el trabajo en parejas o en pequeños grupos, como apreciaremos más adelante, se pretende hacer hincapié en las destrezas orales de los alumnos, favorecer el aprendizaje colaborativo, atender de manera más individualizada las necesidades de cada alumno y, especialmente, reducir la ansiedad al enfrentarse a una sesión plenaria.

Consideramos que trabajar preferentemente en sesión plenaria limita las aportaciones de alumnos menos participativos, al tiempo que aumentan las intervenciones del profesor y, en consecuencia, se reducen las interacciones de los alumnos. Ahora bien, también hemos planteado tareas para hacer con toda la clase, estas sesiones plenarias serán aprovechadas para revisar o ampliar las tareas de los grupos pequeños, así como para hacer aclaraciones sobre lo trabajado en pequeños grupos y durante la sesión; también, servirán para sintetizar las aportaciones de los grupos. En la sesión plenaria, estimamos que serán especialmente productivas todas aquellas actividades que hemos diseñado para la recapitulación y revisión de los componentes trabajados en sesiones previas, por ejemplo, las que incluyen tareas de dramatización o competición.

Por todo ello, cabe añadir que no nos ceñimos a una única dinámica de trabajo ni descartamos unas a favor de otras, sino que según la fase de la actividad una será más adecuada que otra, así lo hemos hecho constar en cada una de las actividades o microactividades.

Respecto al soporte y a cómo se distribuyen las tareas, las propuestas aparecen descritas de forma secuenciada y en el formato bastante lineal del papel. Ahora bien, para evitar este formato plano, el soporte y la forma de presentación cambian, variando

de una actividad a otra y de la tipología. Así, en cuanto a la administración de las tablas, tras el trabajo por parejas, una buena técnica es proyectar la tabla en la pantalla para ir completando con la ayuda del grupo. Por lo que se respecta a las imágenes, serán proyectadas en la pantalla grande, de tal forma que todos puedan apreciarlas perfectamente y se focalice la información que ofrecen.


Este proceder se aplica a los gráficos y a los mapas, así como a la mayoría de las imágenes. Conviene hacer una proyección ampliando zonas, con el fin de despertar la curiosidad del grupo ante la información que no es visible en un primer momento. Mientras que con el material audiovisual, se tiene en cuenta la importancia de la imagen o el sonido para transmitir e ilustrar un mensaje, así como para evocar otras imágenes.

Son comunes las actividades en las cuales los alumnos tienen que relacionar dos columnas de elementos, ya sean definiciones, dibujos o datos sobre el contenido cultural al que hace referencia o sobre el significado. En la mayoría de estos ejercicios se propone hacerlo a través de tarjetas de dos colores; por ejemplo, en una tarjeta de color aparece la expresión y en la otra, de diferente color, la definición con la que se tiene que relacionar. De esta forma se juega con el espacio del aula, ya que para encontrar la pareja correspondiente el alumno tendrá que moverse por el aula e ir preguntando a diferentes compañeros para localizar la tarjeta más adecuada: los alumnos reciben las tarjetas de manera desordenada y para formar la pareja tendrán que desplazarse por el aula buscando la parte que les falta.


En otras palabras, las actividades que se corresponden con esta tipología podrían hacerse relacionando, por ejemplo, la columna de la izquierda con la correspondiente de la derecha, siguiendo un procedimiento mecánico, estático y al que ya está acostumbrado el aprendiente. No obstante, al convertir el soporte de la hoja de papel en pequeñas tarjetas o tiras, al jugar con el espacio y al modificar la dinámica de trabajo, conseguimos romper el ritmo, dinamizar la actividad e involucrar a los alumnos de manera más lúdica cambiando de postura física.


A este respecto, se proponen actividades en las cuales el alumno, por ejemplo, tiene que escenificar una situación, representar un mensaje con gestos o moverse por el aula. Este hecho parte del convencimiento de que durante la administración de las actividades es esencial tener en cuenta la rentabilidad en la configuración del espacio y


los beneficios del movimiento, para construir un espacio flexible que reduzca la pasividad y el inmovilismo del alumno que está sentado en el mismo lugar varias horas. Todos ellos son aspectos que, desde nuestro punto de vista, afectan de manera significativa al aprendizaje, por lo que los hemos aprovechado e incorporado en las propuestas. Veamos unos ejemplos de la *Propuesta didáctica II*, Actividad 15c y 15d, y de la *Propuesta didáctica III*, Actividad 12b y 12c:

Actividad 15c:  Lee el siguiente texto ¿estás de acuerdo con lo que dice? Anota cinco números que estén asociados contigo.

“Pues claro. Piénsalo bien, te despierta la alarma de un reloj y gracias al reloj sabes en qué hora vives y alrededor del reloj sueles organizar tu jornada, coges un autobús para venir a la escuela y gracias a que tiene un número en el morro sabes qué autobús es el tuyo y a dónde te lleva. Y esto por poner solo un ejemplo. Los números y las matemáticas están en tu vida diaria desde que te levantas hasta que te acuestas...” (A. de la Fuente Arjona, 2010).

Actividad 15d:  Muévete por la clase y muéstraselos a tus compañeros. Ellos te formularán preguntas para averiguar qué relación guardan contigo. Solo puedes responder sí o no.

Actividad 12a:  En grupos pequeños, intenta convencer a tus compañeros de algunas de las afirmaciones, elige aquellas que estén más alejadas de tu opinión personal.

Actividad 12b:  Cambia de grupo. Debate en grupos de tres o cuatro, defiende tu postura y expresa tus argumentos sobre los aspectos que aparecen en el cuadro anterior.

En relación con el planteamiento general de las actividades, en todas ellas se incluyen propuestas que van de la competencia léxica a la cultural y viceversa. Si tenemos en cuenta que ni el léxico ni la cultura son categorías estáticas, sino que son producto de una construcción social e histórica que se van reestructurando con nuevas aportaciones, esto nos permite ensamblar actividades donde se exploren posibles orígenes o leyendas sobre las unidades léxicas, o cómo han evolucionado hasta la actualidad, diluyendo sus significados originales y adquiriendo otros nuevos. Por ello, enmarcamos los componentes léxicos dentro de la cultura y viceversa, focalizando la atención en este tipo de conexiones dinámicas de forma explícita.

En el aula de lengua extranjera del CLM, en una situación de inmersión, se comparte un mismo espacio por identidades culturales diversas, por lo que para la comprensión o percepción de patrones culturales diferentes a los propios, se requiere propiciar actividades de reflexión y observación sobre otros sistemas culturales, no solo sobre los de la lengua que se aprende. En este sentido, en todos los módulos temáticos se intercalan actividades que pongan de manifiesto la atención y la observación en el ámbito intercultural, que permitan interpretar códigos diversos y relativizar la experiencia y concepción cultural propia, no para imitarlos sino para conocerlos, como ponen de manifiesto los estudios sobre este campo. Entre otros, cabe mencionar los principios de M^a T. Aguado (2004), M. A. Álvarez Baz, (2014), Baralo (2009), P. Barros García, P. López García y J. Morales Cabezas (2002), F. Castro Viúdez (2002), M^a. D. Castro y S. Pueyo (2003) o F. Trujillo Sáez (2005, 2006).


En cuanto a la labor del profesor, además de secuenciar y administrar las tareas, esta será de apoyo durante el desarrollo, de supervisión del proceso y, especialmente, de hacer conscientes y sensibilizar a los alumnos sobre cómo se pueden ir aprendiendo mejor estos componentes. Es conveniente que el docente sirva de informante lingüístico y cultural, ahora bien, que no sea el único referente de información, de ahí la conveniencia de acudir a otros hablantes o fuentes de información. Por ejemplo, en las propuestas didácticas del primer módulo, el enseñante con su propio nombre, con el de familiares o amigos, aportará anécdotas o referencias personales que estimulen el intercambio de información personal en los grupos. En este sentido, el docente servirá de referente sobre los significados u orígenes de las unidades léxicas y los motivos culturales, y aportará información significativa para el estudiante.

No obstante, es recomendable que el alumno se acerque a ello a través de otras fuentes de información, ya sea nativos, internet o diccionarios temáticos, de tal manera que no sea siempre el docente el único informante o modelo de referencia. Por ello, abundan las actividades donde el aprendiente tiene que recurrir a otro informante para completar las tareas y después comentarlas en clase. También, se persigue que acuda a fuentes escritas y recabe información, que conozca a través de la indagación las metáforas y estereotipos culturales, así como indague sobre los motivos culturales que dieron origen a las expresiones idiomáticas. De esta forma, pretendemos y potenciamos con las propuestas que el alumno de forma autónoma establezca asociaciones e

incorpore información que pueda servirle de referencia a la hora de enfrentarse a un contexto de uso fuera del aula.

La labor del docente será la de llamar la atención sobre los rituales y comportamientos sociales relacionados con el tema, de tal manera que estimule a los alumnos a contrastar las semejanzas o diferencias con su cultura de origen y las que haya en el aula. Durante el desarrollo de las actividades deberá orientar sobre los contenidos culturales de las piezas léxicas o sugerir fuentes de información para localizar o ampliar aquellos aspectos menos conocidos o que despierten el interés del grupo, así como sugerir el intercambio con otros hablantes nativos. Todo esto queda reflejado en el planteamiento de las propuestas y en los principios aquí plasmados, por lo que remitimos a la descripción de los tres módulos diseñados y a las propuestas de cada uno de ellos.

Llegados a este punto, queremos hacer referencia expresa a las *Actividades de recapitulación* que incorporamos al final de cada una de las propuestas: son actividades que sirven de revisión de los exponentes y ámbitos tratados. En el corpus que hemos analizado, hemos echado en falta la incorporación de los contenidos tratados en sesiones anteriores, es por ello por lo que en nuestro planteamiento metodológico se incorporan en todos los módulos temáticos. En el proceso de aprendizaje de una lengua, el léxico requiere un procedimiento constructivo en el que se vaya, no solo ampliando el número de unidades léxicas, sino que esencialmente se vayan completando, reforzando las redes ya trazadas en fases previas y que estas se alarguen con nuevas incorporaciones y dimensiones culturales. En otras palabras, estas actividades de recapitulación serán utilizadas tanto para la evaluación como para reconstruir significados, para ir ampliando el lexicón mental y traer a la memoria estas unidades de forma periódica para su consolidación. Así en la *Propuesta didáctica I* hemos diseñado la siguiente actividad que recoge los aspectos tratados en este módulo y en el que se aplican diferentes técnicas para favorecer la comprensión:

Recapitulación y revisión d:  Vas a ver un video cómico donde se va a bautizar a un bebé.

- Antes de verlo, indica con qué asocias los nombres que aparecen a continuación: características, países, personas, etc.

Aquiles	Washington	Jefferson
Stalin	Hitler	José María
Jesús	José	Kinto [...]


- Durante el visionado, anota los rasgos que se le atribuyen a cada uno de los nombres anteriores.


- Tras el visionado, comenta: ¿Cuál es el conflicto que surge a la hora de **bautizarlo**? ¿Por qué esos nombres no le parecen adecuados al sacerdote?
- El video tiene un tono humorístico, ¿qué te parece a ti? ¿en qué se basa el humor de este?


Las tareas de revisión, de reutilización, resultan imprescindibles si ambicionamos que se asienten los conocimientos y que el esfuerzo invertido previamente en esa labor compense. Como bien señala S. Estaire, además de ofrecer oportunidades para reencontrarse con ellas, “en otras ocasiones es conveniente hacerlo de forma consciente, focalizando la atención de los alumnos sobre técnicas específicamente dirigidas al desarrollo de la competencia léxica”. En este sentido es preciso “pasar revista al léxico que ya ha sido tratado con anterioridad y ampliar sus redes asociativas” (2006:401). La autora se refiere a este procedimiento como “reciclaje focalizado”.

Estas propuestas de reciclaje, independientemente del módulo al que pertenecen, se pueden realizar de forma periódica y cíclica, no solo al tratar cada uno de los monográficos, sino en cualquier oportunidad que ofrezca el currículo del curso, puesto que conservan un carácter autónomo y disfrutan de suficiente flexibilidad para su administración. Se plantean actividades que pretenden dinamizar y mejorar el proceso de aprendizaje aprovechando las habilidades de los alumnos, ya sea el dibujo, la teatralización o la expresión, incluyendo el componente lúdico. En ellas se ponen en

juego la creatividad del alumno y su capacidad para reelaborar contenidos ya trabajados en el aula. Veamos algunos ejemplos de la *Propuesta didáctica I* –Actividad c–; *Propuesta didáctica II* –Actividad a y Actividad e–:

Recapitulación y revisión c:  Selecciona alguna expresión de las anteriores y haz una representación o mimo para que tus compañeros adivinen qué expresión estás representando.

Recapitulación y revisión a:  ¿Qué tal andas de memoria? Trabajamos en grupos de tres, gana el equipo que más parejas consiga formar. Encima de la mesa tienes bocabajo tarjetas que forman parejas (una expresión y la ilustración que la representa). Por turnos, ve levantando las tarjetas de dos en dos, para formar la pareja correspondiente. Si no es correcta, le vuelves a dar la vuelta y la dejas en su lugar, tendrás que recordar dónde está para cuando te toque volverlo a intentar. Si es correcta, te quedas con la pareja formada y la sumas a las de tu grupo. Así, sucesivamente, hasta conseguir el mayor número de parejas correctas.

Recapitulación y revisión e:  Junto con tu compañero, inventa una explicación sobre el origen de algunas expresiones. Escribid un breve texto que aclare el porqué. Entregadlas al profesor que las mezclará con explicaciones extraídas de diccionarios. Para terminar, tenéis que diferenciar cuál es la real y cuál es la inventada.

Hemos de subrayar que en el conjunto de las propuestas de recapitulación se incide en la imaginación y en el uso del lenguaje no verbal para transmitir significados de manera lúdica, para poder ampliar y revisar los contenidos, así como para contribuir a su recuperación y organización. Por lo que para dinamizar y mejorar el proceso, nos parece conveniente atender a técnicas que faciliten la comunicación y la cooperación del grupo, cambiar el soporte no solo del material, sino también del aula misma; combinar diferentes dinámicas de trabajos, así como intercalar variados recursos didácticos, como se podrá comprobar en el apartado *Material para el aula* de cada módulo.

Finalmente, hemos de especificar que ofrecemos no solo variedad en las propuestas, sino también en el soporte y la forma de acercarse a contenidos en torno a un módulo. El fin último de las *Actividades de recapitulación* es permitir la

actualización y la recuperación de las unidades trabajadas con anterioridad: ampliar las redes léxicas, en un marco de apoyo mutuo para lograr involucrar al alumno según sus habilidades, su imaginación o capacidad de retención.

7.6. Propuesta didáctica I

Título del módulo: *¿Cómo te llamas?*

Nivel: B2

Destinatarios: Adultos y jóvenes

Objetivos: Establecer relaciones positivas entre los miembros del grupo; Reconocer e identificar los apelativos más frecuentes en España; Percibir convenciones al elegir un nombre, según la procedencia o la cultura de origen; Averiguar significados y referentes culturales de los nombres más comunes o curiosos; Conocer anécdotas o estereotipos vinculados a un nombre; Conocer la importancia que se otorga a celebrar el santo; Entender expresiones idiomáticas que describen caracteres y comportamientos asociados a un nombre; Facilitar la entrada a piezas léxicas asociadas al tema y explorar su vertiente cultural; Atender a las similitudes o diferencias con otras culturas; Integrar aspectos interculturales.

Contenidos culturales: Identidad personal, nombres y apellidos; Significado y origen de algunos nombres populares; Personalidades de diferentes ámbitos a través de su nombre; Personalidades en el entorno de Granada; Criterios y convenciones para poner el nombre; Las onomásticas más populares; La celebración del santo según las zonas geográficas y las tradiciones familiares; Concepto de celebrar el santo; Estereotipos asociados a algunos nombres.

Contenidos léxicos: Unidades léxicas para hablar de la identidad personal; Hipocorísticos, ya sea la forma abreviada o el diminutivo, usados coloquialmente para referirse de forma infantil o cariñosa a familiares o amigos; Expresiones idiomáticas para describir el carácter y el comportamiento.

Destrezas que predominan: Expresión e interacción oral, Comprensión lectora, Comprensión auditiva y Expresión escrita.

Tipo de agrupamiento: Individual, en parejas, en pequeños grupos y toda la clase.

Recursos necesarios: Material para el aula, textos modelo, mapas, tarjetas con las expresiones, selección de anuncios de publicidad, pantalla para proyectar y ordenador con conexión a internet.

Duración aproximada: Entre 20 y 40 minutos, dependiendo de la actividad. En diferentes sesiones.

Otras sugerencias: Ampliar el tema desarrollando las fiestas y celebraciones o rituales de esos eventos. Completar esta actividad con los nombres de personajes históricos, empresas (*Zara, Mango, Desigual*, etc.), productos (*Puleva, Freixenet, Colacao*, etc.) o los apodos de equipos de fútbol (*La Roja, Colchoneros, Merengues, Culés, Boquerones, Galácticos*, etc.) o deportistas.

7.6.1. Observaciones y sugerencias

Para un hablante nativo la información que le aportan los nombres propios o los apellidos puede indicar, por ejemplo, bien sea el origen geográfico, religioso, familiar o literario, bien sea la procedencia o influencia de otra comunidad lingüística; además, le ofrecerá información sobre la vigencia o no de este apelativo; igualmente, activará conexiones con el entorno en el que habita.

Si un aprendiz de español se interesa por el significado de algunos nombres en el diccionario, no solo se sorprenderá del significado sino que sentirá curiosidad por los criterios que se siguen para poner los nombres en España. En este sentido, nombres tradicionalmente religiosos como Angustias, Martirio, Encarnación, Pilar, Judith, Jacobo o Samuel, nos acercan a una sociedad cuyo devenir ha ido paralelo a la religión o a una tradición centenaria. Por ejemplo, el nombre de pila femenino Angustias, que ha sido frecuente en la tradición onomástica de la ciudad de Granada, está casi desapareciendo, ya sea por su significado, ya sea porque suena a antiguo o por el descenso de la influencia religiosa. En otros casos, hay nombres cuyo origen remite a una procedencia geográfica identificable para un nativo: Aimar, Ainhoa, Aitor, Covadonga, Iker, Irati, Pelayo, Rocío, Jordi o Pau; otros nombres aluden a la influencia de la inmigración en las últimas décadas: Noor, Mohamed o Fátima; otras elecciones de los apelativos apuntan a la moda en épocas pasadas de poner nombres por influencia de las series y telenovelas latinoamericanas o de procedencia estadounidense: Carlos Alberto, Jonathan, Jasmine o Jessica.

Los nombres nos enfrentan, también, a expresiones que aluden a denominaciones descriptivas cuyo origen está en obras literarias: *Ser una Celestina*, *Ser un Donjuan* o *Ser un Quijote*. Apelativos que, por otra parte, son identificables como productos de obras literarias y que tienen una proyección en otros países. Los nombres que aparecen por diferentes espacios de nuestro entorno, incluso, le llevarán a interesarse por la vida o la obra de personalidades del ámbito cultural de la ciudad, como Manuel de Falla, Ángel Ganivet o Mariana Pineda, por nombrar solo algunos de ellos.

Los apellidos y los nombres son una prolongación de la cultura que divulga anécdotas, tendencias, orígenes y factores socioculturales propios de una sociedad,

implícitamente manifiestan similitudes o diferencias con otras culturas. Es aquí donde las convenciones, rituales y comportamientos sociales deben ser evidenciados para que un aprendiente interprete qué se esconde y qué peculiaridades abarca esa denominación. Para llegar ahí, habrá tenido que pasar por diferentes estadios para acceder a la información cultural que hay tras los nombres y los apellidos. A partir de los intereses y características de los estudiantes, el abordar el significado de los nombres nos llevaría a esbozar las connotaciones que transmiten.

En esta propuesta didáctica titulada *¿Cómo te llamas?*¹⁰⁰, combinamos las tres fases de gradación en la adquisición de los contenidos culturales descritos en el PCIC: de aproximación, de profundización y de consolidación. Hay un total de catorce propuestas didácticas y cuatro actividades de recapitulación. Las tareas propuestas requieren analizar aspectos culturales más concretos de apego o no a una tradición. El fin último es establecer –mientras se adquiere la lengua– relaciones positivas, compartir referentes y enriquecer la experiencia de aprendizaje entre los miembros del grupo. Algunas actividades se han propuesto para establecer equiparaciones con otras culturas y extraer información sobre las peculiaridades interculturales y, desde ahí, ubicar cada cultura en su contexto.

Las *Actividades 1, 2, 3 y 4* se corresponden con una primera fase de acercamiento a contenidos que pueden ser más reconocibles, como puede ser la identificación de apelativos más frecuentes y popularmente españoles –proyectamos un paralelismo con culturas que puedan estar en la clase–, así como las convenciones y comportamientos a la hora de poner el nombre a un hijo o los hipocorísticos. Principalmente son actividades donde predominan las destrezas orales, comprensión y producción, que sirven para activar los conocimientos previos y para introducir algunos referentes menos conocidos. Además, hemos creído conveniente recurrir a diferentes recursos: textos, tarjetas y videos. Precisamos de un soporte gráfico para administrar las propuestas, así como de material que se pueda manipular.

La imagen de la *Actividad 1a*, cuya función es de refuerzo, será proyectada en una pantalla, de tal forma que todos puedan apreciar perfectamente la imagen mientras

¹⁰⁰ Véase el apartado *Material para el aula* de este primer módulo.

que algún alumno se acerca a la pantalla y marca con un rotulador los nombres que sus compañeros consideran propios o cercanos a hablantes de español. Este proceder se aplica a los gráficos y a los mapas de las otras actividades. Así, del mapa de la *Actividad 2a*, conviene hacer una proyección ampliando zonas, bien por continentes, bien por los países que despierten la curiosidad del grupo. Este procedimiento también se emplea en la *Actividad 4a* –donde se recogen hipocorísticos–. Tras el trabajo por parejas, se proyecta la tabla en la pantalla y se va completando con la ayuda del grupo. Las imágenes de esta actividad también nos acercan a celebraciones como el día de *Sant Jordi* o el *Viernes de Dolores*.

A partir de aquí, entraríamos en una fase de profundización y consolidación de saberes y comportamientos socioculturales, que no se corresponden necesariamente con un mayor dominio de la lengua, sino con la experiencia cultural. Las *Actividades 5 y 6* son actividades de comparación y contraste, en las cuales se resaltan las semejanzas entre la cultura del alumno y la lengua meta, en este caso, el español. Se trata de situar al alumno entre dos o más realidades culturales (la suya, la de sus compañeros de aula y la del español) que permitan la reflexión sobre el tema para establecer puentes culturales entre ellos. Es decir, con ellas propiciamos la reflexión y el ser conscientes sobre la interdependencia cultural.

Nos parece interesante mencionar que estos aspectos los abordamos a través de material auténtico sin manipular, anuncios publicitarios. Somos conscientes de los riesgos de utilizar este tipo de anuncios publicitarios, ya que configuran espacios culturales fruto de una creación de un departamento de márketing y de la concepción de una marca. Ahora bien, los anuncios publicitarios son una herramienta versátil y significativa que ofrecen una ocasión única para trascender las barreras del aula, por lo que su uso estará en función del objetivo didáctico predeterminado. Son breves, por lo que en un minuto o menos sintetizan claramente referentes culturales y lingüísticos. En suma, el apoyo audiovisual es un componente que ayuda a captar el mensaje que intentan transmitir estos anuncios publicitarios y la carga cultural que implican.

En concreto, los anuncios de *Aquarius* que hemos seleccionado para estas dos actividades, *Actividad 5 y Actividad 6*, nos ofrecen un material con mucho potencial para acercarnos a las referencias culturales de los nombres y, al mismo tiempo, incluir

un componente lúdico en el aula. Aquí hemos apuntando algunas propuestas a partir de los anuncios *Gestoría Aquarius nombres* y *Aquarius Huerta del Rey*, *Actividad 6*, que se pueden completar o sustituir, por ejemplo, por otra serie de anuncios de la misma campaña. La idea de estos anuncios está basada en que a cada cara le pega un nombre, en la curiosidad de nombres fuera de lo comunes, como Marciana, o en el origen de nombres tan frecuentes como Miguel o Rocío.

En la *Actividad 7*, se atiende esencialmente al ámbito lingüístico en torno al léxico relacionado con el tema. No son unidades léxicas completamente nuevas, sino que son unidades léxicas seguramente ya adquiridas o términos nuevos que han ido apareciendo en las actividades previas. El objetivo es reactivar saberes o conocimientos parciales sobre exponentes léxicos para incorporar otros y, además, que el alumno se habitúe a clasificar el léxico de manera ordenada, siguiendo pautas que le ayuden a estructurarlo mejor. La tabla propuesta es un ejemplo de configuración que sigue un criterio para catalogar las unidades léxicas, de tal manera que se ponen en conexión exponentes léxicos, sus combinaciones más frecuentes o el área temática bajo la que se puede enmarcar.

Las *Actividades 8, 9 y 10*, a través de los nombres que están plasmados en el espacio abierto de nuestra ciudad, en sus calles y plazas, nos acercamos a personalidades de diferentes ámbitos culturales y sociales de Granada. Cabe señalar que en función del tiempo disponible y del interés de los alumnos, de estas tres actividades se podría elegir solo una. En ese caso, lo más adecuado es dirigirse a los espacios cercanos al CLM, a aquellos personajes que en el barrio del Realejo han dejado sus huellas o hacer una visita virtual por las páginas de instituciones como la Casa-museo Manuel de Falla, la Fundación Francisco Ayala o la Fundación Rodríguez Acosta, por ejemplo. En el caso de la Casa-museo de Manuel de Falla, proponemos realizar la visita un viernes por la mañana y hacerla coincidir con la asistencia a un ensayo de la Orquesta Ciudad de Granada en el auditorio Manuel de Falla¹⁰¹.

Otro aspecto relevante de esta secuencia es que se traslada la clase al espacio abierto de la ciudad, siendo esta un espacio más de aprendizaje, así como una forma

¹⁰¹ La Orquesta Ciudad de Granada realiza ensayos abiertos al público algunos viernes por la mañana.

diferente de relacionarse con el entorno y servir de apoyo al aprendizaje. A través del descubrimiento del entorno más inmediato, de los nombres de personalidades asociadas a Granada, el alumno alberga conexiones culturales con estos espacios y reinterpreta el entorno que le rodea, de tal manera que va ampliando sus conocimientos mientras establece una conexión afectiva, a través de los lugares por los que diariamente se mueve.

Como las *Actividades 8, 9 y 10* se realizarán tanto dentro como fuera del aula, para el desarrollo fuera del aula, es necesario una preparación previa y una distribución de las tareas que se van a realizar en el exterior. El cambio de espacio implica un cambio no solo en la dinámica, sino en la distribución de las tareas y, obviamente, en el espacio de aprendizaje, aspectos que consideramos relevantes, ya que influyen positivamente en la actitud de los aprendientes.

En la *Actividad 11 y 12* nos enfrentamos explícitamente a unidades léxicas cuya base es un nombre de persona. Las actividades están centradas en expresiones cuya función es describir el carácter o el comportamiento de personas a través de modismos o metáforas culturales; expresiones que tienen un índice de frecuencia muy alto en los intercambios entre nativos. El hecho de ponerlas en conexión con el tema que estamos tratando implica acercarse a estas expresiones con actividades que ponen de relieve connotaciones compartidas por hablantes nativos, con lo cual aprehender sus significados y valores permiten construir la lengua meta de manera gradual. El soporte de estas, así como la dinámica de trabajo y la distribución en el espacio del aula son completamente diferentes a las realizadas hasta ahora.

En primer lugar, las expresiones se distribuirán cortadas en dos mitades y con dos colores diferentes. En las fichas de la *Actividad 11a*, en una tarjeta de color aparece la expresión incompleta y en otra, de diferente color, el nombre con el que se tiene que relacionar; mientras en la *Actividad 11c*, en una tarjeta la expresión completa, en la otra la definición. Como ilustramos en los modelos siguientes:

Tarjeta A Ser un...	Tarjeta B Donjuan
Tarjeta A Ponerse como el ...	Tarjeta B Quico
Tarjeta A Ejercer de	Tarjeta B Celestina

Fichas de la actividad 11a

Tarjeta A Ser un Donjuan	Tarjeta B Prototipo de hombre seductor cuyo objetivo es conquistar mujeres.
Tarjeta A Ponerse como el Quico	Tarjeta B Comer en exceso
Tarjeta A Ejercer de Celestina	Tarjeta B Actuar de intermediario en relaciones amorosas o sexuales.

Fichas de la actividad 11c

Se reparten las tarjetas de los dos colores entre todos los alumnos del grupo y se les informa que tienen que moverse por el aula para formar el par correspondiente. En este sentido, conviene trabajar en parejas, por lo que se les indica que se trata de una pequeña competición por parejas para ver qué pareja consigue relacionar más expresiones de manera adecuada. Por un lado, para favorecer una mayor participación de los integrantes y, por otro, para que cuando se comparta la información con toda la clase haya más oportunidades de aportar nuevos matices y así todos estén involucrados en desarrollo.

En la *Actividad 12a* se ha formulado una breve tarea de escritura, cuya realización se hace en clase por parejas; aunque, es conveniente finalizarla en casa, para en la clase siguiente intercambiar los textos y comentarlos. Por ello, es apropiado seleccionar algunas expresiones con su origen real y ponerlas como ejemplo del tipo de texto que se pide. En ella, se plantea inventar una justificación convincente sobre el

origen de algunas expresiones y elegir las que se consideren más originales o acertadas. Otra sugerencia para la siguiente *Actividad 12 b*, después de leer las explicaciones inventadas, en lugar de buscar en internet o preguntar al profesor el origen, es aportar las explicaciones originales para que las relacionen con la expresión correspondiente. Pretendemos reflexionar sobre los significados que son atribuidos y, al mismo tiempo, buscamos incorporar el componente humorístico que generalmente tiene este tipo de expresiones. Finalmente, en la *Actividad 12 c* planteamos una reflexión sobre los equivalentes de estas expresiones en la lengua materna.

Para concluir este módulo, *Propuesta didáctica I*, se enmarcan cuatro *Actividades de recapitulación*, cuyo objetivo principal es recuperar los exponentes tratados y ayudar a consolidarlos. En la primera de ellas, proponemos rastrear el contexto cultural –origen literario, religioso o de leyendas– en el que surgieron expresiones idiomáticas cuya base es un nombre, para comprobar cómo han evolucionado hasta la actualidad y qué referentes han mantenido. En la segunda, sobre la base de estas expresiones se lanzan preguntas lúdicas que ayuden a recuperar y retener el sentido de estas. Se ofrecen algunos ejemplos como modelo para que el alumno plantee otras similares a sus compañeros. A partir de aquí, el alumno deberá revisar las anotaciones que tiene en su cuaderno y echar mano de su imaginación para formular nuevas preguntas. En la tercera propuesta se acude al lenguaje gestual para ilustrar expresiones que se han ido trabajando en clases previas. Los compañeros deben adivinar qué intenta transmitir y a cuál se está refiriendo. En la última, elegimos un video –en clave de humor– en el cual se muestra el momento en que un bebé va a ser bautizado y el conflicto que surge con el nombre. A partir de él, planteamos una actividad que incide en la carga cultural que acarrear determinados nombres por ir asociados a un personaje histórico de referencia.


7.6.2

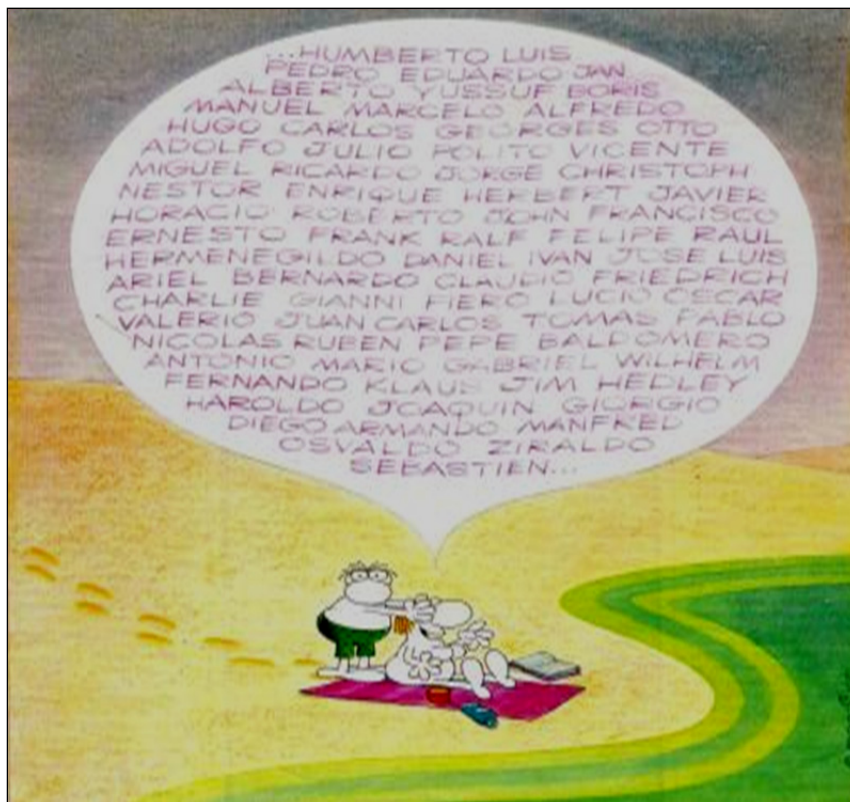



Material para el aula: ¿Cómo te llamas?



Actividad 1 Individual/ Toda la clase

- a.  Fíjate en la imagen e intenta determinar cuál es el país de origen de **los nombres propios** que aparecen en el comic de Guillermo Gordillo.



- b.  ¿Encuentras nombres típicos de españoles o hispanohablantes? Márcalos. ¿Por qué crees que lo son? ¿Qué los diferencia del resto? Coméntalo con tus compañeros.



Aclara con tu profesor las dudas que tengas sobre este tema.

 **Actividad 2 Individual /Toda la clase**





- a.  Fíjate, por zonas, en el siguiente mapa con **los nombres más populares** de chicos alrededor del mundo.



Gráfico 1. Mapa con nombres.


- b.  Observa que la imagen es algo más que un mapa de nombres ¿Qué información puedes extraer de él? ¿Qué tipo de semejanzas o diferencias encuentras según las zonas?

- c.  ¿Cuáles son los nombres más populares actualmente en tu país? ¿Se han producido cambios a la hora de poner el nombre? ¿Coinciden con los de otros países?

 Amplia la información con el material extra y los enlaces que te proporcionará el profesor





Actividad 3 *Individual/ En parejas/Toda la clase*

- a.  Vas a leer un texto sobre los nombres más populares en España en las últimas décadas. Antes de leerlo, piensa qué nombres consideras que son más típicos actualmente y después comprueba esas suposiciones. Tu compañero lee el texto A y tú el texto B, o viceversa. Compartid la información.

Texto A: *¿Tienes una tía llamada Angustias? ¿Y un tío Remigio? ¿Te acuerdas de Eufrasio, ese amigo de tu abuelo? Pues hay también una larga lista de esos nombres tan peculiares para recordar a los antepasados, para inspirarte [...]*


Texto B: *España es un país de Garcías (de 1.478.972 de Garcías, en concreto) en el que antes reinaban las Maricármenes y los Antonios y ahora los Alejandro, Danieles, Pablos y Lucías, Marías y Paulas. [...]*

- b.  ¿Qué os llama la atención del texto? ¿Por qué creéis que (no) se han producido cambios? ¿A qué se deben? ¿Qué reflejan esos cambios?


- c.  Vas a ver un anuncio de un pueblo, Huerta del Rey (Burgos), con los nombres más raros de España. Presta atención a los nombres que se mencionan: ¿Coinciden con los nombres que se consideran típicos españoles? ¿Cuáles son los nombres comunes aquí? ¿Por qué el nombre del alcalde es un nombre insólito en el pueblo? ¿Cuál es la propuesta de los vecinos?


Gestoría Aquarius. Huerta del rey. ... Filonila, Filogonio, Somos el pueblo con los nombres más raros de España [...]


 **Actividad 4 Individual/ Toda la clase**


a.  Une mediante líneas estos nombres típicamente españoles con su forma popular o familiar.

Dolores	Pepa
Estefanía	Deli
Francisco	Nani
Mercedes	Juanca
Victoria	Marisa
M ^a Isabel	Manolo
Manuel	Paco, Fran, Curro
M ^a José	Tere
Montserrat	Lola, Loles
Ignacio	Tina
Juan Carlos	Nacho
Cristina	Quique
Encarna	Fani
Rosario	Merche
Teresa	Arancha
María Luisa	Viky
Antonio	Santi
Adelina	Toni, Nono
Juan José	Mabel
Aránzazu	Charo
Enrique	Montse
Santiago	Juanjo


b.  ¿Qué criterios se siguen para formar el *apelativo popular* en España? Identificalos en la tabla anterior.


 Aclara con tu profesor las dudas que tengas sobre el tema.

c.  ¿Hay en tu país una práctica similar? ¿Se abrevia el nombre? ¿Cómo se hace? Coméntalo.

- d.  Describe las siguientes imágenes. Relaciónalas con una de estas festividades: el *día del Pilar*, el *día de la Mercé*, el *día de San Isidro*, el *día de Sant Jordi*, el *día de San Fermín* o el *Viernes de Dolores*. ¿Sabes qué, dónde o cómo se celebran principalmente estos días?







 Completa la información y aclara con tu profesor las dudas que tengas sobre este tema.

- e.  ¿Comprendes qué es *la onomástica* o *el día del santo*? ¿Celebras o se celebra en tu país el día del santo? ¿Hay un día especial para celebrar tu nombre?



Actividad 5 *Individual/ En pequeños grupos/ Toda la clase*

- a.  ¿Cuál es el origen o el significado de tu **nombre de pila**?
- b.  ¿Tienes algún apodo o mote? ¿Cuál es su significado o procedencia?
- c.  ¿En tu país, es frecuente que detrás del nombre haya un significado? ¿Conoces culturas donde el significado del nombre tenga un papel significativo para nombrar a un bebé?
- d.  Con ayuda de internet, busca el significado u origen de algunos nombres propios. ¿Está incluido tu nombre o el de tus compañeros? ¿Qué características tienen?

Alonso **Significado:** El que siempre está dispuesto a combatir. De origen germánico.
Variante: Alfonso.

Características: Es práctico e inteligente, discreto y prudente. Es muy responsable y comprometido con los demás, se rodea de amistades a quienes valora mucho. Es inquieto y creativo, le gustan los desafíos para poner a prueba sus habilidades.

Amor: Es muy dulce con su pareja, es fiel y protector.

Fecha: 31 de octubre.

Marta **Significado:** La que reina en el hogar. De origen hebreo.

Características: Es intuitiva, decidida y temperamental. Tiene un gran sentido del deber y le gusta sobresalir en todo lo que hace.

Amor: Es un poco posesiva, pero da lo mejor de sí misma a la persona que ama.

Fecha: 29 de julio (Santa Marta).

Lola **Significado:** Deriva de Dolores, alusivo a la Virgen María. De origen latino.


Características: Es intuitiva, espiritual e inquieta. Es de carácter fuerte y un poco autoritaria, aunque no se nota ya que a la vez despliega toda su simpatía y encanto con los demás.


Amor: Es romántica y atenta con su pareja cuando se enamora de verdad.

Fecha: 15 de septiembre, Ntra. Sra. de los Dolores. Viernes de Dolores.





Actividad 6 *Individual/ En grupos pequeños/ Toda la clase*

a.  ¿Cómo te llamaban cuando eras pequeño? ¿Tu nombre se ha ido modificando según la edad, por ejemplo, se ha abreviado?


b.  **La elección del nombre** de un bebé puede causar comentarios y discusiones. ¿Recuerdas algún nombre original de un amigo o persona famosa? ¿Qué te parece su nombre? ¿Crees que la elección del nombre incide en la personalidad?


Curiosidades: Originales o tradicionales. Como todas las personas, los famosos le dan mil vueltas al a cabeza para encontrar el nombre perfecto para sus bebés [...]


c.  ¿Te sientes identificado con tu nombre? ¿Te gusta? ¿Se lo **pondrías a** un hijo/a? ¿Por qué sí o por qué no?

d.  Vas a ver un anuncio publicitario, sin sonido, que trata de los criterios para **poner los nombres** de un bebé. Toma nota de todo lo que te llame la atención.


Aquarius Gestoría. *A lo largo de nuestra vida hay muchas cosas que podemos elegir [...]*

e.  Ahora lo ves con sonido. Según el video, ¿Qué criterios se siguen para **poner los nombres**? Toma nota y coméntalo. ¿Y en tu país?

f.  ¿Cuál es la propuesta del anuncio? ¿Tú *te cambiarías de nombre*? ¿Por qué?

g.  ¿En tu país, puedes *cambiar de nombre* legalmente? ¿Es fácil hacerlo? ¿Es habitual hacerlo? Coméntalo con el resto de la clase.

Actividad 7 Individual/ En parejas


a.  Completa la siguiente tabla con una de las siguientes piezas léxicas relacionadas con el tema:



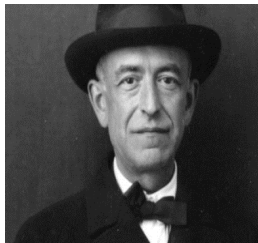



Llamarse, llamar por, apellidarse, apellido, nombre (apelativo), documentos de acreditación personal, celebrar, ser, poner, tener, elegir, cambiar(se) de, tratamiento.

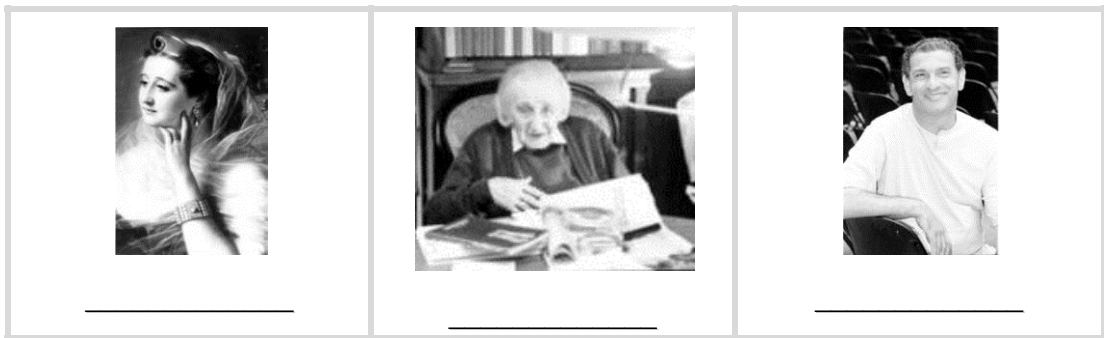
<i>Para almacenar...</i>	
	Lola Fernández
	popular tradicional abreviado compuesto familiar propio
	de pila de familia del santoral
	el día del santo la onomástica
	un nombre un apodo un mote un seudónimo
	nombre apellido
	materno paterno
	Tratar de tú/ usted Tutearse Llamar de tú/ de usted


Empadronarse El padrón Los empadronados Registrarse
Documento identificativo Documento nacional de identidad (DNI) Carné de identidad Carné de estudiante Carné de conducir Permiso de conducir Permiso de residencia Libro de familia Pasaporte


 **Actividad 8** *Individual/En parejas/ Toda la clase*


- a.  ¿Te suenan estos nombres: *Carlos Cano, Federico García Lorca, Luis Rosales, Mariana Pineda, Ángel Ganivet, Eugenia de Montijo, Enrique Morente, Elena Martín Vivaldi, Francisco Ayala, Miguel Ríos*? Intenta relacionar los nombres con su fotografía, imagina a qué crees que se dedicaban y en qué época vivieron. Todos ellos tienen una relación con la ciudad de Granada.

 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____




b.  En parejas, elegid dos de ellos y buscad información sobre su vida o su obra. Además, averiguad qué referencias hay en el CLM o en Granada sobre ellos. Haced una foto en este lugar para mostrarla en clase.

c.  Preparad una breve presentación sobre los personajes elegidos para hacerla en clase.

d.  Tras las presentaciones, entrad en la página y elegid uno de estos lugares para visitarlo: Visita a la Casa-museo Manuel de Falla, a la Fundación Francisco Ayala o a la Casa-museo Huerta de San Vicente.

Actividad 9 *En parejas/ Toda la clase*


- a.  La huella de muchos granadinos ilustres ha quedado grabada en plazas, calles o parques de la ciudad. Con la información que habéis recopilado en parejas, vamos a hacer un recorrido por Granada y a conocer algunos lugares que recuerdan a estas personalidades. Traed algo relacionado con uno de los personajes, por ejemplo un poema para recitar, una canción para escuchar, una imagen, etc.


Recorrido A: Avenida de la Constitución, Bulevar de las Estatuas.

Recorrido B: Lugares cercanos al CLM (Plaza Isabel la Católica, Plaza de Alonso Cano, Calle Ángel Ganivet, Plaza de Mariana Pineda, Plaza de Carlos Cano, Plaza Fortuny).



Actividad 10 *En parejas/ Toda la clase*

- a.  Junto con un compañero, escoge dos o tres estatuas del bulevar de la Avenida de la Constitución, describe los rasgos más característicos del aspecto de estos personajes, busca información sobre su vida.

- b.  Escribid un diálogo imaginario entre ellas: hablan de su época histórica, contemplan los cambios producidos en la ciudad, hablan de su legado, etc. Representadlo delante de la clase.



Actividad 11 *Individual/ En parejas/ En pequeños grupos/ Toda la clase*





a. Aquí os ofrecemos algunas **expresiones idiomáticas** para describir el carácter o el comportamiento de alguien. Intentad completar la secuencia en parejas. Comparad con vuestros compañeros con el fin de ver si coinciden las correspondencias. ¿Quién ha conseguido completar más expresiones correctamente?

1. Ser más viejo que...	a. Donjuan
2. Ser una...	b. Pedro
3. Ser un...	c. Matusalén
4. Ser un...	d. Aquiles
5. Tener más cuento que...	e. Celestina
6. Ser su talón de...	f. Calleja
7. Hacer (ejercer) de / Ser una...	g. Maruja
8. Como... por su casa	h. Quijote
9. Ser de los tiempos de...	i. Picio
10. Ponerse como el...	j. Martín
11. A cada cerdo le llega su San...	k. Quico
12.el de los Palotes	l. Maricastaña
13. Ser más feo que...	m. Vicente
14. Eso lo va a hacer ... la cantaora	n. Rita
15. ¿A dónde va...? A donde va la gente	o. Perico
16. Armarse la...	p. Bartola
17. Tumbarse a la...	q. Abundio
18. Ser más tonto que...	r. Marimorena
19. Pasar las de ...	s. Caín




Al finalizar la tarea, pregunta a tu profesor si las correspondencias son adecuadas.

- b.  ¿Qué imaginas que significan estas expresiones? Anótalo y coméntalo con tus compañeros.



- c.  Une las expresiones con su definición correspondiente.


1. Ser más viejo que Matusalén	a. Prototipo de mujer dedicada al trabajo del hogar, con pocas inquietudes culturales o sociales.
2. Ser una maruja	b. Prototipo de hombre seductor cuyo objetivo es la conquista.
3. Ser un Quijote	c. Tener o vivir muchos años.
4. Ser un Donjuan	d. Actuar de intermediario en relaciones amorosas o sexuales.
5. Ser el talón de Aquiles	e. Persona de altos ideales que lucha y defiende causas justas de manera desinteresada
6. Tener más cuento que Calleja	f. Viejo, antiguo, anticuado.
7. Hacer (ejercer) de.../ Ser una Celestina	g. Ser el punto débil de alguien.
8. Como Pedro por su casa	h. Comer en exceso.
9. Ser de los tiempos de Maricastaña	i. Comportarse en un nuevo lugar o situación con naturalidad y familiaridad, sentirse cómodo o relajado. También se puede utilizar en un sentido peyorativo, comportarse con excesiva familiaridad, llegando a ser impertinente.
10. Ponerse como el Quico	j. Aspecto físico poco agraciado, no ser atractivo.
11. A cada cerdo le llega su San Martín	k. Persona indeterminada, sin importancia, persona objeto de burla por no ser inteligente.
12. Perico el de los Palotes	l. Indica que si una persona ha actuado mal, tarde o temprano recibirá su castigo, no quedará impune, será castigado.
13. Ser más feo que Picio	m. Expresión asociada al descanso, descansar


	despreocupadamente sin responsabilidades, holgazanear.
14. Eso lo va a hacer Rita la cantaora	n. Se critica a personas que no tienen criterio propio e imitan el comportamiento de otros.
15. ¿A dónde va Vicente? A donde va la gente	o. Necio, torpe.
16. Armarse la Marimorena	p. Sufrir grandes apuros o contratiempos, pasarlo mal.
17. Tumbarse a la Bartola	q. Negarse a hacer algo por ser complicado o no formar parte de sus funciones; indica peyorativamente que nadie quiere hacer un trabajo concreto.
18. Ser más tonto que Abundio	r. Hace referencia al inicio de una pelea que surge entre unas personas; gran alboroto.
19. Pasar las de Caín	s. Persona con gran capacidad inventiva ante situaciones inverosímiles; que exagera males o dolencias; que pone muchas excusas.


 Al finalizar la tarea, pregunta a tu profesor si las correspondencias son adecuadas.

 **Actividad 12** *En parejas/ Toda la clase*

a.   Inventad y escribid una interpretación que explique las asociaciones de dos o tres expresiones. Intercambiad los textos con otros compañeros.


- b.  Leed la explicación y votad cuál os parece más original, absurda, lógica o divertida...

 Si tienes curiosidad, acude al profesor o a internet para saber el origen real de las expresiones anteriores.

- c.  Estas expresiones no se pueden traducir literalmente a otra lengua, porque tendrían como resultado una frase confusa o absurda. ¿Hay en tu lengua expresiones similares a estas, es decir, que utilicen nombres de personas? ¿Recuerdas alguna? Intenta buscar un equivalente en tu lengua que evoque esos significados. Anótalas.




Recapitulación y revisión

- a.  Las expresiones pueden tener un origen religioso, literario o basarse en hechos históricos o leyendas, o bien su procedencia puede aludir a costumbres ya desaparecidas hoy. Averigua el origen de algunas de las expresiones anteriores e intenta rastrear el contexto cultural en el que surgieron. Escribe un texto breve como en el ejemplo.





Ser una celestina Persona que media en las relaciones amorosas o sexuales de otras personas. Se alude al personaje de la comedia de Fernando de Rojas *La Celestina o Tragicomedia de Calisto y Melibea*. Celestina es una vieja alcahueta que consigue que Calisto acceda al amor de Melibea mediante engaños.

Ser un donjuán Ser un conquistador, un seductor. Se alude con esta expresión y sus variantes a Don Juan Tenorio, personaje literario creado por Tirso de Molina, en la obra *El burlador de Sevilla* y que posteriormente alcanzó mayor fama con la obra de José Zorrilla, *Don Juan Tenorio*.

- b.  Plantea preguntas a tus compañeros siguiendo el modelo de las siguientes:

- *Si decimos de una persona que es más vieja que Matusalén ¿cuántos años podría tener?*
- *Si se dice que una persona tiene más cuento que Callejas ¿qué tipo de historias está contando?*
- *Si se responde que un trabajo lo va a hacer Rita la cantaora ¿cuándo estará acabado?*
- *Si una persona es más feo que Picio ¿cómo es?*

c.  Selecciona alguna expresión de las anteriores y haz una representación o mimo para que tus compañeros adivinen qué expresión estás representando.

d.  Vas a ver un video cómico donde se va a bautizar a un bebé.

- Antes de verlo, indica con qué asocias los nombres que aparecen a continuación: características, países, personas, etc.

Aquiles	Washington	Jefferson
Stalin	Hitler	José María
Jesús	José	Kinto
Francisco	Pelé	Messi
Dante	Pancho	Pepe
Gilberto	Roberto	Jorge

- Durante el visionado, anota los rasgos que se le atribuyen a cada uno de los nombres anteriores.

- Tras el visionado, comenta: ¿Cuál es el conflicto que surge a la hora de **bautizarlo**? ¿Por qué esos nombres no le parecen adecuados al sacerdote?
- El video tiene un tono humorístico, ¿qué te parece a ti? ¿en qué se basa el humor de este?

7.7. Propuesta didáctica II

Título del módulo: ¡Tu cara me suena!

Nivel: B2

Destinatarios: Adultos y jóvenes

Objetivos: Introducir y comprender expresiones idiomáticas por áreas temáticas; Descubrir las historias, curiosidades o prejuicios que hay tras ellas; Conocer los motivos culturales que dieron origen a estas unidades léxicas; Interpretar y valorar realidades según la cultura de referencia; Acercarse a los condicionamientos culturales relacionados con otras culturas; Establecer analogías y diferencias entre las lenguas.

Contenidos culturales: Orígenes y contenidos culturales de expresiones idiomáticas; Valoraciones relacionadas con la cultura de origen; La transmisión del humor a través de componentes lingüísticos.

Contenidos léxicos: Unidades léxicas con partes del cuerpo, Unidades léxicas con gentilicios, Unidades léxicas con expresiones numéricas.

Destrezas que predominan: Expresión e interacción oral, Expresión escrita, Comprensión lectora y Comprensión auditiva.

Tipo de agrupamiento: Individual, en parejas, en pequeños grupos y toda la clase.

Recursos necesarios: Material para el aula, tarjetas con las imágenes, pantalla para proyectar y ordenador con conexión a internet, móviles o tabletas de los alumnos con conexión a internet, diccionario de expresiones, los anuncios publicitarios seleccionados.

Duración aproximada: unos 30 o 45 minutos, dependiendo de la actividad. En diferentes días y a lo largo del curso.

Otras sugerencias: Aplicar los modelos a otras unidades léxicas organizadas por campos semánticos, especialmente con expresiones idiomáticas (por ejemplo de colores, de comida, de animales, de deportes, etc.). Incluir anécdotas o chistes asociados a pueblos de España o a otros países a través de los cuales se transmite la visión que tenemos de otros pueblos, aludiendo a los arquetipos conocidos y transmitidos por los hablantes nativos. Introducir los gentilicios con valor despectivo, aquellos que se han convertido en un insulto o en una forma de menospreciar a otros, así como generalizaciones sobre nacionalidades.

7.7.1. Observaciones y sugerencias

Las propuestas didácticas recogidas bajo este epígrafe *¡Tu cara me suena!* son tres bloques de actividades, cuyo denominador común engloba tres categorías temáticas –partes del cuerpo, gentilicios y nacionalidades, números–, las cuales son la base para el diseño de este segundo módulo. Los tres bloques son independientes unos de otros; si bien, las actividades de cada grupo constan de actividades encadenadas para cumplir la tarea de manera progresiva y coherente. Al ser tres bloques autónomos, se puede alterar el orden de administración, a pesar de ello, dentro de cada agrupación hay una secuencia didáctica aconsejable. El punto de partida es ofrecer una presentación sencilla que favorezca su adquisición y, al mismo tiempo, abierta a las asociaciones e interpretaciones de los aprendientes.

En los tres bloques de tareas hemos incluido, esencialmente, expresiones idiomáticas, en algunos casos hemos incorporado unidades léxicas que no corresponden a esta tipología de unidades léxicas o al campo temático central, pero que por pertenecer a áreas cercanas conviene incluirlas en la serie de microactividades. El primer bloque se ocupa de las expresiones idiomáticas cuya base son las partes del cuerpo, el segundo de las expresiones idiomáticas con nacionalidades y gentilicios, finalmente el tercer bloque de las expresiones idiomáticas con números. Es indiscutible que se pondrían ampliar con otros campos semánticos. No obstante, no es nuestro objetivo abarcarlas todas, sino que es ofrecer una variedad de modelos que con algunas variantes se puedan aplicar y adaptar a otros campos temáticos, sin necesidad de ejemplificarlos todos. Cabe señalar que la relación entre las dieciocho propuestas didácticas –más las nueve actividades de recapitulación– no viene determinada solo por la tipología de unidades léxicas, sino también por prototipos de actividades para tratar estas unidades y por el ámbito cultural.

Perseguimos con estas propuestas ofrecer oportunidades que permitan al aprendiente acercarse a ellas a través de su doble vertiente, la literal y la figurada. De ahí que pretendamos ampliar el sentido y las referencias más allá del significado que podría aparecer en el diccionario monolingüe o en la traducción de uno bilingüe. Si damos cabida a esta actuación, estamos incentivando un aprendizaje en el que el aprendiente sea consciente de que hay un significado más allá de su sentido literal. Son fórmulas que recrean un sentido figurado asociado a un contexto cultural, familiar para

el hablante nativo pero que no lo es tanto para el aprendiente de ELE. Ciertamente, para el aprendiente son piezas léxicas de las que posiblemente dispone en su propia lengua o tiene experiencia con este tipo de unidades de significado. Al no pertenecer a una cultura compartida, tienen su raíz en otros ámbitos, no siempre accesibles para un alumno extranjero, por lo que con frecuencia no van a corresponderse con una expresión similar o con los mismos referentes culturales en su lengua materna.

Por todo ello, una de las técnicas a la que con frecuencia vamos a recurrir es a estimular imágenes para transmitir, incorporar significados y desencadenar respuestas; de igual modo, dictamos pautas para su clasificación con el fin de ayudar a recuperarlas con posterioridad. En este sentido, es eficaz atender a mapas y redes que pongan en conexión unas unidades con otras, más que la anotación por orden de aparición o introducción en el aula. Es indudable que este procedimiento no solo es aplicable a las expresiones idiomáticas, no obstante, por su naturaleza idiomática conviene recalcar esta particularidad de actuación.

Aquí incluimos algunos ejemplos ilustrativos que atiende a la asociación entre la imagen literal y la metafórica¹⁰²:



Tenemos en cuenta que a la hora de aprender y enseñar unidades léxicas conviene hacerlo considerando cómo se pueden almacenar en el lexicón mental, qué redes se establecen entre sus elementos, para posteriormente contribuir a su recuperación. A este respecto, es rentable habituar e instruir al aprendiente para que las anote por campos semánticos, ya que es una técnica beneficiosa que puede favorecer el aprendizaje de los exponentes léxicos que va a ir incorporando a lo largo de su

¹⁰² Fuente de las imágenes G. Vranic (2004).

aprendizaje. También, es adecuado que establezca asociaciones mentales o imágenes que le faciliten la comprensión y la retención.

La expresión idiomática es una unidad léxica con un trasfondo manifiestamente cultural, reflejo de un devenir histórico y de una sociedad que ha ido imprimiendo sus actitudes, sus saberes o sus creencias en ellas. Tanto es así que estas piezas léxicas demandan un tratamiento que ayude a descodificar el significado no literal que entrañan. Como no se necesita elaborarlas para emitirlas, sino tenerlas disponibles para su uso, estas propuestas brindan a los aprendientes la oportunidad de habituarse a ellas, tomar conciencia de su significado y aproximarse a las historias o curiosidades que encierran. Al ser unidades fijas y prefabricadas requieren un contexto de uso que es previsible y es entendible por los hablantes nativos, aunque le suelen pasar desapercibidas cuando las utiliza o las utilizan otros.

Como hemos mencionado en la presentación general, el profesor atenderá a las dudas que surjan y guiará el proceso de acercamiento a ellas. A pesar de ello, es también recomendable que el alumno investigue y se informe sobre los orígenes o motivos culturales con nativos o acuda a otras fuentes de información, incluso es apropiado estimular una búsqueda fuera del espacio del aula que incremente las aportaciones. Por eso, las actividades propuestas inciden en este aspecto, ya que los referentes pueden variar dependiendo de la fuente de consulta. Al enfrentarse a otras fuentes de información, se brinda la oportunidad de un enriquecimiento no solo en matices y asociaciones que ayudan a retener los referentes lingüísticos y socioculturales, sino que también con la excusa de preparar una tarea para el aula se propician oportunidades para establecer contactos con nativos o diferentes fuentes de información.

El título de la propuesta, *¡Tu cara me suena!*, sirve de presentación general en este módulo, sugiriendo un nexo entre la tipología de unidades que se va a trabajar y las imágenes mentales que se pueden generar al fijarse en el mismo: ¿Te suenan estas expresiones?, ¿Es necesario ir más allá del significado literal?, ¿Dicen algo más estas expresiones?, ¿Hay imágenes que se asocian con ellas? Es evidente que sí. Por ello, se destaca en las propuestas establecer conexiones con la lengua materna, donde tanto los referentes lingüísticos como socioculturales es probable que no coincidan con los de la lengua meta.

En el primer bloque de expresiones idiomáticas, cuya base son las partes del cuerpo, proponemos actividades que atienden a diferentes estilos de aprendizaje; si bien, se orienta y se potencia recurrir a lo visual, lo deductivo y lo interpretativo. La *Actividad 1*, la *2* y la *3* son actividades que se basan en los conocimientos previos de los alumnos y en la reflexión. La primera de ellas, la *Actividad 1a*, establece una conexión con el título general de este material –también sirve de entrada a este módulo–. A través de la presentación de caras conocidas del mundo de la pintura, la política o el deporte, el alumno describe los rostros de los personajes de las imágenes y las asociaciones que tienen con ellos.

Ciertamente, queremos hacer consciente al alumno de que la interpretación literal es solo un primer paso para descifrar su significado. Al introducir el tema se le conduce progresivamente por la idiosincrasia de estos exponentes léxicos para así establecer una reflexión literal y metafórica. En la *Actividad 2a*, incluimos otras expresiones idiomáticas con partes del cuerpo, *hablar por los codos*, cuyo significado podrá ser deducido por las actividades planteadas, así como por las indicaciones del docente, *Actividad 2a, 2b, 2c y 2d*. La *Actividad 2b y 2c* son tareas de expresión oral, cuyo propósito es ilustrar y recrear *el hablar por los codos* para generar opinión y exponer argumentos sobre las afirmaciones lanzadas. Termina esta actividad con una tarea de reflexión, *2d*, y contraste sobre este tipo de expresiones.

En la *Actividad 3a, 3b y 3c*, se activan los conocimientos previos del campo léxico de las partes del cuerpo y las características para describirlas de manera más adecuada. Es indiscutible que los aprendientes de nivel B2 han estado en contacto con este campo semántico y suelen tener un vocabulario activo y pasivo del mismo; al ser unidades que se utilizan en diferentes ámbitos y que han ido adquiriendo progresivamente, damos por supuesto que poseen un alto control en este campo. No obstante, aún hay vacilaciones y se nota que el aprendiente está buscando la palabra más apropiada para denominar una parte concreta, ya sea porque no la tiene disponible en ese momento, ya sea porque al seleccionar el componente léxico comenta una incorrección.

Por tanto, no viene mal diseñar unas actividades como estas, que incidan en lo conocido y combinen las unidades a las que normalmente acompaña, para buscar el

elemento más idóneo de la combinación. Por ejemplo, en español el color *marrón* se utiliza para describir el color de ojos de una persona, pero no para referirse al pelo, cuya selección y correspondencia más adecuada es *castaño*; mientras que en otras lenguas, el color marrón se puede aplicar tanto al color del pelo como a los ojos.

La *Actividad 4* y la *5* sirven para introducir y acercarse a expresiones idiomáticas posiblemente menos conocidas por un aprendiente de B2, así como para profundizar en la transmisión de significados. Nuevamente ideamos propuestas donde la imagen aporta información aprovechable y productiva para activar y descifrar el significado, así como para facilitar la recuperación. La tipología de actividades va desde la relación de imagen y significado, *Actividad 4a* y *4b*, pasando por una actividad para completar huecos a partir del contexto, *Actividad 5a*, hasta tablas que establecen una correspondencia entre la imagen, la expresión, lo que se quiere decir y un ejemplo que lo ilustre, *Actividad 5b* y *5c*.

En aquellas actividades cuya base son las imágenes, no se persigue tanto que el aprendiente averigüe el significado, sino que a partir de las imágenes interprete e infiera qué se quiere decir con esa expresión, haciendo hipótesis y generando conexiones mentales. Son actividades con vacíos de información en las cuales el alumno, con la ayuda de su compañero, tendrá que negociar el significado y poner en funcionamiento sus habilidades y conocimientos para completar las tareas. En aquellas cuyo soporte son las tablas, se propicia añadir la mayor información posible para su comprensión, así como mostrar una forma de organizarlas y retenerlas.

Concluye la *Actividad 5* –y este bloque temático relacionado con las partes del cuerpo– con una tarea especialmente productiva y dinamizadora. Como ya hemos mencionado, hemos propiciado el trabajo con imágenes como elementos que generan asociaciones abiertas. Por eso, los alumnos tienen que dibujar expresiones para que sus compañeros deduzcan el significado y adivinen qué expresión ha dibujado su compañero, *Actividad 5d*. Se podría pensar que aquel alumno al que le cueste dibujar va a mostrarse más reacio a realizar la tarea. No obstante, suele provocar el efecto contrario, ya que no se busca la habilidad pictórica, sino que lo que se suscita es la creatividad y la capacidad para transmitir información de forma gráfica.

Como señala B. Goldestein (2014), las imágenes generadas por el estudiante le otorgan mayor responsabilidad y le permiten más protagonismo en la clase, lo cual obliga a los profesores a ser más reactivos en el aula. Además, el hecho de pedirle que dibuje, no que escriba, es una técnica que rompe con el hábito de trazar letras, para completar una tarea a través de elementos gráficos que amplían los referentes.

En cuanto al segundo grupo de propuestas de este módulo, está dedicado a unidades léxicas vinculadas a gentilicios y nacionalidades, principalmente expresiones idiomáticas. Las dos primeras, la *Actividad 6a* y la *6b*, sirven de punto de arranque para reflexionar y aproximarnos a los estereotipos y prejuicios que se dan cuando otros hacen alusión a nuestra comunidad o país, asociaciones cuya impronta ha quedado reflejada claramente en el léxico. Mientras que la *Actividad 6c* y la *6d* plantean un distanciamiento de estos, a través de la descripción de rasgos exagerados, de la caricatura de esas características. Lo cual ofrece al aprendiente la oportunidad de reelaborar esas actitudes predeterminadas por la experiencia cultural.

Se han didactizado –a partir de la campaña publicitaria *Hazte extranjero* de Campofrío– unos anuncios publicitarios en función de los unos objetivos previos: interpretar y hacer valoraciones según la cultura de origen. Cuando utilizamos materiales auténticos, se estimula la comprensión en un contexto acorde a la intención comunicativa, con un material cuyo propósito no es didáctico sino persuadir para adquirir un producto; ahora bien, las tareas tienen una intención didáctica y requieren una visión crítica del material suministrado.

En las *Actividades 7, 8 y 9*, aprovechamos materiales no didácticos para ampliar el tema, aplicando técnicas didácticas para potenciar la información a través del sonido o de la imagen, o ambos. Los videos de la *Actividad 7a, 7b y 7c* invitan a cambiar de nacionalidad por diferentes razones y en función del país que se adoptaría. Este esbozo finaliza con una actividad, *Actividad 7d*, cuyo planteamiento es crear un breve anuncio para vender el propio país a los compañeros, para convencerlos de que se hagan de un país por las ventajas que este ofrece.

Al acercarnos de forma reflexiva a las asociaciones automáticas o simplificadas de los aspectos socioculturales de un país o comunidad, ampliamos la perspectiva para cuestionar actitudes repetidas o conocimientos transmitidos sin base. El fin último es que

estas actividades sirvan de base para interpretar las unidades léxicas que se han conformado bajo estos parámetros y referentes culturales.

En la *Actividad 8a*, 8b y 8c, aprovechamos otros videos de esta campaña publicitaria, *Hazte extranjero* –que inciden en las relaciones personales y de identidad–, para adentrarnos en el ámbito cultural de España. Es una forma de incrementar progresivamente los conocimientos lingüísticos y los referentes socioculturales, teniendo como base un material real y atractivo. A finales de 2013, la emisión de estos anuncios no pasó desapercibida para los hablantes nativos y despertó todo tipo de interpretaciones, desde ser considerado un anuncio entrañable hasta ser visto como conformista. Por ello, en la *Actividad 9a* y *9b*, a través de textos periódicos a propósito de esta campaña, se plantea una breve argumentación no solo sobre la identidad de “lo español” o “ser español”, sino también sobre la polémica desatada con este tipo de campañas publicitarias de la compañía *Campofrío*.

Tras estas actividades, que sirven para enmarcar y vincular los exponentes léxicos a los culturales, las *Actividades 10*, *11*, *12* y *13* sistematizan unidades léxicas que incluyen referencias a gentilicios y topónimos tanto relacionados con España como con otros países. Hacemos un recorrido tanto por palabras como por combinaciones sintagmáticas o por expresiones idiomáticas, cuyo soporte está gestado en este campo temático. En estas actividades recurrimos, por un lado, a técnicas verbales como la formulación de hipótesis y las descripciones para establecer relaciones de significado; y, por otro, a soportes visuales para expresar las relaciones entre el referente y la unidad léxica. Al estar organizadas temáticamente y al ir acompañadas de imágenes que las contextualizan, se potencian estrategias para la comprensión, retención y recuperación de estas.

La *Actividad 10a* parte de la atención a los conocimientos e intuición del alumno para familiarizarse con unidades léxicas –palabras y combinaciones– cuyo eje temático son las nacionalidades. Estas unidades no tienen porqué serle totalmente desconocidas al alumno, ya que conoce el primer y el segundo elemento de la combinación. El segundo elemento, al ser un adjetivo e ir pospuesto, clasifica el primer componente dentro de un grupo: *un café irlandés, una cocina americana, una llave inglesa*. La cuestión es determinar a qué se refiere exactamente cuando ambos elementos están

asociados. Junto a esta tarea, la *Actividad 10b* invita al alumno a imaginar el origen de estas denominaciones y a formular una explicación verosímil interactuando con el compañero. Se acompaña la secuencia con una parrilla que organiza la información de estos exponentes léxicos, ligada a las combinaciones más frecuentes de cada uno de los gentilicios, *Actividad 11*.

En las siguientes actividades –*Actividad 12a, 12b, 12c, 12d, 12e*–, se abordan nuevas unidades para describir comportamientos, actitudes o situaciones: *hacerse el sueco, sonar algo a chino, ser un trabajo de chinos o ser una tortura china*. Es aquí donde, sobre la base de los patrones repetidos o automáticos que se tienen sobre una comunidad cultural, se han gestado denominaciones compartidas por nativos; referentes que el estudiante de español tendrá que desentrañar para acceder al significado de los exponentes léxicos.

A partir de estas expresiones y de las repercusiones que podrían tener en algunos estudiantes, se incluyen las *Actividad 13a y 13b* donde se plantea un debate sobre las connotaciones que reflejan expresiones que entran en el plano de lo políticamente correcto. Se incluye un texto, titulado *Pinchos magrebíes*, que expone el tema de los eufemismos. Lo hemos dividido en cuatro fragmentos, para que cada tres alumnos lean un fragmento diferente, con el objetivo de extraer las razones que el autor expone para utilizar o rechazar determinadas unidades léxicas. De tal manera que estos argumentos sirvan de base para delimitar hasta donde llegan los implícitos culturales de estas expresiones.

Las últimas actividades –*Actividad 14a, 14b, 14c, 14d*– de este segundo bloque temático se apoyan en topónimos de la geografía española. Se utilizan breves textos sobre el origen de estas expresiones, anécdotas curiosas o leyendas que ayudan a desentrañar el sentido. Paralelamente, se aportan conocimientos generales para investigar y situar lugares desconocidos de la geografía española en un punto del mapa. Se le exige al aprendiente buscar interpretaciones verosímiles contrastadas con nativos, también se le sugiere que acuda a diferentes fuentes de información. De tal manera que, a través de la investigación, deduzca que estas expresiones revelan la visión que tenemos de otros pueblos, la relación con acontecimientos o lugares históricos, leyendas o hechos anecdóticos. De alguna manera, al buscar las correspondencias con su lengua

materna, también, se invita al alumno a cuestionarse y descubrir los esquemas culturales que subyacen en el léxico.

El tercer bloque temático está constituido por las unidades léxicas cuya base son los números. El punto de partida de este ámbito surge en el momento en que somos conscientes de la rentabilidad no solo de emitir y articular con fluidez los números, sino también la de adquirir expresiones que se han convertido en fórmulas estereotipadas y recurrentes en un intercambio comunicativo entre nativos. La *Actividad 15* y la *Actividad 16* son actividades que pretenden activar asociaciones personales, culturales e interculturales relacionadas con este campo, así como dar a conocer títulos de películas del mundo hispanohablante que los incluyan. En este sentido, la *Actividad 15a* persigue evocar percepciones a través de títulos de películas en español que atienden a una gran variedad de géneros y temas, hacer hipótesis creativas sobre el argumento y despertar el interés por las mismas.

En las *Actividades 15b, 15c, 15d, 16a y 16b*, recaen los aspectos personales con microactividades que acceden al espacio individual del estudiante para averiguar números personales ligados a él. Como los números son iconos culturales que conforman creencias relacionadas con ellos, estas actividades reclaman preguntarse por las fechas o números más significativos en las culturas presentes en el aula, focalizando la atención en la búsqueda de ejemplos que aporten información para contrastar y aclarar las diferencias y semejanzas culturales.

Son actividades muy apropiadas para romper el hielo en situaciones de primeros contactos o para recabar información de las personas con las que se comparte el aula a diario. Es un procedimiento entretenido en el que se trata de averiguar qué relación guardan los números con los compañeros de clase, de tal manera que, mientras se van moviendo por la clase, se proporciona la oportunidad de conocer al resto de compañeros en un espacio dinámico. Las dos últimas actividades de este bloque, *Actividad 17 y 18*, presentan unidades léxicas de este campo con actividades contrastivas, así como procedimientos para ayudar a sistematizar estos exponentes e interpretarlos.

Finalmente, además de estos tres bloques monográficos, como en todas nuestras propuestas, existe un apartado final de recapitulación y recuperación de unidades léxicas, con un total de nueve actividades. No está de más insistir en que el hecho de

volver sobre ellas con otras propuestas crea oportunidades para repasar lo visto durante las clases, así como para comprobar hasta qué punto se ha consolidado o qué se ha fijado. En todas ellas se tienen en cuenta competencias básicas y generales, no solo lingüísticas, por ejemplo estratégicas o artísticas, que permiten al alumno desarrollar su competencia comunicativa, mientras se comprueba el grado de adquisición. A continuación, mencionamos algunas de ellas y describimos con más detalle otras.

En la *Actividad a* se hace una competición por grupos a ver qué equipo logra recordar mayor número de unidades. De ahí que se plantee un juego que tiene que ver con habilidades memorísticas y de aprendizaje. Se hacen equipos, se dan las instrucciones al grupo y se comienza a jugar. Es necesario colocar en la mesa tarjetas con dibujos de expresiones y tarjetas con expresiones definidas, previamente preparadas. A continuación, hay que levantar las tarjetas para formar parejas, dos cada vez; si las tarjetas levantadas se corresponden, se guarda la pareja, si no es así se vuelve a dejar sobre la mesa. Como todas están bocabajo, se ponen en juego habilidades para descifrar información visual y lingüística, pero también estratégicas para recordar en qué parte de la mesa están y traer a la memoria los exponentes expuestos.

En la *Actividad b*, se acude al dibujo como herramienta para transmitir significados y establecer conexiones entre elementos metafóricos y literales. En este caso es el propio estudiante el que debe realizar el dibujo, dejando claro que no se busca que el alumno sea un artista dibujando, sino su capacidad para transmitir significados y plasmarlos en una imagen. Cada estudiante de manera individual tiene que dibujar una expresión y mostrarla a los compañeros para que la adivinen. Es una actividad con alto contenido creativo y lúdico, además propicia que un estudiante con pocas habilidades pictóricas se las ingenie para realizar la tarea que se le está pidiendo. Mientras que el resto activa las capacidades deductivas para ir encajando la expresión que más se ajusta a ese dibujo. El mismo procedimiento deductivo a la inversa, pero con imágenes de nuevas expresiones correspondientes a diferentes ámbitos temáticos, se propone en la *Actividad i* de este apartado de recapitulación.

Las restantes propuestas siguen una tipología claramente reconocible y habitual para trabajar con el léxico: clasificar las expresiones según una categoría determinada, definir expresiones e identificar el exponente que le corresponde o utilizar gestos para

describirla. Hay varias propuestas en las que se recurre al juego como elemento para medir y ampliar conocimientos de forma lúdica, tanto en su versión competitiva como para ilustrar pautas de aprendizaje (*Actividad a, Actividad b, Actividad c, Actividad d, Actividad h*). En otros casos, acudimos a técnicas verbales para definir o explicar el origen de las unidades léxicas (*Actividad c, Actividad d, Actividad f*). Potenciamos las técnicas no verbales apoyándonos, específicamente, en las habilidades dramáticas o artísticas de los alumnos (*Actividad b, Actividad e*) o en la orientación de pautas para su categorización (*Actividad g*).

7.7.2



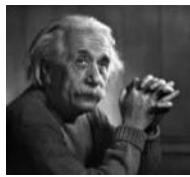
Material para el aula: ¡Tu cara me suena!



Actividad 1 Individual/ Toda la clase



a. Describe los retratos que tienes a continuación. *¿Te suenan sus caras?*
Se dice en español que *la cara es el espejo del alma* ¿cómo se dice en tu lengua?
Comenta qué te transmiten a ti estas *caras*.

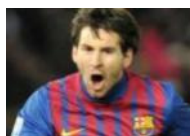




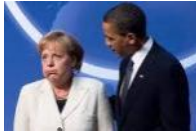



























 **Actividad 2 Individual/ Toda la clase/ En grupos pequeños**


- a.  ¿Conoces la expresión: *hablar por los codos*? ¿Sabes qué significa? ¿Cómo crees que se puede *hablar por los codos*? ¿Cómo te imaginas a una persona que lo hace? ¿Qué imagen te sugiere? Define y describe a una persona que *habla hasta por los codos*.




 Otras expresiones relacionadas: *No callarse ni debajo de agua; Hablar como los loros; Enrollarse; Tener mucho rollo; Tener mucho cuento; Tener más cuento que Calleja.*


- b.  A continuación, decide si estás a favor o en contra de las siguientes afirmaciones. Apunta tus argumentos. Durante unos minutos expresa tu opinión y *habla por los codos* en un grupo.

Afirmación	Argumentos a favor	Argumentos en contra
Las redes sociales influyen de manera muy negativa en las relaciones personales		
Descargar películas o música de la red no es piratería, es una forma de acceder a la cultura		
Para aprender una lengua extranjera no es necesario ir a clase		
El turismo es la solución a las consecuencias de la crisis económica.		
La sanidad privada es muchísimo mejor que la pública.		


c.  ¿Quién *ha hablado más por los codos* en vuestro grupo? ¿*Se ha enrollado* mucho o poco?


d.  En español, como en otras lenguas, hay expresiones que no se pueden interpretar literalmente, como las dos anteriores o la que da título a esta actividad. ¿Conoces otras cuyo significado no se pueda deducir del conjunto de palabras que la componen? Haz una lista de las que conozcas y busca una expresión similar para poder traducirla a tu lengua.

 **Actividad 3** *Individual/ En parejas/Toda la clase*

a.  En el siguiente dibujo identifica *las partes del cuerpo* que recuerdas. Comprueba con las que ha puesto tu compañero y añade las que él conozca. Cambia de compañero y sigue el mismo procedimiento.





- b.  Elige **los rasgos físicos** más característicos de una persona de la clase o de las fotografías de un personaje famoso que te ofrece tu profesor. Toma nota y descríbelo con detalle al resto de la clase. ¿Quién es?

- c.  Selecciona las palabras que funcionan mejor con los adjetivos de la tabla, como el ejemplo:

*Boca, cara, cabello, cejas, cuello, dientes,
frente, manos, mejillas, nariz, piernas, ojos, orejas.*

Sustantivos	Adjetivos
Aspecto general	Alto, atlético, bajo, robusto, corpulento, ligero, esbelto, fuerte, gordo, deportivo, flaco, sano...
	Amplia, arrugada, estrecha, lisa, inteligente...
	Ausentes, concentrados, despiertos, duros, inexpresivos, intensos, lagrimosos, redondos, soñadores, tiernos...
	Aguileña, chata, amplia, fina, larga, puntiaguda, recta, torcida...
	Fina, grande, firme, pequeña, torcida...
	Brillante, sucio, castaño, rizado, sedoso, graso, ondulado...
	Corto, fino, grueso, elegante, largo...
	Alineados, blancos, amarillentos, torcidos...
	Hinchadas, redondas, suaves, blandas, rojas, chupadas...
	Grandes, largas, redondas, pequeñas...
	Arqueadas, espesas, gruesas, juntas, delgadas, separadas...
	Ágiles, blancas, rugosas, delicadas, finas, torpes, gruesas, jóvenes, sensibles...
Delgadas, gruesas, flacas, fuertes, secas, rechonchas, robustas...	
Otras partes del cuerpo	

 **Actividad 4** *Individual/ En parejas/Toda la clase*

a.   Las expresiones idiomáticas suelen tener un sentido literal y otro figurado. Una imagen te puede ayudar a recordar y recuperarlas. Fijate en las imágenes siguientes y descríbelas, ¿cuál es el significado literal que transmiten?¹⁰³ Coméntalo con tu compañero.




















¹⁰³ Ídem.

- b.  Relaciona las ilustraciones anteriores con la expresión correspondiente. Intenta deducir qué quieren decir.



Dar con la puerta en las narices

Poner la mano en el fuego por alguien



Ir con el corazón en la mano



Hablar hasta por los codos

Tener a alguien entre ceja y ceja



Verle las orejas al lobo


TOMAR EL PELO A ALGUIEN



Tener la mosca detrás de la oreja


Tirarle de la lengua a alguien



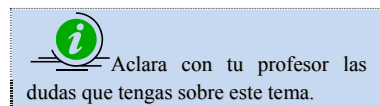
 Al finalizar la tarea, pregunta a tu profesor si las correspondencias son adecuadas.





Actividad 5 Individual/ En parejas/Toda la clase


a.  Completa las siguientes expresiones con nombres de partes del cuerpo: **boca, cabeza, codos, espalda, mano, nariz, narices, pata, pelo, pierna, pies, ojo, ojos, uña**. A continuación, verifica con tu compañero e intentad deducir su significado.






1. **Estoy hasta las** _____ de sus teorías, no sé cómo tú lo soportas. Nos **tiene la** _____ **caliente** todo el día. No lo aguanto ni un día más.
2. ¿Tú le encuentras algún sentido? Para mí, esto **no tiene ni** _____ **ni** _____. Explicanoslo de nuevo.
3. ¿Podrías **echarme una** _____? Yo solo no puedo terminarlo y mañana tengo que entregarlo antes de las doce.
4. ¿Has visto a nuestro primo Alberto? Está irreconocible. Hace unos meses que **sentó la** _____, se puso a trabajar en el negocio de su familia y ahora parece otra persona.
5. Está todo el día **metiendo la** _____ en la vida de los demás, no sé cómo decirle que no es asunto suyo. Además, hace que me sienta incomoda cuando estamos con desconocidos.
6. **No nos tomes el** _____, ya te has reído bastante de nosotros. Ya sabes que últimamente no estamos para bromas.
7. Aunque todo el año **ha estado hincando los** _____, no ha conseguido superar el examen final. Ahora tendrá que repetir el curso.
8. **Échale un** _____ a los niños, tengo que salir un momento y no me gusta dejarlos solos.
9. Es increíble lo que habla. **No cierra la** _____ **ni de bajo de agua**. Si sigue hablando va a **meter la** _____ con lo del regalo.
10. Antes **no pegabas ni** _____ y ahora se nota que **duermes a** _____ **suelta**, se te ve más relajado. ¿A qué se debe?
11. Es increíble, **son** _____ **y carne**, donde va uno va el otro.
12. No insistas más. No te lo vamos a comprar, **cuesta un** _____. Además, no le encuentro ninguna utilidad.
13. ¿Pero, qué le pasa? Desde que ha vuelto **nos trata con la punta del** _____. ¿Sabes si ha ocurrido algo entre ellos? Además, todos tenemos que **andar con** _____ **de plomo** con él, por cualquier cosa se enfada.
14. Cuando pasamos por esa pastelería **se me hace la** _____ **agua**. Tienen unos dulces exquisitos.
15. Lleva ya más media hora hablando él solo, **habla hasta por los** _____. No hemos podido decir nada en todo el tiempo.
16. Desde que se casó, **nos ha dado la** _____. No podemos contar con él para hacer nada.




- b.  Completa la tabla siguiente con las expresiones anteriores. Pregunta a un nativo qué quieren decir estas. Explicalo con tus propias palabras y pon un ejemplo.


Dibujo	Expresión	Qué quiere decir	Ejemplo
	<i>Hablar por los codos</i>	Se dice de una persona que habla mucho y/o durante mucho tiempo	
....			
....			


- c.  Busca expresiones idiomáticas y clasificalas según la parte del cuerpo. Explica su significado y pon un ejemplo.

Parte del cuerpo	Expresiones	Quiere decir que...	Ejemplos
 Cabeza	Romperse alguien la cabeza Calentar la cabeza a alguien Sentar alguien la cabeza		
 Boca	No cerrar la boca ni debajo de agua Hacerse la boca agua Andar de boca en boca		
 Ojos			
 Mano			
 Pies			


- d.  En parejas o grupos de tres, elegid algunas expresiones que ya conocéis y dibujadlas. Enseñadlas a los compañeros de los otros grupos, ellos tienen que adivinar qué expresión es y qué se quiere transmitir con ellas.


 **Actividad 6** *Individual /Pequeños grupos/ Toda la clase*

- a.  Piensa y anota qué asociaciones estableces relacionadas con tu país y si crees que coinciden con las que tienen en otros países sobre vosotros. Contrástalo con tus compañeros.



- b.  Piensa en diferentes pueblos, lugares, países o nacionalidades ¿Qué asociaciones **te vienen a la cabeza**? Justifícalo ante tus compañeros.





- c.  Haz una caricatura, una descripción con algunos rasgos exagerados, de una persona típica de un país que conozcas bien. Puede ser un dibujo o un breve texto. Nadie puede verlo, cuando termines, ponlo boca abajo y mézclalo con los de tus compañeros.

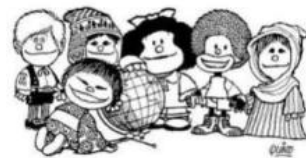
- d.  A continuación, en pequeños grupos elegid alguna de las caricaturas. Comentad los rasgos o características que se destacan y decidid a qué país se puede referir. Justificad vuestra elección.



Actividad 7 *Individual /Pequeños grupos/ Toda la clase*

- a.   Vamos a ver unos breves anuncios titulados *Hazte extranjero*. Antes de verlos, responde a esta pregunta ¿Crees que es posible *hacerse extranjero* o solo *ser extranjero*? ¿Cómo se puede cambiar de una nacionalidad a otra?

- b.   Vemos el primer video, sin sonido, sobre las razones para ***cambiar de nacionalidad***. Fíjate en las imágenes y señala qué países reconoces. De los países que aparecen, comenta qué razones tendría una persona para ***cambiar de nacionalidad*** y hacerse de esos países. ¿Tú lo harías, renunciarías a tu nacionalidad? ¿Por qué sí o por qué no? Coméntalo con tus compañeros.

Hazte extranjero. *Hazte canadiense. La mejor educación del mundo y la mitad de [...]*





c.   Ahora, volvemos a ver los anuncios con sonido. Comprueba qué razones señalan las personas de estas nacionalidades para que ***adoptemos su nacionalidad***: Canadá, China, Uruguay, Francia, Finlandia, Holanda, Inglaterra. ¿Te convencen? ¿Cambiarías de nacionalidad por alguno de esos motivos? ¿Por qué otras razones lo harías?













d.   Ten como modelo los anuncios anteriores, crea un anuncio para “vender tu país”. Prepara una breve descripción con el fin de convencer a tus compañeros para que cambien de nacionalidad y se hagan ciudadanos de tu país.

 **Actividad 8** *Individual /Pequeños grupos/ Toda la clase*

a.   Vamos a ver otro de los videos de la campaña *Hazte extranjero*. Antes de verlo, responde a estas preguntas. ¿Qué asociaciones **te vienen a la cabeza** con España? ¿Y con ser español? ¿Te harías español? ¿Por qué sí o por qué no? Después, coméntalo con tus compañeros.

b.   Ahora, vamos a ver el anuncio sin sonido. Las personas que aparecen en el anuncio son famosos del cine, la televisión, los deportes, etc. en España. ¿Reconoces a alguno de ellos? El lugar es un mercadillo: ¿Qué tipo de mercadillo? Fíjate en las personas, los lugares, lo que pasa... ¿Qué información puedes extraer de las imágenes? Toma nota de todo lo que te llame la atención.


c.   Volvemos a ver el video con sonido. Como ya sabes, las personas que aparecen en el anuncio son famosos en España ¿Por qué (no) quieren dejar de ser españoles? Según el anuncio, ¿qué es “lo español” o ser español?

Hazte extranjero. *¿Cansado de ser de aquí? ¿Harto de tu país de pandereta? [...]*






Actividad 9 *Individual /Pequeños grupos*

- a.  En grupos de tres vais a leer un texto sobre este anuncio. Elige uno y léelo. Texto 1: *Campaña Hazte extranjero*; Texto 2: *La marca Campofrío vuelve a crear un anuncio memorable*; Texto 3: «*Hazte extranjero*», *la emotiva campaña de Campofrío para esta Navidad*. Con la nueva información extraída del texto, comenta con tus compañeros qué te parece la idea del anuncio y el tema que se plantea.

Texto 1. *Algunos le llaman carácter o cómo somos [...]*



Texto 2. *Juan Ramón Lucas, Pau Gasol, Gabino Diego, Chiquito de la calza, Verónica Forqué o Javier Sardá son algunos de los rostros famosos [...]*

Texto 3. *Chus Lampreave, Pau Gasol, Rosario Flores, Manuel Carrasco, El Langui, Gabino Diego o Javier Sardá buscan nacionalidad [...]*

- b.  Ahora, lee el Texto 4 –o puedes leer algún foro de internet donde se hable del tema o los *tuits* con la etiqueta *#HazteExtranjero*–, titulado *El espíritu de Chus Lampreave*. Según este artículo, el anuncio ha generado muchas reacciones en España ¿Por qué? ¿Crees que es un anuncio conformista? ¿En él se dulcifica la realidad? ¿Se reafirma la identidad de ser español? ¿Qué te parece la polémica? ¿Es absurda? ¿Es una estrategia para vender una marca o que se hable de ella? Expresa y argumenta tu opinión.

Texto 4. *Campofrío, la empresa que apela a la españolidad en su último anuncio navideño [...]*

 **Actividad 10** *Individual /Pequeños grupos/ Toda la clase*

- a.   En español, podemos encontrar unidades léxicas que incluyen referencias a **gentilicios** para referirnos a objetos, alimentos o lugares. Fíjate en las siguientes expresiones. ¿A qué objetos o alimentos crees que se refieren? Descríbelo.

Un suizo

los churros madrileños

Una americana

Una tortilla francesa

Una tortilla mejicana

Una tortilla española

Un café americano

Un café Irlandés

Un pincho moruno

Una llave inglesa

Una montaña rusa

Una cocina americana
Una cocina americana

Un baño turco

la ensaladilla rusa

la ruleta rusa


el arroz a la cubana

Las bolas chinas


Jamón de York








El Corte Inglés

los calamares a la romana

- b.  En pequeños grupos imaginad y escribid una explicación sobre el origen de estas denominaciones que utilizan gentilicios. Comentadlas con el resto de la clase y elegid las que os parezcan más originales o más razonables.


 **Actividad 11** *Individual /Pequeños grupos*

- a.  Este tipo de expresiones suelen ir acompañadas frecuentemente de un verbo. ¿Puedes buscar los que mejor combinan con ellas? Trabaja con tu compañero.

Verbo	Gentilicio, nacionalidad	Imagen
Llevar Ponerse Quitarse Probarse	una americana	
	ruleta rusa	
	una montaña rusa	
	una llave inglesa	
	unas bolas chinas	
	un suizo	
	una tortilla francesa	

	una tortilla mejicana	
	churros madrileños	
	una tortilla española	
	ensaladilla rusa	
	un café irlandés	
	un café americano	
	un baño turco	
	El Corte Inglés	


Actividad 12 *Individual/ En parejas/Toda la clase*

- a.  Lee el siguiente texto: *¿Cómo dicen los chinos que algo les suena a chino? ¿Cómo se podría expresar lo mismo en tu lengua?*

De todos es conocida la popular expresión “me suena a chino”, ampliamente utilizada en castellano para referirnos a algo que nos resulta ininteligible. Pero ¿sabías que cada país tiene su propio idioma de referencia para manifestar su incomprensión? Por poner unos pocos ejemplos: Los noruegos, ingleses y portugueses dicen que algo les suena a griego cuando no entienden ni una sola palabra, mientras que a los italianos “les suena a arameo”¹⁰⁴. A los franceses, les suena a hebreo. Y a los croatas, macedonios y checos... a español. Por cierto, cuando un chino no entiende algo lo define delicadamente como “escritura celestial”.




¹⁰⁴ Esta correspondencia no parece ser exacta en italiano. Según la información que hemos obtenido de una docente de italiano, el árabe es la lengua que se utiliza como referencia de incomprensión: *Parlo italiano o arabo?*

- b.  ¿Cómo te suenan las lenguas que no conoces? ¿Qué lenguas **te suenan a chino**? ¿Qué **te suena a chino**?



...pues a mí, me suena a chino la física cuántica, por mucho que me la explique no comprendo nada en absoluto.

- c.  Igualmente en español, podemos encontrar expresiones que incluyen una referencia a lugares, pueblos, países o nacionalidades, para describir comportamientos, actitudes o situaciones¹⁰⁵. Fijate en las siguientes:

Hacerse el sueco

Sonar algo a chino

ser cabeza de turco

ser una tortura china

despedirse a la francesa

Ser un trabajo de chinos

Ser un cuento chino


haber moros en la costa

Beber como un cosaco
Beber como un cosaco


Hacer el indio

Engañar como a un chino


¹⁰⁵ Para determinado perfil de estudiantes, algunas de estas expresiones pueden resultar políticamente incorrectas. Anticiparse a ello, generando un debate puede resultar rentable y útil.


- d.  Clasifica las expresiones según el gentilicio que utilizan. Deja espacio para ir añadiendo más adelante otras expresiones nuevas.

Gentilicio	Expresiones
....	
....	
....	

- e.  ¿Qué quieren decir estas expresiones? Con ayuda de un nativo o de internet, averigua el significado y pon un ejemplo para explicarlas. ¿Cómo se podría expresar lo mismo en tu lengua?

 **Actividad 13** *Individual/ En parejas/Toda la clase*


- a.  ¿Te parecen de mal gusto, ofensivas o políticamente incorrectas las expresiones de los ejercicios anteriores? ¿Por qué?

- b.  Lee uno de los cuatro fragmentos de un texto titulado *Pinchos magrebíes* de Arturo Pérez Reverte. ¿Por qué ha escrito el autor este texto? ¿Cuál es su postura? ¿Qué razones da para justificarla? ¿Y a ti qué te parece?


“En los últimos tiempos he recibido varias cartas afeándome el uso que hago de palabras políticamente incorrecta. (1) Lo de negro, por ejemplo. [...]. (2) Lo de moro, esa es otra. [...]. (3) Fíjense en lo de maricón, por ejemplo. [...]. (4) En este mundo artificial que nos estamos rediseñando entre todos, el café debe ser sin cafeína, la cerveza sin alcohol, el tabaco sin nicotina, los insultos no deben ser insultantes y las palabras han de significar lo menos posible. [...]



Actividad 14 *Individual/ En grupos pequeños*

- a.  Relaciona estos lugares con la imagen: Babia, Úbeda o Toledo.
Localízalos en un mapa.



- b.  Aquí tienes unos breves textos sobre el significado y origen de expresiones que se refieren a esos lugares. En grupos de tres, elegid cada uno una expresión, leedla y contádsela a los compañeros. ¿Creéis que saber el origen os puede ayudar a recordarlas o comprenderlas mejor?

Estar en Babia

Estar despistado o pensando en otra cosa. La explicación más extendida es la que se refiere a las largas temporadas de descanso que pasaban los reyes leoneses en Babia –territorio de las montañas cantábricas, entre las actuales provincias de León y Asturias – cazando osos, corzos y jabalíes. Cuando el rey era llamado por algún asunto de estado, los cortesanos justificaban su ausencia contestando: “El rey está en Babia”. Esa ausencia física pasó con los siglos a ser ausencia espiritual. Se ha apuntado también otro origen, más romántico y seguramente menos cierto, que era el de la “morriña” de los pastores trashumantes en sus largos periodos invernales en Extremadura, los cuales por la noche ante el fuego sentían nostalgia pensando en su tierra.

Pasar/ ser una noche toledana

Pasar una noche sin dormir a causa de molestias, sobresaltos o disgustos. Tres versiones circulan sobre el origen del dicho:


La generalmente admitida es la de Sebastián de Covarrubias, al que por ser toledano, se le ha venido dando la razón. Se refiere a los problemas causados por los enormes mosquitos que, procedentes de las aguas del Tajo, atacaban a los toledanos y a los visitantes en cuanto apretaba el calor.

Otras interpretaciones identifican el origen la tradición toledana de la noche de San Juan, cuando las mozas de la ciudad, entre cánticos y bailes, salen a la calle a buscar marido. Según dicha tradición, se casarán con el primer hombre cuyo nombre escuchen. Por último, otra versión, quizá la que tenga más fundamento, recuerda un sangriento hecho histórico que se produjo en la ciudad imperial en el año 806. Por estas fechas,


el *wali* (gobernador) árabe de Toledo, Amru (o Amrús) Al-Yerid, organizó un banquete para *agasajar* a los nobles de la ciudad de Toledo. Lo que realmente quería era vengarse de ellos, según algunos por las ofensas que estos habían vertido contra su hijo Jusuf en el periodo que este había sido gobernador (al parecer ejercía su poder de manera injusta y cruel); según otros, porque se habían rebelado contra el califa de Córdoba. Mientras comían, Amru ordenó a sus soldados que les cortaran la cabeza a los comensales y las expusieran en la calle para que todos los ciudadanos pudieran verlas.


Sarilir/irse por los cerros de Úbeda

Se da a entender que alguien al hablar se pierde en detalles innecesarios, cambia de tema de conversación sin motivo o responde a una pregunta con algo que no tiene que ver con la cuestión. Tiene su origen en la reconquista a los musulmanes de la ciudad de Úbeda (Jaén) en 1234. Parece ser que uno de los más importantes capitanes del rey Fernando III, *el Santo*, desapareció justo antes de entrar en combate y se presentó en la ciudad horas más tarde, una vez conquistada la ciudad y pasado el peligro de la lucha. Al preguntarle el rey dónde había estado durante la contienda, puso como excusa que se había perdido por los cerros de Úbeda. La frase fue tomada irónicamente por los cortesanos y soldados y se perpetuó como signo de cobardía. Por ello, cuando alguien intenta evitar algo o dar rodeos al hablar se le dice: *Te estás yendo por los cerros de Úbeda.* (A. Buitrago, 2012).


- c.  Busca en internet cuál es el origen de algunas de las expresiones de las actividades anteriores. Coméntalas con el resto de la clase y reflexionad sobre los orígenes.

Expresión	Significado	Origen

 Las referencias que se establecen en estas expresiones, en general, tienen una relación con la visión que tenemos de otros pueblos, con acontecimientos históricos, leyendas o hechos anecdóticos. En algunos casos, la vinculación no tiene ninguna relación lógica con el gentilicio o el topónimo. Además, es cierto que la explicación puede variar dependiendo de la fuente consultada.

- d.  Averigua otras expresiones que incluyan topónimos (nombres de lugares) o gentilicios coméntalas con el resto de la clase. Añádelas a la tabla anterior. ¿Recuerdas alguna en tu lengua?

 **Actividad 15** *Individual/ En parejas/Toda la clase*

- a.  Aquí tienes una nube de títulos de películas ¿Qué tienen en común? ¿Qué te sugieren los títulos? ¿Cuál puede ser el tema de las películas?

Celda 211

Mamá cumple 100 años

Torremolinos B

Ocho apellidos vascos

Nueve reinas

Tres metros sobre el cielo


La caja 507

Diez minutos


7 vírgenes

800 balas


Un franco, 14 pesetas

- b.  Piensa en los números del 0 al 10 ¿Qué asociaciones estableces con ellos? Descríbelo brevemente.




- c.  Lee el siguiente texto ¿estás de acuerdo con lo que dice? Anota cinco números que estén asociados contigo.

“Pues claro. Piénsalo bien, te despierta la alarma de un reloj y gracias al reloj sabes en qué hora vives y alrededor del reloj sueles organizar tu jornada, coges un autobús para venir a la escuela y gracias a que tiene un número en el morro sabes qué autobús es el tuyo y a dónde te lleva. Y esto por poner solo un ejemplo. Los números y las matemáticas están en tu vida diaria desde que te levantas hasta que te acuestas...” (A. de la Fuente Arjona, 2010).


- d.  Muévete por la clase y muéstraselos a tus compañeros. Ellos te formularán preguntas para averiguar qué relación guardan contigo. Solo puedes responder sí o no.



Actividad 16 *Individual/ En parejas/Toda la clase*


- a.  ¿Cómo es tu relación con los números? ¿Tienes un número de la buena o la mala suerte? ¿Cuál? ¿Por qué ese número? ¿Hay fechas significativas para ti? Coméntalo con tu compañero.

A través del tiempo, los números se han ido cargando de significados, que al ser investigados, han demostrado tener un contenido histórico, cabalístico, incluso científico, que conforma su significado propio. No todos lo poseen pero gran parte de ellos representan una variedad de simbolismos. Tal vez el número 13 sea el más popular de los números: para muchas personas es nefasto, para otras tantas, es su número de la suerte...


- b.  ¿Hay números que tienen un significado peculiar en tu cultura? ¿Sabes por qué? ¿Hay algún gesto para referirse, por ejemplo, al 5? ¿Alguna fecha importante? ¿Qué ocurrió? Escríbelo y coméntalo con tus compañeros.





Actividad 17 *Individual/ En parejas/Toda la clase*

- a.  El español, como otras lenguas, tiene muchas expresiones que recurren a los números. ¿Recuerdas alguna? ¿Sabes qué es *un coche de segunda mano*, *una tienda de segunda mano* o *dar una segunda mano de pintura*, por ejemplo? ¿Se dice igual en tu lengua?



- b.  ¿Eres más chulo que un ocho o te sientes como un cero a la izquierda? ¿Sabes qué significan? ¿En qué contexto se pueden utilizar? Pon un ejemplo.

 Pregunta a tu profesor si no lo tienes muy claro.

- c.  ¿Conoces alguna de las siguientes expresiones numéricas con *ser* y *estar*? ¿Sabes qué significan o qué pueden significar? Trabaja con tu compañero y explícalo.

Estar a dos velas

Ser un cero a la izquierda

Ser un número

Ser la media naranja de alguien


Ser el primero de la fila

Estar bajo siete llaves


Estar algo en el quinto pino

Estar a dos pasos de aquí

Ser más chulo que un ocho


 Al finalizar la tarea, pregunta a tu profesor las dudas que tengas.


 **Actividad 18** *Individual/ En parejas/Toda la clase*


- a.  ¿Conoces otras expresiones similares? Aquí tienes algunas. Intenta con tu compañero buscarle un sentido. Después infórmate o pregunta a un nativo qué quieren decir. Finalmente, pon un ejemplo con cada una de ellas.

Saber algo cien por cien	
Quedarse a dos velas	
Darle mil vueltas a algo	
No tener dos dedos de frente	
Dar cuatro voces	
Hacer un siglo de algo	
Caer cuatro gotas	
No hay dos sin tres	
Saber algo a las mil maravillas	
Cuatro ojos ven más que dos	
Decir una y mil veces	

Cantarle las cuarenta a alguien	
Ponerse de mil colores	
Dar un millón de gracias	
Decir algo a los cuatro vientos	
Tener siete vidas como los gatos	
Haber cuatro gatos	

- b.  Define las expresiones anteriores con la información que has obtenido y busca una correspondencia en tu lengua.


- c.  Escribe diez frases contextualizando las expresiones numéricas de las actividades anteriores.


- d.  Agrúpalas según el número que utilizan. Deja espacio suficiente para añadir otras expresiones similares que aprendas más adelante.


Numero	Expresión	Significado
1		
2		
3	No hay dos sin tres	
4	Dar cuatro voces	
7		
8		
40	Cantarle las cuarenta a alguien	
100		
1000		
1.000.000		





Recapitulación y revisión


a.  ¿Qué tal andas de memoria? Trabajamos en grupos de tres, gana el equipo que más parejas consiga formar. Encima de la mesa tienes bocabajo tarjetas que forman parejas (una expresión y la ilustración que la representa). Por turnos, ve levantando las tarjetas de dos en dos, para formar la pareja correspondiente. Si no es correcta, le vuelves a dar la vuelta y la dejas en su lugar, tendrás que recordar dónde está para cuando te toque volverlo a intentar. Si es correcta, te quedas con la pareja formada y la sumas a las de tu grupo. Así, sucesivamente, hasta conseguir el mayor número de parejas correctas.


b.  Vamos a recuperar algunas de las expresiones que ya conocéis, para ello vamos a dibujarlas de forma individual. Enseñadlas al resto de los compañeros, ellos tienen que adivinar de qué expresión se trata y qué se quiere decir con ella.

c.  En pequeños grupos vais a apuntar expresiones que recordéis de las trabajadas en clase hasta ahora. Escribid en una tarjeta una de las expresiones y en otra la explicación, así sucesivamente con las expresiones que tengáis. Intercambiad las tarjetas con otro grupo. Cada grupo debe relacionar la expresión con la explicación adecuada y poner un ejemplo en un contexto de uso. Gana el grupo que consiga más combinaciones adecuadas.


e.  Junto con tu compañero, inventa una explicación sobre el origen de algunas expresiones. Escribid un breve texto que aclare el porqué. Entregadlas al profesor que las mezclará con explicaciones extraídas de diccionarios. Para terminar, tenéis que diferenciar cuál es la real y cuál es la inventada.


f.  Vas a elegir una expresión de las que hemos visto en los últimos días y la vas a representar solo con gestos delante de la clase. El resto debe averiguar qué quieres decir e identificarla.

g.  Cada día, al comienzo de la clase, comentarás al resto de la clase una nueva expresión con los campos semánticos trabajados (expresiones con partes del cuerpo, expresiones numéricas, expresiones con nacionalidades, etc.). Tendrás que añadir la mayor información posible (contexto de uso, significado, origen, variantes, etc.).

h.  Repasa las expresiones que hemos ido trabajando y rellena la tabla según el verbo con el normalmente van. Completa con tu compañero.

Dar	
Decir	
Estar	
Poner	
Saber	
Ser	
Tener	

i.  ¿Conoces el juego de tabú? Formamos equipos de tres o cuatro personas. Coge una de las tarjetas que hay en el montón y explica la unidad léxica a tus compañeros para que la adivinen. No puedes utilizar ninguna palabra de la lista que hay debajo de cada una, son tabú.

j.  A partir de las siguientes imágenes, intentad deducir qué se quiere expresar con ellas. Son expresiones que pueden pertenecer a otros ámbitos temáticos de los trabajados hasta ahora.



7.8. Propuesta didáctica III

Título del módulo: *De tal palo, tal astilla*

Nivel: B2

Destinatarios: Adultos y jóvenes

Objetivos: Reflexionar sobre la evolución de la familia española; Abordar la influencia que ejercen los cambios sociales en los modelos familiares; Identificar los elementos socioculturales del entorno familiar; Situar diferentes modelos familiares; Contextualizar y repasar unidades léxicas vinculadas al tema; Introducir nuevas expresiones idiomáticas.

Contenidos culturales: La evolución de la familia española a lo largo de tres épocas.

Contenidos léxicos: Unidades léxicas vinculadas con el tema de las relaciones familiares.

Destrezas que predominan: Expresión e interacción oral, Expresión escrita, Comprensión lectora y comprensión auditiva.

Tipo de agrupamiento: Individual, en parejas, en pequeños grupos y toda la clase.

Recursos necesarios: Material para el aula, textos propuestos, secuencias de películas seleccionadas, pantalla para proyectar y ordenador con conexión a internet.

Duración aproximada: Entre 30 y 60 minutos, dependiendo de la actividad propuesta y en diferentes sesiones.

7.8.1. Observaciones de las propuestas

El abanico de propuestas de este módulo responde a un contenido monográfico, la familia. Nos hemos inclinado por este monográfico al ser un tema que traza una perspectiva de la sociedad en España y su constante reajuste en el léxico. En este ámbito se conforman claramente exponentes léxicos reflejo de la evolución social, bien sea la definición del mismo concepto de familia, bien sea la delimitación del conjunto de personas que la componen, por mencionar algunos ejemplos. Es obvio que los exponentes léxicos que abarca este tema no son unidades totalmente nuevas para los aprendientes de B2 –principalmente las que se corresponde con la unidad léxica palabra–. No obstante, el tratamiento de las propuestas diseñadas brinda oportunidades para reencontrarse con ellas, comprender otras y afianzarlas, así como para acrecentar y profundizar en referentes culturales de forma planificada y dirigida al desarrollo de ambas competencias.

Para empezar en la *Actividad 1a* se requiere una tarea individual que accione unidades léxicas consolidadas, que ya forman parte del lexicón mental del aprendiente, combinadas con componentes menos conocidos o poco disponibles de manera automática en el lexicón mental del aprendiente (*verno, nuera, ahijado*). El dibujo de un árbol y la disposición de las unidades léxicas despliegan una red envolvente de términos que juegan con el concepto de *árbol de familia*. A partir de esta red, el aprendiente tiene que subrayar las parejas más convenientes, según la jerarquía familiar en la que se sitúe la selección de los pares, puesto que ciertamente hay combinaciones variables. Por ello, la actividad precisa de un trabajo complementario en parejas, donde se justifiquen los pares formados y se aclaren unidades poco fijadas, *Actividad 1b*. Estas dos primeras tareas sirven para aproximarse al tema y suministrar los exponentes léxicos básicos, para después reutilizarlos en las actividades siguientes.

Las propias referencias personales y culturales de los alumnos son las que darán valor a la secuencia siguiente de propuestas: *Actividad 2a, 2b, 2c, 3a, 3b y 3c*. Se interpela al aprendiente sobre sus experiencias, sentimientos, creencias o actitudes respecto a la familia, las respuestas van a estar condicionadas por su entorno personal y sociocultural, de tal manera que sus explicaciones ponen de manifiesto la dimensión en la que se mueve tanto desde una perspectiva léxica como cultural; paralelamente, dan cuenta de la interpretación que hacen de modelos de familiares que le pueden ser ajenos. Cuestiones que pueden aportar inagotables intercambios al acercarse a este ámbito, ya sea desde un punto de vista emotivo o crítico. A partir de la *Actividad 2c*, se introducen nuevas unidades léxicas, bien sea expresiones idiomáticas paradigmáticas en esta área temática –*De tal palo, tal astilla, Ser la oveja negra de la familia*–, bien sea colocaciones sobre los exponentes léxicos aplicados a los tipos de familia. En la *Actividad 3b*, para presentar unidades léxicas surgidas por la evolución en el concepto de familia, se recurre, por un lado, a la descripción de rasgos distintivos de cada uno; mientras que, por otro, en la *Actividad 3c* se ilustra con fotos de familias para relacionar con el modelo de familia previamente definido. La sociedad se ha ido modificando y en ese proceso ha ido adoptando nuevas fórmulas para denominar una nueva realidad que no puede incluirse siempre en el marco de conceptos anteriores.

En la *Actividad 4*, una tarea de comprensión lectora aproxima al aprendiente a siete tipos de familia del siglo XXI y a los cambios sociales que han configurado este panorama familiar. Estos textos están relacionados con las unidades introducidas, además se corresponden con las fotografías de las familias del ejercicio previo. El planteamiento es realizar una actividad de comprensión lectora con un texto dividido en siete fragmentos, cada una de las partes es distribuida a un estudiante diferente, *Actividad 4a*. Tras la lectura, cada alumno tendrá que compartir la información con los compañeros que no hayan leído su fragmento, de tal manera que al final tengan una radiografía de la familia española conformada por las aportaciones de todo el grupo, *Actividad 4b*. El objetivo es deducir los modelos representativos de épocas anteriores, como los años 60, e inferir los cambios sociales o las leyes que han permitido la convivencia del modelo tradicional de familia con los nuevos modelos en el siglo XXI. En la *Actividad 4c*, se interroga a los aprendientes sobre las causas probables que han permitido la transformación de la institución familiar en España, comparándola con la misma situación en la cultura del alumno. Es una actividad de expresión e interacción oral, en la cual se reflexiona sobre la evolución familiar –desde la perspectiva del que aprende la lengua– que ha reconfigurado la institución mejor valorada en España, la familia. Concluye esta serie con una tarea de expresión escrita, *Actividad 4d*, aplicando una técnica de ampliación para extender el breve texto de la actividad anterior, *Actividad 4e*, cuyo título es *La revolución familiar*.

Tras estas tareas, la *Actividad 5a* se detiene en una propuesta de clasificación de las unidades léxicas vinculadas al tema, para agruparlas según el verbo con el que normalmente se combinan y poner un ejemplo ilustrativo; mientras que en la *Actividad 5b* el objetivo es definir unidades léxicas. Ambas propuestas, a través de técnicas verbales, centran la atención en los exponentes trabajados para incrementar la intervención del alumno y ofrecerle la oportunidad de ir anotando el vocabulario según unos criterios combinatorios. Es una actividad de sistematización que favorece la comprensión, por un lado, y, por otro, contribuye a la retención.

A partir de la *Actividad 6* y hasta la *Actividad 11*, incorporamos herramientas audiovisuales para integrar estos contenidos e ilustrarlos con secuencias de material cinematográfico, que dan cuenta del vuelco tanto en el modelo de familia como en los valores que la identifican. En concreto, acudimos a un corto titulado *El mueble de las*

fotos del italiano Giovanni Maccelli, del año 2008 y a dos películas, *La gran familia* de Fernando Palacios, año 1962, y *Familia* de Fernando León de Aranoa, año 1996. En ellas podemos encontrar diferentes modelos de familia según la época y el reflejo de lo cotidiano a través de las imágenes. Las secuencias seleccionadas, por otra parte, dejan constancia de la transformación del microuniverso familiar de cada época; asimismo, sirven de marco de la imagen que el cine proyecta del universo familiar. No podemos olvidar que al ser material auténtico, no manipulado para el aula, para el aprendiente es un desafío; por tanto, motivador y atractivo porque plasma situaciones comunicativas y le brinda la oportunidad de enfrentarse a ellas. Las actividades de esta serie trazan un recorrido para identificar, describir y desentrañar los códigos y las referencias culturales. Se detienen en las observaciones y contribuciones del grupo para perfilar la estructura familiar y social de los modelos proyectados; y, finalmente, los contextualizan para incorporar aspectos interculturales.

La *Actividad 6* (a, b, c y d) se acerca a las convenciones de las fotos familiares y a las historias que estas cuentan de una familia, desde las celebraciones hasta las relaciones familiares entre sus miembros a través del corto *El mueble de las fotos*. En esta actividad, se integran las destrezas orales y escritas, propiciando la inferencia de información a través de la imagen, así como la interacción en el grupo al tener que realizar las tareas en parejas y con toda la clase.

La *Actividad 7* (a y b) sirve de introducción a tres modelos de familia a través de unos carteles de películas que se corresponden con tres épocas diferentes, años 60, años 90 y la actualidad. De tal manera que en la *Actividad 8* (a, b, c, d y e) se ofrecen propuestas para trabajar con una secuencia de una película de mediados de los años 90, *Familia*. A partir de la primera secuencia de la película —el desayuno familiar el día del cumpleaños del padre—, hemos diseñado actividades de observación de las convenciones familiares, así como observación del entorno familiar. La secuencia se trabaja primero sin sonido para que el aprendiente se vaya fijando especialmente en las relaciones familiares y en el comportamiento de sus miembros, la casa familiar, al tiempo que los regalos de cumpleaños proporcionan el marco para acercarse al ritual de los regalos y las celebraciones familiares. La sinopsis de la película nos sirve para enmarcar el ideal de familia y reflexionar sobre la institución familiar en esta época.

En la *Actividad 9* (a, b y c) aborda también un modelo de familia, en este caso de los años 60, a través de la primera secuencia de la película *La gran familia*. En los primeros minutos, la decoración de la casa, los valores, las actitudes y las relaciones entre sus miembros nos ofrecen una imagen representativa de la época. Las actividades que realiza cada uno en los primeros momentos de la mañana subrayan el papel que desempeñan en la estructura familiar, paralelamente dan cuenta del modelo familiar ideal de los años 60. Además es un documento de especial relevancia sociocultural, al ser declarada “Película de interés nacional” se refuerza desde las instituciones el modelo de familia en estos años.

Dado que las imágenes iniciales –el momento de levantarse y el desayuno– proporcionan suficiente información en ambas películas, en la *Actividad 10* (a, b y c) se comparan estas secuencias para determinar las diferencias y similitudes en la estructura familiar, el número de hijos o las relaciones familiares de ambas épocas. Al tiempo que se interpela a los alumnos para que se pregunte por las peculiaridades de la familia en su país, antes y ahora: las semejanzas y diferencias, la edad hasta la que viven los hijos en casa, las celebraciones familiares, etc.

Tras estas tareas, en la *Actividad 11* (a, b, c y d) los alumnos tienen que investigar sobre el modelo representativo de una de estas épocas, años 60, años 90 y en la actualidad, para hacer una breve exposición de la época elegida. La lectura de los fragmentos de un artículo titulado *La revolución familiar* plantea la convivencia de modelos familiares muy diversos en la actualidad y los cambios sociales que los han permitido.

La última actividad, *Actividad 12*, propone una tarea de expresión e interacción oral sobre el tema de la familia. Primero, se ofrece una lista de afirmaciones donde el alumno tiene que marcar con cuál de ellas está más de acuerdo, *Actividad 12a*. En este caso, tras el trabajo individual el alumno tiene que cambiar de grupo dos veces, con cometidos diferentes: en uno expresa su opinión, en el otro tiene que asumir una postura y defenderla, independientemente de la opinión personal. Estas declaraciones son la base para llevar a cabo un debate, en el cual se intercambian, por un lado, puntos de vista y, por otro, se exponen y argumentan las opiniones, *Actividad 12b, 12c y 12d*.

Finalmente, en el apartado de actividades de recapitulación, se ofrece un total de siete propuestas. Planteamos, en primer lugar, tres actividades para recuperar el vocabulario de forma explícita, principalmente con un trabajo individual, *Actividad a*, *b* y *c*. La primera de ellas, *Actividad a*, expone una relación de unidades léxicas para concretar si hay diferencias entre los pares presentados; en la segunda, *Actividad b*, hay que completar una tabla con exponentes léxicos, según la categoría temática establecida; y la tercera, *Actividad c*, de una lista de unidades léxicas hay que tachar la unidad que no pertenece a la serie. Como variante, todas ellas se pueden realizar en parejas o en pequeños grupos cambiando un poco las instrucciones y convirtiéndolas en actividades dinamizadoras. En la primera, la *Actividad a* y la tercera, la *Actividad c*, los alumnos añaden nuevas series y los compañeros tienen que indicar, por un lado, las diferencias entre los pares, y, por otro, encontrar el elemento ajeno a la relación. En la segunda, *Actividad b*, se plantea una competición a ver quién agrega más unidades a las categorías establecidas en el menor tiempo posible.

En las cuatro restantes, *Actividad d*, *e*, *f* y *g*, se combinan varias destrezas tanto de comprensión como de expresión, al ofrecer oportunidades para activar los contenidos manejados en este módulo. La *Actividad d* se acerca al universo personal y emocional del alumno para animar a compartir imágenes que están relacionadas con su entorno familiar, sus compañeros tratarán de averiguar –haciendo preguntas de sí o no– por qué esa foto es significativa para él. Por otro lado, una de las técnicas empleada aquí, está relacionada con la destreza escrita, por ejemplo en una de las tareas, *Actividad e*, hay que reescribir el argumento del corto *El mueble de las fotos* para idear otra historia a partir de las imágenes; en la otra, *Actividad g*, es necesario transformar el conflicto cambiando el punto de vista en la secuencia del desayuno de la película *Familia*.

En estas actividades de revisión y reciclaje, se brinda la oportunidad de interpretar la transcripción de la secuencia mencionada, involucrando al alumno en un juego teatral, *Actividad f*. Teniendo en cuenta el contexto, el conflicto surgido, el tono de voz, la actitud de los personaje, la dramatización es un estímulo para que todo el grupo participe– según el papel elegido– en una lectura dramatizada para así conseguir una comunicación más auténtica a través de la voz.

Con todas estas actividades de recapitulación hemos pretendido ir ampliando los contenidos trabajados, fijarlos y especialmente agregar otros modelos a los ya trabajados. En suma, ofrecemos oportunidades para poner en práctica los aspectos que han formado parte del tratamiento seguido en este módulo.

7.8.2 Material para el aula: ¡De tal palo, tal astilla!

Actividad 1 Individual/ En parejas




- a.  Subraya en el árbol de familia todas aquellas palabras que reconozcas. Forma correspondencias, por ejemplo, padre y madre:




Gráfico 1. Árbol de familia¹⁰⁶


- b.  Compara con tu compañero y aclara las que desconozcas. Justifica los pares formados.


- c.  ¿Qué relación puedes establecer entre la imagen y el título de este módulo?

¹⁰⁶ Fuente: <http://www.profedelee.es/2014/11/actividad-vocabulario-familia.html>.

 **Actividad 2** *Individual/ En grupos pequeños*


- a.  Durante tres minutos escribe sentimientos e ideas asociadas con la **familia**.


- b.  ¿Cómo es tu familia? ¿Quién forma parte de ella? ¿Es igual que la de **tus abuelos** o **antepasados**? ¿En qué ha cambiado o qué sigue siendo igual? ¿Se parece a otras familias que conoces? ¿Se diferencia de las de otros países que hayas visitado? Coméntalo en tu grupo.

- c.  ¿A quién te pareces en tu familia, en qué? ¿Qué valores o costumbres te han transmitido? La expresión **De tal palo, tal astilla** está relacionada con **la herencia genética** ¿Sabes qué significa? ¿Y **ser la oveja negra en la familia**? ¿Cómo se pueden traducir a tu lengua?



 **Actividad 3** *Individual/ En parejas/Toda la clase*

- a.  Define el concepto de familia. ¿Qué es una familia para ti?

b.  Junto con tu compañero, precisa las peculiaridades de estos tipos de familia:

Familia nuclear clásica	
Familia monoparental	
Familia extensa “evolucionada”	
Familia reconstruida	
Familia numerosa	
Familia homoparental	
Familia biológica /adoptiva	
Familia mestiza	

c. Describe las imágenes y asócialas con el tipo de familia. Justifícalo.














Actividad 4 *Individual/ En parejas/ En grupos pequeños*

- a.  Tu profesor va a repartir siete textos de tipos de familias españolas del siglo XXI. Cada uno va a leer uno o dos de ellos, relaciónalos con uno de los modelos familiares. Pregunta a tus compañeros qué otros tipos de familias se describen en sus textos y con cuál se corresponde.

Sí, nuestra casa es un lío. Pero somos felices. José y Lourdes viven juntos. Jana y Elo son hijas de ella. Marina de él, tiene la custodia compartida con su ex. Vera es hija de ambos. Su historia es un bolero. Novios a los 20, se reencontraron casi a los 40, separados y con hijos. Pero "20 años no es nada" y volvieron a enamorarse [...]

Pasamos una etapa de adaptación, como tantos. María Alberich es española. Wala, angoleño. Conviven. Iano es su hijo. Una Nochevieja, María vagaba por Madrid huyendo de una fiesta y se encontró tres veces a Wala. Flechazo. "Había estado en Cuba becada como bailarina y allí me había enamorado de un africano. [...] Además salía de una relación con un niñoato y Wala me pareció un hombre de verdad". En marzo, él se instaló en casa. [...]


Nos amamos, nos hacemos bien, crecemos juntos. Julia Sevillano y Esther Vidal conviven. Teo y Julia, mellizos, son hijos biológicos de Esther. Julia los adoptará tras su boda. Son una nueva familia de libro. Esther parió a los mellizos, concebidos por inseminación artificial. Antes lo había intentado Julia. Comparten dos casas gemelas con Rafa (padre biológico de los niños) y su novia, Rosana. [...]


La familia es de hombre y mujer, así lo siento. Isabel Gaspar y Pablo Sancha están casados por la iglesia. Fabio y Mauro son sus dos hijos. Me enamoré de Pablo a los 16 años y sigo así. Yo trabajaba de modelo y tenía el campo abierto. Se casaron por la Iglesia, "por marcar un antes y un después, por institucionalizar la pareja". [...]

Ves las crisis antes de llegar: son tus hijos. Ramón y Charo, con su familia. Su hija mayor, Ana, divorciada, volvió a casarse con Emilio. Su nieta, Adda, vive con su novio, Juan Carlos. Ramón Lara y Charo Rodríguez se casaron hace 47 años en la Santa Iglesia Magistral de Alcalá de Henares. "Hasta que la muerte nos separe". [...]


No hay padre, mi familia somos mi hija y yo. Ángela Bautista tuvo a Ana por inseminación artificial de donante anónimo. Tiene pareja, pero cada uno vive en su casa. Ángela siempre supo que iba a ser madre. "No estoy loca. Lo hice cuando pude, cuando me asenté laboral y emocionalmente". Como no encontraba un hombre con el que quisiera procrear, a punto de cumplir los 35 comenzó el proceso [...]

No necesitaba parir a mi hija para ser su madre. Antonio Gutiérrez y Elena Lorenzo tienen tres hijos. Los dos mayores biológicos. La pequeña fue adoptada en China. "Quita juguetes y en ocasiones se la oyó reír a carcajadas". El informe del orfanato era explícito. Yun tenía carácter. En casa lo ratifican. La adopción de Yun –hierba– fue una aventura familiar. [...]


- b.  Después de leer los textos, considera estas preguntas: ¿Qué cambios sociales o leyes crees que han influido en estos tipos de familias del siglo XXI? ¿Qué piensas que distingue a estas familias de las épocas anteriores en España? ¿Qué modelos de familia consideras que eran más representativas, por ejemplo, en los años 60 y cuáles no? Coméntalo en pequeños grupos.

- c.  Entre las familias tradicionales y los nuevos modelos familiares ¿Qué crees que diferencia a España de tu país? ¿Ha seguido el mismo recorrido que otros países que conozcas o consideras que es un caso aislado? ¿Qué derechos crees que se han adquirido? ¿Qué ventajas y desventajas consideras que existen en estos modelos? Coméntalo en pequeños grupos.


La revolución familiar. Bebés fuera del matrimonio, segundas parejas, madres solas, padres homosexuales, hijos de laboratorio o adoptados en la otra punta del mundo. Nuevos modelos conviven orgullosos con la familia clásica. Mientras algunos creen que vive su hora más difícil, sociólogos y demógrafos hablan del momento más rico y diverso de la institución mejor valorada en España. (Ref. *El País Semanal*, 2005)

- d.  Redacta un texto, cuyo título sea *La revolución familiar*, que amplíe el texto anterior y recoja los aspectos tratados previamente.

 **Actividad 5** *Individual/ En parejas*

- a.  Subraya, en los textos anteriores, todas aquellas unidades léxicas relacionadas con el tema de la familia. ¿De qué verbo van acompañadas? Completa la tabla y pon un ejemplo. Trabaja con tu compañero.

Verbo	Sustantivo	Ejemplo
Ser	el abuelo	
	una familia	
Tener	pareja	
Parir	un hijo	
Estar	casados	
Casarse por	la iglesia	
Vivir (convivir)	en una casa común	
Compartir	el cuidado del hijo	

- b.  Junto con tu compañero, define lo que significan las siguientes expresiones:

Ser una familia de toda la vida: _____

Ser el cabeza de familia: _____

Tener una hija biológica: _____

Tener un hijo por inseminación artificial: _____

Tener la custodia compartida: _____

Estar bautizado: _____

Vivir juntos sin papeles: _____

Casarse por la iglesia: _____

Ser el ex o la ex: _____



Actividad 6 *Individual/ En parejas/Toda la clase*



- a. ¿En casa de tus padres o abuelos hay **fotografías familiares** por la casa? ¿En qué parte de la casa están? ¿Quién aparece en ellas? ¿Qué tipo de fotos son? ¿Qué eventos o momentos recogen? ¿Cambian o son siempre las mismas imágenes?



En España es una costumbre muy popular colocar fotos familiares en zonas principales de la casa, generalmente en el salón. Estas fotos son una galería de familiares vivos y muertos; instantáneas que cuentan una historia en imágenes, evocan gratos recuerdos o traen a la memoria antepasados. Son un escaparate de momentos especiales (bodas, nacimientos, bautizos, vacaciones, etc.) y momentos cotidianos. Instantáneas que decoran la pared o descansan en algún mueble relevante de la casa.

- b. Vamos a ver un cortometraje titulado *El mueble de las fotos*. ¿Qué miembros de la familia están en las fotos? ¿En qué parte de la casa? ¿Por qué?

El mueble de las fotos del salón es el escaparate de mi familia. Estamos todos...



- c. ¿Qué tipo de acontecimientos evocan esas fotos? ¿Qué nos narran las imágenes de esta familia? ¿Qué quieren y no quieren contar los dueños de la casa a las visitas? ¿Por qué?



- d. Vamos a transformar el argumento de este corto en un diálogo entre el narrador y sus padres: ¿Qué podría decirles? ¿Cómo reaccionarían estos? Escribe el diálogo con tu compañero y después representadlo.

Actividad 7 Individual/ En parejas/ Toda la clase



- a. Aquí tienes tres carteles de películas españolas cuyo título está relacionado con la familia. ¿Qué información te transmiten las carátulas? ¿En qué época imaginas que se desarrollan las historias?





- b. ¿Es lo mismo *una familia* que *una gran familia* y *una gran familia española*? A partir de la imagen y del título que aparece en los carteles, ¿Cuál te parece que podría ser el argumento de estas? Junto con tu compañero, elegid una de las películas. Haced una interpretación razonable y escribid el argumento de una de ellas.

Actividad 8 Individual/ En pequeños grupos/Toda la clase



- a. Vamos a ver las primeras imágenes de la película *Familia* de Fernando León de Aranoa, en las que se presenta a una familia mientras aparecen los créditos. Precisa y justifica la época en la que se desarrolla la historia. Observa los diferentes **miembros de la familia**: ¿Cuántos son? ¿Cómo son? ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Cómo es la casa en la que viven?

b.   Ahora, veamos las secuencias primeras de la película.

- Secuencia antes del desayuno. Fíjate en estas primeras escenas en las que se enmarca a los distintos *miembros de la familia*. Completa la información.




Quién es	Dónde está	Qué hace/ Qué ocurre	De qué hablan
El padre			
	En el baño		
	En la escalera y en la cocina		
			De unos regalos
La madre, la abuela y los hijos			

- Secuencia del desayuno. Sin sonido. Observa cómo se desarrolla el desayuno y cuál es la relación entre los personajes: ¿Quién lo prepara? ¿Qué toman para desayunar? ¿Quién es quién en la familia? ¿Cómo se sientan en la mesa? ¿De qué pueden estar hablando? ¿Cómo crees que es la relación familiar? ¿Qué *modelo de familia* representan?
- Secuencia del desayuno. Con sonido. ¿Qué pasa en el transcurso del desayuno? ¿Qué celebran? ¿De qué hablan? ¿Cuál es el papel de cada uno en esta familia?

Personaje	De qué hablan	Cómo es la relación con los otros	Cómo reaccionan
Carmen, madre			
Santiago, padre			
Rosa, abuela			
Luna, hija			
Carlos, hijo mayor			
Nico, hijo menor			
Martín			

- ¿Qué te llama la atención en esta secuencia? ¿Qué te sorprende? ¿Qué sensaciones te produce ver estas escenas?
- En esta secuencia, surge un conflicto ¿por qué? Piensa en los conflictos frecuentes en *el entorno familiar* ¿crees que es un conflicto típico familiar?


- c.  En esta película todo parece normal hasta el momento en el que Santiago, el padre, explota en la mesa. ¿Por qué crees que reacciona así? ¿Qué te parece su comportamiento? ¿Cuál es la reacción del resto de la familia?

Santiago: [...] Además, yo no quería un hijo gordo, mira que lo dije. Ni con gafas ¿Lo dije o no lo dije?


Martín: Es lo mejor que hemos podido encontrar.

Nico: ¡Papá!

Santiago: ¡Ni papá, ni hostias! ¡Despedido! Ahora te vas a tu puta casa a aprender a llorar. Y quiero otro hijo, sin gafas, que no creo que sea tan difícil. ¡Y que no esté gordo! No quiero pasar el día de mi cumpleaños sin mi hijo pequeño.

- d.  Aquí tienes la sinopsis de la película. Si pudieras cambiar de familia, ¿cómo sería esa familia a tu medida? ¿qué características debería reunir una familia ideal? Justifícalo.



SINOPSIS: Alguien dijo una vez que el único error de Dios fue no haber concedido al hombre dos vidas: una para ensayar y otra para actuar. Pues bien, Santiago está dispuesto a remediarlo. Es que en esta historia hay algo que encaja y algo que no encaja. Encaja que Santiago se levanta de la cama como cualquier mañana y que su familia al completo le esté esperando en la cocina, le cante el cumpleaños feliz cuando entra por la puerta, que le bese y que le haga regalos. Lo que ya no encaja es que a Santiago no le guste el regalo de su hijo pequeño, que no le crea cuando le dice que le quiere, y que solo por eso le grite, le ponga en la calle y se enfade con todos. ¿Quién no ha soñado alguna vez con tener una familia a su medida?

- e.  Al final del día, Santiago termina con esta reflexión sobre la falsa familia que ha tenido durante un día. ¿Qué te parece su punto de vista? ¿es mejor estar mal acompañado que solo?



Santiago: Muchas gracias...Habéis estado estupendos. De verdad, me ha gustado mucho. Todo este tiempo, estas horas...he disfrutado de mi propia familia. Y he sido muy feliz. Desde luego es mucho mejor estar mal acompañado que solo. Los que dicen lo contrario seguro que nunca han estado solos. Habéis hecho un trabajo estupendo, ha habido un par de momentos magníficos y si pudiera haber críticas, hubieran sido muy buenas. Os quiero mucho... (Aplauso).



Actividad 9 *Individual/ En pequeños grupos/ Toda la clase*

- a.   Vamos a ver las primeras imágenes de *La gran familia* del director Fernando Palacios. Observa los diferentes *miembros de la familia* ¿Cuántos son? ¿Dónde están? ¿Qué hacen?





- b.   Ahora, vamos a ver las primeras secuencias de esta película.
- Secuencia antes de levantarse. Fíjate en esta escena donde se presenta a los diferentes *miembros de la familia*. ¿Podrías identificar quién es quién? ¿Todos *forman parte de la familia*? ¿Cuántos son de familia? ¿Recuerdas cómo se denomina este tipo de familia?
 - Secuencia de la familia después de levantarse. Precisa cuáles son los papeles de cada uno en la *estructura familiar*. ¿Qué hacen? ¿Quién hace qué? ¿Qué otros personajes aparecen en esta escena?
 - Secuencia del desayuno. Observa cómo se desarrolla el desayuno y cuál es la relación entre los personajes: ¿Quién lo prepara? ¿Qué toman para desayunar? ¿Cómo se sientan en la mesa? ¿De qué hablan? ¿Cómo es la relación familiar? ¿Qué *modelo de familia* representan? ¿Qué *valores familiares* se transmiten? etc.
 - En esta familia, cada uno desempeña un papel en las tareas de casa. Observa el papel de la mujer y el hombre: La madre y las hijas frente al marido y los hijos, el abuelo. Y el matrimonio ¿qué papel tiene cada uno en la pareja? Márcalo en la tabla y coméntalo con tus compañeros.

Tareas que realizan	La madre	El padre	La hija mayor	La hija menor	El hijo mayor	Los hijos menores	El abuelo
Recoger la leche							
Preparar el desayuno							
Poner la mesa y servir el desayuno							
Poner en orden la casa							
Ocuparse de los niños más pequeños							
Cuidar y dar de comer al bebé							
Preparar el almuerzo							
Encargarse de las facturas							

- Secuencia después del desayuno. ¿Quién se queda en la casa? ¿Por qué? ¿Quién se marcha? ¿A dónde van?

- Observa la distribución y la decoración de la casa, también cómo van vestidos los personajes. ¿Podrías precisar la época?


- ¿Te gustaría formar parte de este modelo de familia? ¿Por qué?

c.   Esta película fue declarada como una “Película de interés nacional” por las autoridades de la época ¿Qué imaginas que supone esto? ¿Por qué crees que recibió esta calificación? Investiga sobre el tema y busca una explicación.








Actividad 10 *Individual/ En grupos pequeños/Toda la clase*


a.  ¿Qué diferencias y semejanzas aprecias entre las familias de estas dos películas? Redáctalo y coméntalo en grupos pequeños.


- Cambios en el número de hijos
- **Familiares directos** que viven en la casa familiar
- Estatus de los distintos **miembros de la familia**
- El papel de hombres y mujeres en las tareas de casa
- Las **relaciones familiares**: el matrimonio, los padres e hijos, los abuelos
- Los comportamientos de los personajes
- El reflejo de la vida cotidiana


b.  ¿Te parece que son familias representativas españolas? ¿Qué rasgos consideras que son característicos de una familia española actualmente? Coméntalo en el grupo.


c.  Según tú, ¿Cuáles son las peculiaridades de las familias de tu país ahora y antes? ¿Qué semejanzas crees que tiene con una familia española? Por ejemplo: ¿Qué papel ocupa cada miembro en la familia? ¿Hasta qué edad se suele vivir en casa? ¿Suelen convivir los abuelos en casa? ¿Cómo es el reparto de tareas del hogar? ¿Cómo son las celebraciones familiares, por ejemplo, un cumpleaños o una cena de Nochebuena? etc.

 **Actividad 11** *Individual/ En parejas/ En grupos pequeños/Toda la clase*

a.  Vamos a hacer tres grupos, cada grupo tiene que investigar sobre la familia española de una de estas épocas: años 60, años 90 y en la actualidad. Elegid la época, tomad nota y haced una breve exposición en la clase del modelo familiar de la época correspondiente.


b.  En parejas, leed los fragmentos de un artículo titulado *La revolución familiar*. Cada pareja lee un fragmento diferente. Subraya la información que consideras más relevante. Intercambiad la información extraída, sacad vuestras conclusiones y comentadlo con el resto de la clase.

c.  Comparado con tu país ¿qué tipo de similitudes y diferencias encontráis con España? En la actualidad ¿se pueden aplicar a tu país estas situaciones familiares?


d.  Ahora, en grupos pequeños tenéis que resumir el artículo en 15 palabras. Cambia de grupo y con los resúmenes de tus compañeros y el tuyo, llegad a una sola versión. Al final tiene que haber un único resumen de 15 palabras.





Actividad 12 Individual/ En grupos pequeños/Toda la clase

a.  De las siguientes afirmaciones, marca con una cruz con cuál estás más o menos de acuerdo. Siendo el cinco con la que más de acuerdo estás y el cero con la que menos.

	0	1	2	3	4	5
En la actualidad, en los países occidentales, las familias se están desintegrando						
La familia es un entorno protector donde cobijarse, encontrar cariño, comunicación y apoyo incondicional						
Las relaciones familiares están sobrevaloradas						
Los vínculos familiares más fuertes son esencialmente económicos						
La familia son los cimientos de la estructura de una sociedad y son el reflejo de esta						
Las leyes como el divorcio, el aborto o el matrimonio homosexual están destruyendo la institución familiar						
Si quieres tener hijos y educarlos bien, deberías casarte						
Si se tienen problemas en el matrimonio, la mejor solución es divorciarse						
Las tareas de casa las realizan mejor las mujeres que los hombres						
Los hijos mayores de 18 años no deben vivir con sus padres, sino independizarse						
Los abuelos deben vivir en casa con los hijos y nietos						


b.  En grupos pequeños, intenta convencer a tus compañeros de algunas de las afirmaciones, elige aquellas que estén más alejadas de tu opinión personal.

c.  Cambia de grupo. Debate en grupos de tres o cuatro, defiende tu postura y expresa tus argumentos sobre los aspectos que aparecen en el cuadro.


d.  Comenta ante toda la clase si tienes opiniones similares a tus compañeros o entre vosotros hay más diferencias ¿De qué tipo? Aclara en cuáles coincidís y en cuáles no.




Recapitulación y revisión

- a.  De los siguientes pares, indica si hay o no diferencia entre ellos. Justificalo.


	Justificación
Familia clásica/familia tradicional	
Ser de la familia/ ser como de la familia	
Ser un familiar cercano/ ser un pariente	
Ser la mujer/ ser el cónyuge	
Ser el marido/ ser el exmarido	
Ser madre/ convertirse en madre	
Tener un hijo biológico/ tener un hijo por inseminación artificial	
Tener un hijo/ parir un hijo	
Tener gemelas/ tener mellizas	
Ser el padre/ ser el donante	
Compartir la custodia/tener la custodia	
Cuidar hijos /criar hijos	
Quedarse huérfano/ perder a los padres	
Casarse por la iglesia/ casarse por lo civil	
Estar separados/ estar divorciados	
Vivir juntos sin papeles/ ser pareja de hecho	

b.  Completa la siguiente tabla con las unidades adecuadas:


Estado civil	
Relaciones familiares	
Forma de convivencia	
Tipo de familia	


c.  El intruso. Tacha lo que no se corresponda con la serie. Explica el porqué.

- Familiar, pariente, allegado, novio, prima.
- Padrino, padre, madre, hijo, hermana.
- Prima, sobrina, tía, pariente, abuela.
- Esposo, cónyuge, compañero, amante, marido.
- Yerno, nuera, cuñado, suegra, abuelo.
- Pareja, mujer, compañera, colega, esposo.


d.  Muestra una fotografía de tu familia que te recuerde un momento significativo, una anécdota, evento familiar, etc. Tus compañeros, haciéndote preguntas, van a intentar adivinar porqué la has elegido, quién es quién en la foto y qué evoca. Solo puedes responder sí o no.



- e.  En grupos de tres, a partir de las imágenes, vais a variar la historia del corto *El mueble de las fotos*. Reescribid el argumento y contadlo al resto de la clase. Después, toda la clase va a elegir el más original, curioso, más absurdo...

- f.  Aquí tienes la transcripción de la escena del desayuno de la película *Familia*. Como si fuera un ensayo, leedla y representadla ante el resto de la clase. Tened en cuenta, el tono y la actitud de los personajes según el papel que representan.

Carmen:	¿Quieres más?
Nico:	No. ¿Hay galletas de coco?
Luna:	Mucho vicio es lo que tú tienes.
Luna:	Carlos, pásame la mantequilla, anda.
Luna:	Que me pases la mantequilla.
Carlos:	Ay, ¡qué pesada!
Santiago:	¡Qué novedad! Todos juntos.
[...]	
Santiago:	¿Vosotros lo sabíais? ¿Entonces?
Carmen:	Santiago. Le estás haciendo llorar.
Nico:	Papá... te quiero.
Santiago:	¿Qué?
Nico:	Que te quiero.
Santiago:	Pues no me lo creo. ¿Dónde están las lágrimas?
Nico:	Por favor... te quiero.
Santiago:	Además, yo no quería un hijo gordo, mira que lo dije. Ni con gafas. ¿Lo dije o no lo dije?
Martín:	Es lo mejor que hemos podido encontrar.
Nico:	¡Papá!
Santiago:	¡Ni papá ni hostias! ¡Despedido! Ahora te vas a tu puta casa a aprender a llorar. Y quiero otro hijo, sin gafas, que no creo que sea tan difícil. ¡Y que no esté gordo! No quiero pasar el día de mi cumpleaños sin mi hijo pequeño.

- g.  Altera el punto de vista de la secuencia aquí transcrita y convierte el diálogo en un texto narrativo. Trabaja con tu compañero, cambia la actitud de los personajes y transforma este conflicto en una escena divertida, en una escena emotiva, en una tragedia, etc.

7.9. Apreciaciones finales sobre el material diseñado

Actualmente, a diferencia de épocas pasadas, existe a disposición de los profesores una gran cantidad de material de fácil acceso para el tratamiento del componente léxico, tanto los elaborados por las editoriales como los publicados en internet por profesores. La riqueza de material facilita la labor docente, puesto que es más sencillo y rápido encontrar propuestas que se adapten a los principios metodológicos seguidos, a los requisitos del nivel o a las necesidades de los alumnos. Ahora bien, este material no siempre se puede utilizar tal como lo encontramos, ni tampoco implica que responda a los criterios didácticos que consideramos ineludibles para el tratamiento del componente léxico en el aula de ELE. En efecto, la cantidad no tiene porque corresponderse con la calidad o con aplicaciones válidas en cualquier entorno de aprendizaje, de ahí que consideremos inevitable diseñar material propio que sea rentable y adecuado para cada situación de enseñanza-aprendizaje.

La creación de material propio conlleva una reflexión sobre los principios o los contenidos metodológicos y didácticos, así como sobre las variables internas y externas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, ya que el objetivo último es favorecer y enriquecer este proceso. El diseño de materiales propios implica, además, preguntarse, entre otros, por el papel que asume el alumno y el docente; también, significa atender a las observaciones surgidas en el desarrollo de clases impartidas previamente e intentar dar respuesta a esos interrogantes planteados para transformar o mejorar. Asimismo, tras el diseño del material, la planificación y la preparación de la clase son requisitos que pretenden asegurarnos el mayor rendimiento posible en el aula.

Este ha sido el germen del diseño de nuestras propuestas, cuyo objetivo principal es ofrecer modelos que trasladen a los materiales de creación propia las necesidades surgidas en el aula y las carencias detectadas en el análisis de los manuales realizado. El hecho de dar coherencia a este material ha supuesto partir de una visión amplia de qué significa adquirir una unidad léxica y ocuparse, desde la perspectiva de la comunicación, de las dimensiones de esta más allá de los factores meramente lingüísticos. El aspecto más destacable de la creación del material ha sido atender al componente léxico desde una óptica interdependiente con el componente cultural,

teniendo como proyección el tratamiento de unidades léxicas en módulos temáticos. Como ya hemos señalado, para diseñar el material, hemos partido de las orientaciones descritas en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes y de las dimensiones que este contempla sobre el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. No cabe duda de que nuestro esbozo y posterior diseño ha abarcado estudios y propuestas didácticas anteriores, como hemos mencionado previamente; no obstante, con el propósito siempre dirigido a las aportaciones propias y la práctica en el aula.

En el *Material para el aula*, hemos pretendido que las instrucciones descritas sean breves y claras para el aprendiente, solo en contadas ocasiones el docente tiene que aportar instrucciones complementarias –especialmente aquellas que requieren material adicional para la realización o la dinámica de trabajo–. A este respecto, podemos mencionar las que rompen con el espacio en el aula e implican cambiar la posición física del alumno, las que precisan información extra por parte del docente o las que necesitan recursos como tarjetas o material audiovisual.

Igualmente, hemos valorado que los objetivos perseguidos en cada uno de los módulos puedan ser sencillamente expuestos por el docente, así como que las propuestas puedan ser transferidas a otros niveles, haciendo los cambios oportunos en los exponentes léxicos, en los objetivos a alcanzar y en el planteamiento. Por otro lado, hemos procurado que los materiales aportados y recomendados estén actualizados o se puedan sustituir fácilmente por otros que cumplan con los criterios de selección y objetivos de la tarea, concretamente los textos, los anuncios o las secuencias de las películas. Incluso, hemos procurado que puedan ampliarse según las necesidades surgidas durante la instrucción, de hecho, están especialmente abiertos a las contribuciones de los alumnos y en la mayoría de ellos se apela a vivencias o momentos significativos para ellos.

El equilibrio de propuestas delineadas se fundamenta en los modelos más habituales, en la tipología de actividades y recursos frecuentes, así como en la integración de las técnicas empleadas, especialmente en la inclusión de técnicas que incluyen el dibujo, la dramatización u obligan a moverse por el aula para completar la tarea, es decir, hemos incorporado propuestas que impliquen un cambio en la postura física o en la actividad que normalmente realizan en el aula los alumnos. Además, con

ello buscamos una combinación en las dinámicas de trabajo, de tal manera que, por ejemplo, primando el trabajo en pequeños grupos o en parejas se pueda disminuir la ansiedad que supone enfrentarse a un grupo grande, o por el contrario, atendiendo a alumnos más osados para que escenifiquen una situación delante de la clase. En este sentido, las numerosas ideas para dinamizar las clases que L. Dorrego, M^a A. del Arroyo y M. Ortega (2006) nos brindan nos han servido para incorporar recursos que atiendan a diferentes habilidades de los miembros del grupo y busquen la comunicación. Con ello, hemos perseguido involucrar al mayor número de alumnos con diferentes grados de implicación o de dificultad, teniendo en cuenta la personalidad, el juego dramático, la combinación de estilos de aprendizaje o las competencias generales.

En este sentido, hemos de resaltar que en las propuestas diseñadas ha desempeñado un papel significativo la forma de acercarse a las actividades tanto teniendo en cuenta diferentes habilidades y estilos de aprendizaje de forma complementaria como reparando en el grado de dominio de la competencia léxica o cultural y en su reciclaje posterior. Otro de los criterios que hemos contemplado es la atención a las destrezas, de tal manera que en cada módulo no solo se practiquen sino que estén integradas de manera recurrente, buscando que haya un equilibrio entre las tareas de comprensión, producción e interacción.

Es imprescindible añadir que se han puesto en práctica la mayor parte de las actividades en otros niveles, lo que ha supuesto introducir modificaciones que han desembocado en las propuestas didácticas finales que presentamos. Además de esto, todas están basadas en prototipos de tareas con las que hemos trabajado de manera regular y a lo largo de nuestra labor docente, la diferencia más significativa viene marcada por el nexo de unión entre ellas y el enfoque del componente léxico y cultural de forma transversal. Cabe agregar que nuestro objetivo principal con este estudio no era pilotar todas las propuestas tras el diseño, sino proyectarlas de forma experimental para ir introduciendo, ampliando y reforzando los contenidos del currículum de forma periódica en el plan de clase, una vez concluido este periodo de investigación.

Partiendo de todas estas premisas, en las propuestas didácticas hemos descrito y acotado tres módulos temáticos –*¿Cómo te llamas?*, *¡Tú cara me suena!* y *¡De tal palo, tal astilla!*–, con sus correspondientes actividades y microactividades, como prototipos

de nuestro proceder didáctico, cuyo fin último es la articulación del componente léxico y cultural para potenciar la competencia comunicativa. Con esta forma de proceder, proporcionamos a los alumnos la oportunidad de enfrentarse al aprendizaje del español desde una perspectiva amplia y no parcelada del aprendizaje. No cabe duda de que hemos contribuido, con una gran variedad de sugerencias y actividades, a suplicar las carencias que hemos detectado en los manuales de B2 y a ampliar la perspectiva de lo que significa aprender léxico.

Consideramos que en estos tres módulos se establecen principios para continuar diseñando o reelaborando actividades, para sentar las bases e incluir estos componentes de manera vertebrada de unos niveles a otros, así como para articularlos en un futuro manual. Para ello, conviene indicar que en este nuevo proyecto pretendemos seleccionar nuevos ámbitos que constituyen un significativo referente cultural en la enseñanza de ELE: el humor, el deporte o el arte. Los inventarios del *Plan curricular* son unos indicadores básicos para esta labor, a partir de ahí la selección temática viene marcada por relevancia de esta en un contexto de aprendizaje concreto, dado que estos temas pueden resultar atractivos en este campo siempre y cuando tengan un soporte de referencia adecuado en la enseñanza de español como lengua extranjera.

7.10. Continuidad de la investigación

Para la autora de este estudio, ha supuesto un gran reto afrontar esta tarea académica, así como una invitación a seguir investigando y diseñando nuevas propuestas en esta línea. Además del proyecto anteriormente mencionado, queremos describir otros proyectos que estamos desarrollando sobre las bases de esta investigación y un enfoque léxico-cultural. En el último año hemos empezado a pilotar dos proyectos de innovación docente, que hemos dirigido a los niveles A2+ y B.1.1, para aplicarlo después a todos los niveles de referencia. En ambos proyectos prima la integración de las destrezas y el contenido eminentemente práctico, sirviéndonos de recursos tradicionales como un cuadro o un libro, por un lado, y la comunicación a través de las redes sociales para favorecer la interacción, por otro.

El primer proyecto de innovación docente es una colaboración con un programa del área educativa del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, EducaThyssen. El

objetivo del mismo es utilizar las obras de arte como herramienta para el aprendizaje en la clase de ELE. Hasta la fecha se han realizado diversas experiencias con centros y profesores de español que están siendo motivadoras para los aprendientes; no obstante, hay que mencionar que está todavía en una fase de desarrollo. En síntesis, se puede indicar que el museo comparte materiales con los profesores para que sirvan de apoyo en la clase. No se trata de sustituir lo que se hace en el aula, sino que se pretende que estos sirvan de complemento y se integren en el currículum atendiendo a los objetivos y a las variables del grupo de alumnos. A partir de la proyección de un video, los aprendientes realizan tareas sobre un cuadro y se ponen en contacto con una persona del museo, a través de las redes sociales del museo; por ejemplo, interactúan con el departamento de EducaThyssen haciendo comentarios del cuadro propuesto o de las actividades realizadas en el aula. Como se señala desde EducaThyssen, el acercamiento a una selección de obras permite una experiencia en el museo desde la misma aula, “basada en el aprendizaje visual y con un alto contenido eminentemente práctico” (EducaThyssen, 2014).

Las tareas hasta este momento están diseñadas para centrarse en el aprendizaje de la gramática y el conocimiento de las obras del museo, nuestro propósito es colaborar para que se amplíe y se atienda explícitamente al componente léxico a través del arte. En la línea de nuestra investigación, pretendemos potenciar y propiciar la competencia comunicativa mientras se aprenden contenidos léxicos y culturales a través de la colección de arte del museo; asimismo, perseguimos integrar las destrezas, primando las tareas de comprensión, expresión e interacción. En las primeras fases, nos hemos comunicado con una de las educadoras del museo, M^a Ángeles Rodríguez Cutillas, a través del correo electrónico para ir perfilando cómo llevarlo a cabo, así como para comunicarle los pasos que íbamos a realizar antes de la puesta en práctica en el aula y, finalmente, para evaluar los resultados tras la puesta en práctica.

Hemos iniciado el proyecto con un grupo de nivel 3 del CLM, nivel A2+ del MCER, reorientado los contenidos desde un enfoque léxico-cultural y ampliando las tareas propuestas por el museo para que haya más interacción, paralelamente, para adecuarlo al perfil de nuestros alumnos y a nuestro enfoque. A partir de las imágenes o videos que han compartido con nosotros, los alumnos han realizado tareas dentro y fuera del aula, aprovechando recursos como la fotografía, el móvil y las redes sociales.



Es obvio que no se pueden extraer conclusiones, no obstante, sí podemos afirmar que la experiencia ha sido atractiva y motivadora para los alumnos participantes, de tal manera que han manifestando su interés en seguir realizando este tipo de tareas. Para nosotros como docentes, ha sido una iniciativa enriquecedora y estimulante para evaluar el proceso seguido y los primeros resultados. Asimismo, conviene subrayar que el hecho de personalizar la actividad e incorporar la interacción con el museo ha supuesto una implicación mayor de los alumnos, como podemos apreciar en algunos de sus comentarios anteriores¹⁰⁷.

¹⁰⁷ En el siguiente enlace se muestran algunas de las aportaciones de nuestros estudiantes en la página del museo:
<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10152876370948218.1073741863.79291678217&type=3>

El segundo proyecto de innovación educativa lo hemos llevado a cabo en nivel 4 del CLM –nivel B1.1 del MCER–, a partir de una lectura graduada, *El crimen de la Ñ*, en colaboración con la profesora que escribió el libro, Amelia Blas Nieves¹⁰⁸. A priori, podría parecer que una lectura graduada, poco o nada tiene que ver con los principios que hemos defendido en esta investigación. No obstante, como hemos subrayado aprender léxico y cultura de forma vinculada desde los primeros niveles no es algo que solo pueda ser llevado a cabo con material auténtico o en niveles B o C. Se trata, más bien, de planificar y realizar tareas que se ajusten a nuestros principios y objetivos, así como de seleccionar fragmentos adecuados a estos requisitos, y este libro reúne las premisas apropiadas para lograr nuestros objetivos. En esta ocasión hemos seleccionado fragmentos del libro sobre el carnaval, la familia o los desayunos en España. El libro ofrece referentes socioculturales que requieren de la intervención del profesor o de un nativo para descifrar los guiños léxicos que la autora ha ido integrando en esta historia de ficción, por ello la retroalimentación ha sido constante. Para facilitar la interacción y el uso de diferentes recursos, hemos creado un grupo cerrado en *Facebook* –*Con Ñ de español*– compuesto por los alumnos, la autora y la profesora, además de dos invitados, otro profesor de español y una bibliotecaria del CLM.



¹⁰⁸ Amelia Blas Nieves es profesora en el Instituto Cervantes de Budapest, formadora de profesores y autora de materiales didácticos.

El proyecto surge de las necesidades de nuestros estudiantes, ya que después de llevar unos meses en un curso intensivo se sienten preparados para leer una historia breve en español. Después de investigar sobre los libros que podían adaptarse al nivel y al perfil de nuestro grupo, seleccionamos una lectura graduada con actividades para explotarla, *El crimen de la Ñ*. Como queríamos convertirla en una lectura significativa, la integramos en la clase y nos pusimos en contacto con la autora para pedirle su colaboración. Afortunadamente, a lo largo de dos intensas semanas, esta se ha prestado a participar en el proyecto y a interactuar con los alumnos a raíz de las preguntas que surgieran a raíz de la lectura:



Los alumnos han leído en casa, mientras en clase hemos trabajado la comprensión lectora, hemos hecho lecturas dramatizadas de fragmentos de la novela y nos hemos ocupado especialmente del vocabulario. Paralelamente, para dinamizar el espacio del aula y con motivo del *Día del libro*, fuera del aula hemos grabado videos para entrevistar a la autora, además de haber realizado una lectura en una plaza cercana al CLM. Conviene mencionar que, además, aprovechamos la salida para pilotar, con un nivel que no fuera el B2, una de las tareas que planteamos en la *Propuesta didáctica I – Actividad 8a, b y c, Actividad 9a–*: acercarse a personajes relacionados con la ciudad de Granada.



En la página *Con ñ de español*, hemos ido escribiendo comentarios, preguntas y respuestas, igualmente hemos colgado fotografías y videos relacionados con la lectura o durante la lectura; de igual manera las personas invitadas han interviniendo:



Como podemos apreciar por los comentarios, el hecho de que los personajes de la novela estén en una situación de aprendizaje similar a la de nuestros estudiantes y la identificación de los alumnos con algunos personajes ha sido otro de los aspectos que ha favorecido una implicación mayor en la lectura, llegando a convertirse en una lectura cercana y amena para los estudiantes. Igualmente, al darse cuenta de que la lectura estaba adaptada a su nivel o lo comprendían casi todo, han leído con regularidad y al

ritmo marcado por las tareas que íbamos proponiendo. Paralelamente, la oportunidad de preguntar directamente a la persona que ha escrito el libro ha supuesto un plus en el desarrollo de este proyecto interactivo. Además de los aspectos ya descritos, igualmente al hacer coincidir algunas de las tareas principales con el 23 de abril, *Día del libro*, ha acercado al estudiante a una tradición que se realiza en ámbitos educativos en España.

Después del pilotaje de esta experiencia con esta lectura graduada, hemos llegado a la conclusión de que guiar la lectura propicia el interés en la misma, siempre y cuando se traspasen las páginas del libro para darle una dimensión más significativa. De igual manera, cuando en la lectura guiada el profesor va evidenciando las referencias culturales que entraña el léxico, la comprensión se va extendiendo y ampliando el sentido del mensaje transmitido. Como resultado, lo que podía haber sido una lectura más de clase, ha ido creciendo para convertirse en un proyecto innovador gracias a la aplicación de principios metodológicos, así como al esfuerzo, la implicación y la motivación de todo el grupo.

CONCLUSIONES

Hemos emprendido nuestra investigación planteando unos inequívocos interrogantes: en primer lugar, si las investigaciones en el campo de la adquisición del léxico tienen una proyección en el aula y/o en los materiales al uso; en segundo lugar, si en los manuales de ELE el componente léxico ocupa un lugar destacado en el programa, además, si se establecen conexiones entre el componente léxico y el cultural. A priori, hemos afirmado que el componente léxico en el aula suele ser introducido de manera puntual y no planificada, mientras que en los manuales este componente, quizá, por pertenecer a inventarios abiertos –frente a la gramática que se corresponde con inventarios más cerrados– no se secuencian o no se sistematiza su enseñanza de manera gradual; asimismo, hemos comenzado manifestando que no suele estar articulado con los parámetros culturales. Nos cuestionábamos si se puede potenciar la enseñanza del componente cultural a partir del léxico y a la inversa, y, en esta línea, nos preguntábamos qué propuestas didácticas se habían planteado y cómo se podían llevar al aula para favorecer su aprendizaje y, así, contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente.

A partir de la investigación del bloque más teórico, cuyo avance nos ha conducido a indagar en estudios significativos en torno a nuestro tema, hemos reelaborado e incluso hemos rechazado parte de los supuestos de los que partíamos. Podemos señalar que esta ha

sido una de las dinámicas que ha caracterizado nuestro proceder: la continua reorganización del esquema inicial a medida que revisábamos críticamente y profundizábamos en el tema. La lectura de nuevos estudios y las ideas que nos iban surgiendo, según avanzábamos en el trabajo, nos llevaban a plantearnos ámbitos complementarios que nos habían pasado desapercibidos en un primer momento, así como a efectuar alteraciones significativas en los planteamientos iniciales. Ahora bien, según íbamos progresando en la investigación teórica y en el análisis del corpus, nos resultaba más indispensable uno de nuestros objetivos básicos, analizar y poner de manifiesto las conexiones existentes entre el léxico y la cultura; y el objetivo principal, hacer una aportación didáctica que diera cuenta de la investigación realizada y completara la propia labor en el aula. En definitiva, a lo largo de la investigación documental desarrollada y de las propuestas didácticas proyectadas, hemos subrayado uno de nuestros principios fundamentales: la concepción del léxico como elemento de transmisión cultural enriquece notablemente el proceso de enseñanza–aprendizaje del español en la clase de ELE, al abarcar una dimensión más amplia que repercute y favorece el aprendizaje.

Tras las primeras fases y acudir a estudios especializados, hemos investigado cuáles eran los planeamientos más destacados sobre la adquisición del léxico y su didáctica, también hemos indagado especialmente en los estudios y propuestas que atienden a su tratamiento a partir de las connotaciones culturales del mismo. Así, hemos comprobado que los estudios que se ocupan de la adquisición del léxico y su didáctica han supuesto una revalorización del papel que este desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Igualmente, hemos constatado la incidencia que estos han tenido en la aparición de materiales complementarios para su tratamiento, así como el alcance en los numerosos artículos que incluyen propuestas prácticas para trabajar las unidades léxicas en el aula.

Ahora bien, por lo que se refiere a la integración del componente léxico y el cultural, estos componentes no suelen estar vertebrados ni en los manuales ni en las propuestas metodológicas. Con excepción de menciones breves y algunas propuestas didácticas significativas, al menos hasta donde ha llegado nuestra investigación, no hemos encontrado estudios extensos sobre este campo aplicados a la didáctica de ELE, y menos aún que incluyan propuestas prácticas explícitas de cómo llevarlo al aula y reflejarlo en el plan de clase o en los materiales de ELE. A pesar de ello, cabe citar a C. Guillén Díaz (2003), así como las aportaciones de I. Calleja Largo, M^a L. Garrán Antolínez y C. Guillén

Díaz (2003, 2006) que –para dar respuesta a la necesidad de integrar la enseñanza del léxico desde una perspectiva cultural– presentan un inventario léxico por indicadores culturales.

Por supuesto, hay una larga tradición y estudios que relacionan y profundizan en la lengua y la cultura; en cambio, por el componente léxico desde su dimensión cultural pasan de puntillas como algo anecdótico e incidental, como un añadido, prácticamente relegado a un lugar secundario. Esta constatación nos ha reafirmado en nuestro principal objetivo y en la necesidad de un cambio de perspectiva: diseñar un modelo de propuestas dirigidas al nivel B2 para seleccionar y tratar unidades léxicas en el aula de ELE, mientras se van atendiendo contenidos culturales asociados a un campo temático y viceversa.

Asimismo, como hemos expuesto con el análisis del corpus, capítulo VI –*Análisis de manuales de español como lengua extranjera*–, los resultados obtenidos tienen una proyección que va más allá de una crítica de los manuales, ya que con el mismo se favorece el diseño o la adaptación de un material más acorde con las necesidades detectadas y con los principios metodológicos seguidos en el contexto de aprendizaje. En él hemos constatado que –aunque hay diferencias entre unos manuales y otros, tanto por lo que se refiere a la tipología de actividades o unidades léxicas como a la concepción desde la que se perfilan y concretan los elementos para la distribución del manual– el tratamiento del componente léxico queda supeditado a otros y que, pocas veces, se establece una correspondencia con referentes culturales. Si bien en cierto que, en general, hemos apreciado un uso contextualizado y coherente, así como variedad de técnicas para su enseñanza que remiten a la manera en la que está organizado el lexicón mental. Igualmente, hemos comprobado que hay actividades recurrentes que se ocupan del componente léxico, pero que si las comparamos con las relacionadas con la gramática, la diferencia es cuanto menos significativa.

Tras acometer la investigación teórica y analizar el corpus, hemos subrayado la transcendencia de primar la estrecha relación existente entre el componente léxico y cultural para definir y describir un itinerario ilustrativo en su tratamiento en el aula. La exploración nos ha servido para constatar un hueco en el tratamiento de las dimensiones del léxico y, como consecuencia, para resaltar la conveniencia de diseñar módulos temáticos que los articulen. En otras palabras, la investigación nos ha permitido, por un

lado, asentar y ampliar nuestros conocimientos, por otro, proyectar nuevas propuestas didácticas que cubran las lagunas detectadas en el análisis y, finalmente, nos ha proporcionado ideas para la administración y puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica.

No está de más recordar que configurar un estudio definitivo del tema estaba lejos de nuestras intenciones. Hemos acotado nuestro estudio a actuaciones que giran alrededor de nuestro principal objetivo: diseñar propuestas dirigidas a un nivel B2 para seleccionar y tratar unidades léxicas en el aula de ELE, mientras hemos atendido contenidos y referentes culturales asociados con un campo temático. Hemos descrito detalladamente los tres módulos y formulado sugerencias para la administración del *Material de aula*. Este material consta de una media de 15 propuestas didácticas por módulo, más las actividades de recapitulación de cada uno; en total, se han diseñado 42 propuestas didácticas y 20 de recapitulación.

Desde nuestra perspectiva metodológica, el foco debe iniciarse de lo léxico a lo cultural, y a partir de ahí a la inversa, potenciando su enseñanza explícita y cíclica frente a la presentación ocasional y no planificada. Resaltamos que, al abordar el componente léxico de manera puntual o aislada, se desaprovecha su vinculación con los componentes culturales; de hecho, se reducen las oportunidades para apelar a un significado más amplio y para dirigir la atención hacia las conexiones existentes entre ambos. Por ello, cabe mencionar que hemos dejado de lado, conscientemente, algunos espacios: creencias de los profesores y estudiantes; tratamiento sistematizado por tipología de unidades léxicas; directrices para organizarlas, para ayudar al aprendiente a confeccionar su propio diccionario léxico o para un buen uso del diccionario; elaboración de un *syllabus* o una propuesta articulada entre niveles, entre otros.

Dado que ambas categorías, léxica y cultural, no funcionan de manera aislada ni son estáticas, sino que existen conexiones relevantes entre ambas, en el diseño de las propuestas hemos tenido en cuenta estos principios. En este sentido, hemos partido de conexiones dinámicas que pueden variar con el tiempo, considerando diferentes fases en el proceso de adquisición de ambas competencias; también, nos ha preocupado contemplar tareas que reactiven conocimientos previos para ampliar e incorporar nueva información a

un determinado campo temático, así como para agruparla y fijarla atrayendo la atención de manera explícita sobre los componentes y sus dimensiones.

Hemos considerado imprescindible diseñar propuestas didácticas que incidan de manera explícita en las diferentes etapas de adquisición, por lo que proponemos seguir las pautas expuestas en la creación de futuros materiales didácticos. En el estudio del corpus hemos verificado que, en detrimento de un conocimiento más profundo, son escasas las actividades de reciclaje de manera explícita que ofrecen los manuales, ya que se sigue un procedimiento más lineal que cíclico en su tratamiento. Por consiguiente, hemos propuesto en cada uno de los bloques proyectados *Actividades de recapitulación y revisión*, cuya eficacia radica en el refuerzo de las conexiones establecidas y en la recuperación de los conocimientos, para contribuir a la adquisición de los mismos y a estimular un desarrollo creativo.

En consecuencia, hemos diseñado una secuencia estructurada y lógica de actividades –agrupadas a su vez en tres bloques temáticos–, que permitan incidir en las principales fases de aprendizaje y en la conexión de estos componentes. Para ilustrar estas propuestas y evitar repeticiones innecesarias, remitimos al capítulo VII –*Modelo de propuesta didáctica: actividades para el desarrollo de la competencia léxico-cultural*– donde queda recogida la propuesta y las descripciones de la misma.

Paralelamente, hemos descrito dos proyectos de innovación educativa, aplicados al nivel A2+ y B1.1, que hemos empezado a pilotar recientemente en el CLM. Estos proyectos son el primer fruto de nuestra investigación aplicados a otros niveles, con ello hemos evidenciado cómo se pueden trasladar nuestras propuestas didácticas a otros niveles, apoyándonos en recursos tradicionales (cuadros, fotos, videos), aunándolos con el uso de las nuevas tecnologías (redes sociales, móvil) con el fin de propiciar la interacción con un museo o la autora de un libro.

El primer proyecto materializa nuestro enfoque léxico-cultural en una iniciativa para aprender la lengua a través de la colección de arte del Museo Thyssen-Bornemisza. En este proyecto estamos reorientando los documentos (videos, materiales didácticos) que nos suministra el departamento de Educathyssen para aplicarlo desde un enfoque léxico-cultural, con el fin de potenciar la interacción en el aula y desde el aula, y principalmente para implicar activamente al alumno. La segunda iniciativa se ha llevado a cabo a partir de

la focalización del léxico y la cultura en una lectura graduada para aprender español. En este segundo proyecto también hemos combinado las herramientas más tradicionales (novela, fotos, videos, textos) con el apoyo de internet y la interacción a través de las redes sociales. Ambos proyectos nos han demostrado, una vez más, que para que una propuesta didáctica funcione tiene que haber unos principios didácticos fundamentados, una planificación que atienda a los intereses y al perfil de los estudiantes, así como una implicación y esfuerzo por parte del grupo para que esta sea realizada con éxito.

Para favorecer el dinamismo, en el más amplio sentido de la palabra, hemos propiciado dinámicas de aula variando las agrupaciones –individual, en parejas, en grupos pequeños o toda la clase–, con el fin de fomentar la acción y el intercambio de ideas de unos alumnos a otros; también, hemos modificado y cambiado de espacio, para evitar el inmovilismo y las actitudes pasivas propias del número de horas que se pasan en el aula. Paralelamente, hemos integrado técnicas y recursos variados que sirvan de apoyo a los principios establecidos.

Con el propósito de propiciar un aprendizaje significativo, hemos evitado las tareas aisladas, estableciendo una secuencia coherente y un hilo conductor entre las propuestas; además, hemos adoptado una metodología mixta, tanto en el diseño como en la administración en el aula, siguiendo el esquema clásico de presentación, observación y práctica, y primando los principios del aprendizaje significativo. A este respecto, más que ceñirnos a una concepción metodológica estricta, nuestro modelo descansa en una metodología interactiva y colaborativa del alumno, de tal manera que sus contribuciones y las de sus compañeros le permitan incrementar su competencia comunicativa con el apoyo del material, de los recursos aportados y del docente. Es decir, desde nuestra concepción didáctica, el peso de la responsabilidad no puede solo recaer en el docente, el material seleccionado o la metodología adoptada, sino que debemos demandar del aprendiente esfuerzo e inversión de tiempo en el proceso, así como una actitud proactiva o colaboradora. Estos hechos cobran especial relevancia desde el momento en que ni confiamos ni compartimos que una simple actitud receptiva o exposición a las propuestas diseñadas o al uso de nuevos recursos didácticos propicie alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Asumimos que el docente está capacitado y que se preocupa de realizar acciones formativas para desempeñar su labor y desarrollar su competencia docente, como se destaca en los trabajos recientes de S. Estaire y S. Fernández (2010). El Instituto Cervantes (2011, 2012), también, ha delimitado lo que tienen o espera que desarrollen los profesores de ELE a lo largo de su carrera profesional; asimismo, se puede apreciar en el proyecto EPG (2013) de la Comisión Europea –enmarcado en un programa de formación permanente– o en las contribuciones más recientes de jornadas y congresos sobre enseñanza de lenguas extranjeras. El docente debe disponer de unos conocimientos para administrar esquemas didácticos en el aula de ELE, conocer los principios y conceptos claves para trabajar con las unidades léxicas, preocuparse por las implicaciones didácticas que tienen en el proceso de adquisición de las mismas, así como revelar capacidad para aportar estrategias en su tratamiento.

Conviene que al planificar las actividades atienda a las diferentes fases de adquisición, a los contenidos culturales que transmiten y que incluya en el plan de clase la realización de tareas de recuperación de los contenidos previamente trabajados. Asimismo, se requiere que no solo establezca conexiones socioculturales o una exposición a las mismas, sino también que contextualice el aprendizaje y propicie una reflexión intercultural. En consecuencia, si el docente no es plenamente consciente de estos soportes o no ve la necesidad de desarrollarlos, difícilmente va a focalizarlos o va a dejarlos plasmados en el plan de clase. Todo esto cobra especial relevancia desde el momento en que subrayamos que en la base está el conocimiento en la materia y la atención a los factores que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje, desde los afectivos o personales hasta los idiosincrásicos de estos componentes, así como la importancia concedida al tratamiento integrado del componente léxico y cultural.

A la vista de lo anteriormente expuesto y reflejado en el modelo diseñado en el capítulo VII –*Modelo de propuesta didáctica: actividades para el desarrollo de la competencia léxico-cultural*–, concluimos que es posible articular propuestas en esta dirección, desde un enfoque léxico-cultural, y rentabilizar el tiempo invertido en ello. Estamos convencidos de que este patrón es de gran utilidad para atender al componente léxico y cultural, para suplir las lagunas detectadas en el análisis de manuales y, en última instancia, para mejorar la práctica docente. Consideramos que este enfoque va a enriquecer la forma de interpretar el componente léxico, como una competencia transversal, lo que va

a permitir ampliar el conocimiento que el alumno tiene de la lengua como instrumento de comunicación.

Subrayamos, por otra parte, que este modelo no está concebido para una nacionalidad concreta, sino que nos hemos basado en un contexto de inmersión, como el que se da en el CLM, donde es frecuente que en una misma clase convivan nacionalidades diferentes, unas en mayor grado que otras. Por ello, las propuestas introducen tareas para comparar realidades, para intercambiar ideas y experiencias de la propia cultura o de las culturas del aula. Con ello hemos tratado de aprovechar las contribuciones de los aprendientes para conocer la conceptualización de la realidad desde la que parten y se acercan al español. Estas nos pueden ayudar a reformular, por ejemplo, las propuestas, si se acercan demasiado a los estereotipos, o a delimitar cuál es el grado de conocimiento en relación a las culturas del español que estos poseen. Cuando el grupo y las necesidades así lo aconsejan, se pueden ampliar los referentes o pasar a una fase de consolidación y análisis mayor del tema.

Somos plenamente conscientes de que el material proyectado debe pasar nuevamente, y en su totalidad, por el filtro del aula para contribuir a enriquecer los modelos. No obstante, el planteamiento didáctico formulado se ha respaldado en fundamentos teóricos, así como en el análisis y la experiencia personal, de hecho, se ha abordado en un doble sentido de la práctica a la investigación y viceversa. Incluso, en la descripción de las propuestas se ha proporcionado no solo el material diseñado, sino que se han establecido pautas ilustrativas a la hora de enfrentarse a su puesta en práctica en el aula de ELE. Por consiguiente, la originalidad de este estudio consiste en la concepción de la adquisición del léxico desde un enfoque cultural, de forma explícita, y por bloques temáticos, así como en la riqueza de propuestas y sugerencias que van más allá de un supuesto teórico y que suponen un cambio de perspectiva. El carácter globalizador de las propuestas, resultado de la presentación integrada de ambas competencias, constituye una de las contribuciones más destacadas de esta investigación. Al tratarse de un ámbito complejo, las propuestas no pueden ser definitivas, sino que podrían requerir un ajuste dependiendo del grupo meta y de los objetivos.

En resumen, las aportaciones de este estudio vienen secundadas por una doble vertiente: la realización de una investigación teórico-práctica y la consideración del

componente léxico como un vehículo fundamental de transmisión de marcas culturales, lo que permite acceder al contexto cultural en el que se aprende.

Si bien este modelo está específicamente destinado a alumnos de B2, eso no quiere decir que deba limitarse a este nivel o a otros niveles superiores, sino que proponemos articular estos principios a todos los niveles de referencia, como hemos ilustrado con los dos proyectos anteriormente mencionados. En nuestra opinión, conviene recurrir a la base de los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas* del PCIC, por un lado, y vertebrarlo, por otro, con los inventarios de *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales*, *Habilidades y actitudes interculturales*, siguiendo las tres fases de tratamiento: aproximación, profundización y desarrollo. Dado que los inventarios tienen un carácter abierto y orientador, se pueden aplicar a distintos contextos de ELE, concretando los campos temáticos y perfilando actividades desde esta doble perspectiva. Nuestra sugerencia para futuras investigaciones es proponer la creación de un *syllabus* o un inventario, desde un enfoque léxico-cultural, distribuyendo los componentes enlazados entre sí y de forma escalonada de unos niveles a otros.

Sin pretender abarcar el tema en su totalidad, durante el análisis del corpus y el diseño de un nuevo modelo de trabajo, hemos sido conscientes de la dificultad que conlleva encajar una propuesta que englobe el componente léxico y el cultural, así como redefinir los parámetros sobre los que habitualmente se estructuran los materiales o el plan de clase. No es tarea fácil diseñar actividades para desarrollar la competencia léxica y cultural de manera fusionada, aunque sean componentes con un alto grado de interdependencia. A pesar de ello, consideramos que diseñar este modelo es una forma de seguir investigando para mejorar la práctica docente. La propia experiencia en el aula nos ha demostrado que cuanto más integradas estén las competencias, más posibilidades existen de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con éxito; igualmente, que la investigación en el aula influye y beneficia este.

Para finalizar, señalamos que la elaboración de una tesis doctoral supone no solo el proceso de investigación, teniendo en cuenta las diferentes etapas, sino también evocar el proceso de escritura, las constantes reelaboraciones y recurrencias para plasmar y reflexionar sobre la labor docente y plantearnos cómo enriquecerla. El hecho de concluir esta investigación implica materializar conocimientos, creencias y actitudes al enfrentarnos

a la labor docente. Asumimos que nuestros planteamientos –no solo teóricos sino especialmente prácticos– no tienen que ser aplicables a cualquier contexto educativo, no obstante, son fruto de la atenta observación como docente, completada con la experiencia formativa, así como con el estudio metódico, la asimilación y la reflexión crítica como investigadora. A través de este, nuestro objetivo ha sido contribuir de manera significativa al campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE con un cambio de perspectiva que va a mejorar la forma de interpretar el léxico; modelo con el que docentes de ELE podrán experimentar y comprobar su rendimiento, así como diseñar material desde este enfoque; mientras que para los investigadores esperamos que sea un aliciente para seguir profundizando en las líneas que hemos sugerido.

A. Referencias bibliográficas¹⁰⁹

Adjémian, Ch. (1982). La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes. En J. Guéron y S. Sowley (eds.), *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII, pp. 421-439. [Versión española en J. M. Muñoz Licerias (ed.), 1992, pp. 241-262]

Aguado, M^a T. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, pp. 191-213. Disponible en:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a12.pdf>

Ainciburu, M^a C. (2008a). *Aspectos del aprendizaje del léxico. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

¹⁰⁹ Nota aclaratoria: los años consignados en esta bibliografía hacen alusión a la edición consultada, no siempre se corresponden con la primera edición; además, las direcciones de internet han sido revisadas y actualizadas en el momento de la redacción de esta bibliografía (febrero de 2015), por eso no se indica la fecha de recuperación.

Ainciburu, M^a C. (2008b). La enseñanza del léxico en lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar? En *III Jornadas de español como lengua extranjera*. Córdoba, Argentina. Disponible en:

http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_ainciburu.pdf

Ainciburu, M^a C. (2014). El léxico en la L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable? *Signos ELE*, 8. Disponible en:

<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087>

Alba Quiñones, V. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE. *MarcoELE*, 13. Disponible en:

<http://marcoele.com/la-competencia-lexica/>

Alcina, J. y J. M. Blecua (1983). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Algualcil, C. (2005, 21 de agosto). Yo soy mileurista [En la sección de Cartas al director]. *El País*. Disponible en:

http://elpais.com/diario/2005/08/21/opinion/1124575203_850215.html

Alonso Ramos, M. (2004). *DICE: Diccionario de colocaciones del español*. Universidad de La Coruña. Disponible en: <http://www.dicesp.com>

Alonso Raya, R. (2003). Algunas aplicaciones del enfoque léxico. *Mosaico*, 11, pp. 9-13. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

Alonso Raya, R. (2010). El tratamiento del léxico en el aula de ELE. En el *XIX Encuentro Práctico de Profesores ELE*. International House y Edinumen. Barcelona.

Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/talleres-2010.html>

Alonso, M. y R. Prieto (2013). *Embarque ELE 4. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Alonso, M. y R. Prieto (2014a). *Embarque ELE 4. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa.

Alonso, M. y R. Prieto (2014b). *Embarque ELE 4. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.

- Alvarado Ortega, M. B.** (2010). *Las fórmulas rutinarias del español: teoría y aplicaciones*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Álvarez Baz, A.** (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/21081955.pdf>
- Álvarez Baz, A.** (2014, febrero). Conferencia-taller sobre interculturalidad entre EE.UU. y España. Taller impartido al programa de estudiantes americanos de la Willamette University (USA) en Granada. [Manuscrito no publicado, por cortesía del autor]
- Amador Solano, M. G.** (2010). Actividades que motivan el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Comunicación*, 19, 1 (31). TEC de Costa Rica. Disponible en: <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/view/842>
- Anasagasti, I.** (2010). Abertzale significa patriota y no radical [Blog en internet]. Disponible en: http://ianasagasti.blogs.com/mi_blog/2010/08/abertzale-significa-patriota-y-no-radical.html
- Antena 3 TV** (2013, 27 de noviembre). España importa de EEUU el 'Black Friday' con suculentas rebajas este viernes [Sección de economía de la página web]. *Antena 3 TV*. Disponible en: http://www.antena3.com/noticias/economia/espana-importa-eeuu-black-friday-suculentas-rebajas-este-viernes_2013112700188.html
- Appel, R.** (1996). The lexicon in second language acquisition. En P. Jorden y J. Lalleman (eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, pp. 381-403. New York, Mouton de Gruyter. [Cit. por R. Morante Vallejo, 2005, p. 49]
- Arribas Esteras, M^a N.** (2003). Propuesta de aprendizaje del léxico en ELE desde la perspectiva de la semántica histórica y cognitiva. *Quaderni del CIRSIL*, 2. Università di Milano. Disponible en: <http://amsacta.unibo.it/2063/1/Arribas.pdf>
- Bachman, L. F. y A. S. Palmer** (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press. [Cit. por Cenoz Iraguri, 2004]

- Ballesteros, M. y R. Alonso** (2012). Para enseñar vocabulario [Blog internet]. Disponible en: <http://www.blogdeespanol.com/2012/08/para-ensenar-vocabulario-estrategias/>
- Baralo, M.** (1995). Adquisición y/o aprendizaje de español lengua extranjera. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 63-68. León. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm
- Baralo, M.** (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Programa de formación del profesorado. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M.** (2000a). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, pp. 5-36. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/numero11/numero11/pdfs/revistaNebrija11.pdf>
- Baralo, M.** (2000b). La construcción del lexicón en español/le: Transferencia y construcción creativa. En *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso internacional de ASELE*, pp. 165-174. Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- Baralo, M.** (2001). El lexicón no nativo y las reglas de gramática. En V. Salazar y S. Pastor (eds.), *Estudios de Lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, Anexo I*, pp. 5-39. Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf
- Baralo, M.** (2005a). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Carabela*, 58, pp. 27-48.
- Baralo, M.** (2005b). Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula. En *El español, lengua del futuro. Actas del primer congreso internacional de FIAPE*.

Toledo. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/Numeros-Especiales/Mayo_I_Fiape.html

Baralo, M. (2006). Cómo crear redes de palabras en el aula de ELE. En *III Encuentro práctico de profesores de ELE*. Würzburg, Difusión/IH. Disponible en: <http://www.encuentropractico.com/pdfw06/baralo.pdf>

Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera (2006-2007)*. Instituto Cervantes de Múnich. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2006-2007.htm

Baralo, M. (2009). Competencia léxica y sociocultural como base de la competencia comunicativa en el español de la población migrante. En *Actas del I Congreso Internacional Léxico e interculturalidad: Nuevas perspectivas*. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, 11 y 14 de agosto de 2009.

Barbosa, L. M^a de A. (2009). O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Revista de Filologia linguística portuguesa, 10-11*, pp. 31-41. Disponible en: <http://dlev.fflch.usp.br/sites/dlev.fflch.usp.br/files/Barbosa.pdf>

Barros García, P. (1998). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas: La formación intercultural de los profesores de español lengua extranjera. En A. Martínez González et al. (eds.), *Enseñanza de la lengua I*, pp. 65-68. Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada: Universidad de Granada.

Barros García, P., P. López García y J. Morales Cabezas (2002). La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, pp.165-173. Murcia. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm

- Battaner, P. y S. Torner** (dir.) (2011). *DAELE, Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>
- Blas Nieves, A.** (2001): *El crimen de la Ñ*. Nivel inicial. Lecturas graduadas. Universidad de Alcalá. Madrid: Anaya.
- Benítez Pérez, P.** (1990). Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros. En *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, pp. 325-334. Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm
- Benítez Pérez, P.** (1994). Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera II*, pp. 9-12. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en: http://marcoele.com/monograficos/expolingua_1994/
- Boers, F. y S. Lindstromberg** (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. [Cit. por M. Pérez Serrano, 2014]
- Bogaards, P.** (2001). Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, pp. 321-343.
- Boneu, J.** (2000). *Diccionario euléxico para expresarse con estilo y rigor*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Bosque, I.** (coord.) (2004). *REDES: Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Bosque, I.** (coord.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo. Las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.
- Buendía Cambroner, M. y R. Ezquerro Martínez** (2011a). *Protagonistas B2. Libro del alumno*. Madrid: SM-ELE.

- Buendía Cambrero, M. y R. Ezquerro Martínez** (2011b). *Protagonistas B2. Guía didáctica*. Madrid: SM-ELE.
- Buitrago Jiménez, A.** (2012). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Barcelona: Espasa Calpe.
- Calleja Largo, I., M^a L. Garrán Antolínez y C. Guillén Díaz** (2003). Una aproximación al léxico cultural compartido para la enseñanza del español como lengua extranjera: estudio de eslóganes publicitarios. En *Cultura, interculturalidad y didáctica de la lengua y la literatura. Actas del VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Badajoz: Diputación de Badajoz. Disponible en: http://sedll.org/es/congresos_actas_interior.php?cod=150
- Calleja Largo, I., M^a L. Garrán Antolínez y C. Guillén Díaz** (2006). *Aproximación a un repertorio léxico español por indicadores culturales*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Canale, M.** (1983a). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 63-83. Madrid: Edelsa.
- Canale, M.** (1983b). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje [Trad. de Javier Lahuerta, «From communicative competence to communicative language pedagogy», Publicado en Longman: Richards & Smith: Language and Communication]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/default.htm
- Canut, M., M. Lomo, C. Piedehierro y E. Verdía** (2007). *En acción 3: curso de español. Guía del profesor*. Madrid: EnClaveELE.
- Castro Viúdez, F.** (1993). Fases de una unidad didáctica. En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE*, pp. 187-194. Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm

- Castro Viúdez, F.** (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 217-227. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm
- Castro, M^a. D. y S. Pueyo** (2003). El aula, mosaico de culturas. *Carabela*, 54, pp. 59-70. Madrid.
- Cenoz Iragui, J.** (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores de español*, pp. 449-465. Madrid: SGEL.
- Centro de Lenguas Modernas** (s.f.). Página oficial del Centro de Lenguas Modernas. Disponible en: <http://www.clm-granada.com/>
- Centro de Lenguas Modernas** (2009). *Currículum de los cursos de lengua española*. Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada. Granada. [Publicación interna]
- Centro de Lenguas Modernas** (2014). *Memoria académica CLM 2013-2014*. Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada. Granada. Disponible en: http://secretariageneral.ugr.es/pages/memorias/academica/20132014/docencia/estudios/_doc/1125
- Centro Virtual Cervantes** (s.f.). Congresos de ASELE desde 1989 hasta 2012. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/
- Cerrolaza, O.** (1996). La confluencia de diferentes culturas: Cómo conocerlas e integrarlas en clase. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en: <http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1996/>
- Cerrolaza, O.** (2000): Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural. En *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales, TANDEM*, pp. 69-74. Madrid: Edinumen.

- Cervantes Saavedra, M.** (1985). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Sarpe.
- Cervero, M. J. y F. Pichardo** (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid: Edelsa.
- Chamorro, M^a D., G. Lozano, P. Gila, B. Muñoz, F. Rosales, J. P. Ruiz y G. Ruiz** (2010). *Abanico, nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Chamorro, M^a D., G. Lozano, P. Gila, B. Muñoz, F. Rosales, J. P. Ruiz y G. Ruiz** (2011). *Abanico, nueva edición. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Chomsky, N.** (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ediciones Aguilar, 1971.
- Chomsky, N.** (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Comisión europea** (2013). *Proyecto EPG: European Profiling Grid for language teachers, EPG*. Disponible en: <http://egrid.epg-project.eu/es>
- Consejo de Europa** (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corder, S. P.** (1967). The significance of learners errors. *IRAL*, 5 (4), pp. 161-170. [Versión española en J. M. Muñoz Licerias (ed.), 1992, pp. 31-40.]
- Corder, S. P.** (1975). "Simple codes" and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis. Ponencia presentada en el *Congreso Modelos teóricos en Lingüística Aplicada IV*. Universidad de Neuchâtel [Cit. por J. Schumann, 1976, pp. 391-408]
- Corpas Pastor, G.** (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- De Castro Ruíz, M.** (1999). Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. En L. Miquel, y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como*

lengua extranjera V. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en:
<http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1999/>

De Castro Ruíz, M. (2004): Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich, 2004-2005. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2004-2005.htm

De la Fuente Arjona, A. (2010). *La rebelión de los números*. Madrid: Ediciones de la Torre.

De la Peña Portero, A. (2005). *Propuestas metodológicas para enseñar expresiones idiomáticas*. Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/DE-LA-PENA.html>

Dios Martín, A. de y S. Eusebio Hermira (2012). *Etapas plus: curso de español por módulos: nivel B2.1, proyectos, textos y competencias. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.

Dios Martín, A. de y S. Eusebio Hermira (2013). *Etapas plus: curso de español por módulos: nivel B2.2, proyectos, textos y competencias. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.

Domínguez González, P. (1988). *El español idiomático: frases y modismos del español*. Barcelona: Ariel.

Dorrego, L., M^a A. del Hoyo y M. Ortega (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE. Más de 80 juegos y actividades teatrales*. Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.

Educatyssen (2014). *Actividades y programas educativos 2014-2015*. Museo Thyssen Bornemisza. Madrid. Disponible en:
http://www.educatyssen.org/uploads/files/201446/programa__5959.pdf

- El País** (2013, 9 de noviembre). De mayor quiero ser... mileurista [Sección de economía]. *El País*. Disponible en:
http://economia.elpais.com/economia/2013/11/09/agencias/1384003393_732069.html
- El País** (2013, 27 de noviembre). Los grandes almacenes españoles tratan de importar el 'Black Friday' desde EE UU [Sección de economía]. *El País*. Disponible en:
http://economia.elpais.com/economia/2013/11/27/actualidad/1385563105_614299.html
- Equipo Entinema** (2011). *Etapas plus: Curso de español por módulos. Nivel B2.1. Tareas, Recursos y proyectos. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Entinema** (2013). *Etapas plus: Curso de español por módulos. Nivel B2.2. Proyectos, Textos y Competencias. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Escandell, M^a V.** (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 179-197. Madrid: SGEL.
- Estaire, S.** (2006). Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/05_estaire.pdf
- Estaire, S. y S. Fernández** (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
- Felix, S.** (1987). *Cognition and Growth*. Dordrecht: Foris. [Cit. por M. Baralo, 1998, pp. 124]
- Fernández López, M^a C.** (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 715-734. Madrid: SGEL.

Fernández López, S. (1992). Para la clase. Muchos lugares para la cultura. *Cable*, 9, pp. 36-39.

Fernández, C. (1998). *Aportaciones de la Pragmática a la Enseñanza del Español/LE*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Fernández, C., M. Higuera y C. Miki (1997). *Historia de la metodología y de lenguas extranjeras, con especial referencia al español*. Programa de formación del profesorado. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Fontecha, M., J. Fruns, F. Martín, N. Vaquero y E. Verdía (2007). *En acción 3: Curso de español. Libro del alumno*. Madrid: EnCLAVE ELE.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots, Collection Didactique des langues étrangères*. Paris: CLE Internacional.

García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE*, 0. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/garcia.shtml>

García Santa-Cecilia, A. (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. *MarcoELE*, 5. Disponible en: <http://marcoele.com/plan-curricular-del-instituto-cervantes-niveles-de-referencia-para-el-espanol/>

Goldstein, B. (2014). El poder de la imagen. En *¿Palabreas? Estrategias para activar y reciclar el léxico a través de la imagen*. Programa de desarrollo profesional. Madrid: Edinumen. [Profele, Plan de formación para profesores de español de Edinumen]. Disponible en: <http://profele.es/login/index.php?lang=es>

Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE*, 7, pp. 69-93. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/gomez.htm

Gómez Molina, J. R. (2000). La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE. *Mosaico*, 5, pp. 23-29. Disponible en:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13139>

Gómez Molina, J. R. (2003). Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE. *Mosaico*, 11, pp. 4-8. Disponible en:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13145>

Gómez Molina, J. R. (2004a). La subcompetencia léxico semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 491-510. Madrid: SGEL.

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

Gómez Molina, J. R. (2004c). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 789-810. Madrid: SGEL.

González Cruz, I. (1993). Lengua, sociedad y progreso: coordenadas para el estudio de las interferencias léxicas. *Revista de lenguas para fines específicos*, 0, pp. 43-55. Universidad de Gran Canaria. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=175276>

González Rey, M^a I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, pp. 67-84. Disponible en: <http://www.paremia.org/numero-21-2012/>

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

http://www.ual.es/odisea/Odisea09_GonzalezRodriguez.pdf

Goodenough, W. H. (1957). Cultural Anthropology and Linguistics. *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, 9, pp. 167-173. [Cit. por I. Iglesias Casal, 2003, pp. 4]

Grice, P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts*, pp. 41-58. Nueva York: Academic Press.

- Guillén Díaz, C.** (2003). Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, pp. 105-119. Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110105A/19413>
- Guillén Díaz, C.** (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 835-851. Madrid: SGEL.
- Gutiérrez Ordoñez, S.** (2004). La subcompetencia pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 533-551. Madrid: SGEL.
- Harris, M.** (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial. Disponible en:
http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pdf
- Hergueta, E.** (2009). Memorizar y aprender vocabulario [Blog internet]. Disponible en:
<http://tsm2009.blogspot.com.es/2009/12/memorizar-y-aprender-vocabulario.html>
- Higueras García, M.** (1996). Aprender y enseñar léxico. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, pp. 111-126. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996.pdf>
- Higueras García, M.** (1997a). Las unidades léxicas y la enseñanza de léxico a extranjeros. *REALE*, 8, pp. 35-49. Disponible en:
http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1
- Higueras García, M.** (1997b). La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros. *Frecuencia L*, 6, pp. 15-19.
- Higueras García, M.** (2000): Favorecer el aprendizaje de léxico. *Boletín de ASELE*, 23, pp. 13-22.

- Higueras García, M.** (2004a). Necesidad de un diccionario de colocaciones para el aprendiente de ELE. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 480-490. Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm
- Higueras García, M.** (2004b). Claves prácticas para la enseñanza de léxico. *Carabela*, 56, pp. 5-25. Disponible en: <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=PCcPVWTircc%3D&tabid=774&mid=1543&language=es-ES>
- Higueras García, M.** (2006a). *Las colocaciones y la enseñanza de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Higueras García, M.** (coord.) (2006b). *Léxico. Aspectos sociolingüísticos*. Didactired, vol. II. Centro Virtual Cervantes y Equipo de Ediciones SM. Madrid: Ediciones SM.
- Higueras García, M.** (2007a). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Colección Monografías ASELE, 9. Málaga.
- Higueras García, M.** (2007b). Técnicas para la enseñanza del léxico. *Mosaico*, 20, pp. 37-42. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13154>
- Higueras García, M.** (2008a). Nuevas técnicas para enseñar léxico. En *V Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Würzburg. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>
- Higueras García, M.** (2008b). Criterios para el análisis de material para el aprendizaje del léxico. *Boletín Digital A los cuatro vientos*. Disponible en: http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx?id=17997
- Hofstede, G.** (1999). *Culturas y organización es el software mental*. Madrid: Alianza Editorial.

Hofstede, G. (2012.). Culturas nacionales, culturas organizacionales y el papel de la gestión empresarial. *OpenMind*. Disponible en:

https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2013/02/Culturas-nacionales-culturas-organizacionales-y-el-papel-de-la-gesti%C3%B3n-empresarial_Geert-Hofstede.pdf

Iglesias Casal, I. (1999). Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de ASELE*, 21, pp.13-23.

Iglesias Casal, I. (2000). Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación. *Espéculo*. Disponible en:

www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html

Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, pp. 1-29. Madrid. Disponible en:

<http://d.yimg.com/kq/groups/19592446/1189406256/name/UNIVERSIDAD+DE+OVIEDO,+ESPA%C3%91A.pdf>

ING direct (2013, julio). Hay más peces en el mar [Anuncio publicitario]. Disponible en:

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

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en:

http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm

Instituto Cervantes (2011). ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución. Dirección Académica. Informe de investigación. Disponible en: <http://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/default.htm>

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en:

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

- Instituto Cervantes** (2013). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2013*. Instituto Cervantes, Boletín Oficial del Estado. Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_13/default.htm
- Instituto Cervantes** (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Izquierdo Gil, M^a 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. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323>
- Jiménez Catalán, R. M^a** (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 14 (1), pp. 149-162. Disponible en: http://www.atlantisjournal.org/Papers/24_1/jimenez.pdf
- Koike, K.** (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxicosemántico*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Krashen, S.** (1977). The Monitor model for adult second language performance. En Burt, H. Dulay y M. Finosschiaro (eds.), *Viewpoints of English as a second language*, pp. 152-161. New York: Regents C. [Versión española en J. M. Muñoz Licerias (ed.), 1992, pp. 143-152]
- Lahuerta Galán, J. y M. Pujol Vila** (1993). La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera 1*, pp. 117-138. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf
- Lahuerta Galán, J. y M. Pujol Vila** (1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico como lengua extranjera*, pp. 117-129. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.
- Lapesa, R.** (1986). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

La Vanguardia (2010, 30 de julio). EA exige a la RAE que rectifique su definición del término 'abertzale' y elimine “toda connotación negativa”. *La Vanguardia*. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/cultura/20100730/53974504168/ea-exige-a-la-rae-que-rectifique-su-definicion-del-termino-abertzale-y-elimine-toda-connotacion-n.html>

León de Aranoa, F. (dir.) (1996). *Familia* [Cinta cinematográfica]. España. 98 minutos.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Lindstromberg, S. (2002). *110 actividades para la clase de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas Madrid: Cambridge University Press.

López García, M^a P. (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

López García, M^a P. (2006). Los contenidos interculturales: aplicaciones didácticas. En P. Barros García y K. Van Esch (eds.), *Diseños didácticos interculturales, la competencia intercultural en la enseñanza del español*, pp. 61-69. Granada: Editorial Universidad de Granada.

López García, M^a P. y J. Morales Cabezas (2013). La lexicultura: una experiencia dentro y fuera del aula en el aprendizaje de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13, pp. 670-682. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/pdf/numero13.pdf>

Maccelli, G. (2008). *El mueble de las fotos* [Cortometraje]. Madrid. Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/corto-cinemad-mueble-fotos/343963/>

- Martín Perís, E.** (2014). Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE. *SinoELE*, 10. Disponible en:
http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/martin_peris_15-32.pdf
- Meara, P.** (1984). The dimensions of lexical competence. En A. Davies, C. Criper y A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage*, pp. 225-235. Edinburgh: Edinburgh University Press. [Cit. por R. Morante Vallejo, 2005, pp. 48-49.]
- Melero Abadía, P.** (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid: Edelsa.
- Michéa, R.** (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les langues modernes*, 47, pp. 334-338. [Cit. por B. Ortolano Ríos, 2005]
- Miquel, L.** (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 511-531. Madrid: SGEL.
- Miquel, L. y N. Sans** (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, pp. 15-21. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>
- Molero, C. M^a, M. de Prada y D. Salazar** (2012). *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*. Madrid: Edelsa.
- Molero, M^a C. y D. Salazar** (2012). Ejercicios prácticos para trabajar las colocaciones léxicas en el aula de ELE. En *Actas del I Encuentro internacional de profesores de ELE*. Instituto Cervantes de Bruselas. Bruselas. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/10_molero_salazar.pdf
- Moliner, M.** (1986). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

- Morante Vallejo, R.** (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno García, C.** (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural. *Carabela*, 58, pp. 49-74. Disponible en:
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/articulo_Concha.pdf
- Moreno Ortiz, A.** (2000). Diseño e implementación de un lexicón computacional para lexicografía y traducción automática. *Estudios de lingüística del español*, 9. Disponible en: <http://tecnolengua.uma.es/doc2/alfinge98.pdf>
- Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita** (2014a). *Nuevo avance superior. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita** (2014b). *Cuaderno de sugerencias didácticas y soluciones. Nuevo avance superior*. Madrid: SGEL.
- Morgado Bernal, I** (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *CIC, Cuadernos de Información y Comunicación*, 10. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0505110221A/7299>
- Muñoz Liceras, J. M.** (ed.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Muñoz, J., D. Martínez, M. Rodríguez, R. Rodríguez, J. Ruiz y E. Suárez** (2014a). *Agencia ELE: avanzado. Libro de clase*. Madrid: SGEL.
- Muñoz, J., D. Martínez, M. Rodríguez, R. Rodríguez, J. Ruiz y E. Suárez** (2014b). *Agencia ELE: avanzado. Guía didáctica*. Madrid: SGEL.
- Nation, P.** (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. [Cit. en M. Baralo, 2006]

- Nauta, J. P.** (1992). ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Cable*, 10, pp. 10-14.
- Negro Alousque, I.** (2010). La traducción de expresiones idiomáticas cargadas culturalmente. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, pp. 133-140. Valencia: Universitat Politècnica de València. Disponible en: <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/762/748>
- Ortolano Ríos, B.** (2005). Estudios de disponibilidad léxica sobre una muestra de alumnos de Ayamonte (Huelva). *Tonos, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 9. Universidad de Huelva. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/ayamonte.htm>
- Ospina, W.** (2007). El tórrido ponche de ron con pimienta. Reportaje sobre el IV Congreso de la lengua. *El País*, 24 de marzo de 2007. Disponible en: http://elpais.com/diario/2007/03/24/babelia/1174696758_850215.html
- Oster, U.** (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 11, pp. 33-50. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2_U_Oster.pdf
- Periódico 20 minutos** (2013, 29 de noviembre). El 'Black Friday', mejor para las grandes superficies. *20 minutos*. Disponible en: <http://www.20minutos.es/noticia/1992506/0/black/friday/compras/#xtor=AD15&xts=467263>
- Palacios, F.** (1962). *La gran familia* [Cinta cinematográfica]. España. 104 minutos.
- Penadés Martínez, I.** (1998). Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión. *REALE, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, pp. 125-145. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Penadés Martínez, I.** (1999). *La enseñanza de unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.

- Penadés Martínez, I.** (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE. *Carabela*, 56, pp. 51-64.
- Pérez López, B.** (s.f.). La metodología de la enseñanza a través de tareas de Rod Ellis. [Este trabajo es una reseña a Ellis, R. «The methodology of task-based teaching», *Task-based Language Learning and Teaching*, 2003, pp. 243-278. Oxford: Oxford University Press]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/ellis.htm
- Pérez Serrano, M.** (2014). El enfoque léxico una década después. ¿Y ahora qué? *MarcoELE*. Disponible en: <http://marcoele.com/contenidos/resenas/>
- Pinker, S.** (2001). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Porcher, L.** (dir.) (1986). *La civilisation*. París: Clé International.
- Poyatos, F.** (1994a). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Poyatos, F.** (1994b). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- Prieto Grande, M.** (2004): Hablando en plata: modismos y metáforas culturales. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 710-718. Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm
- Prieto Grande, M.** (2006). *Hablando en plata: modismos y metáforas culturales*. Madrid: Edinumen.
- Real Academia de la Lengua Española** (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid Espasa: Libros.

- Real Academia de la Lengua Española** (2014): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/>
- Reyes Díaz, M^a J.** (coord.) (2009). *Léxico y cultura*. Badajoz: Abecedario.
- Romero Gualda, M^a V.** (1991). Enseñanza del vocabulario e interacción cultural. En *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Internacional de ASELE*, pp. 179-188. Málaga. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm
- Romero Gualda, M^a V.** (1996). La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales. En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 389-396. Almagro. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm
- Romero Gualda, M^a V.** (1999). Una perspectiva emergente. ¿Contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE? En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, pp. 599-610. Cádiz. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm
- Romero Gualda, M^a V.** (2008). *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Ruíz Marcos, A.** (2012). Aspectos socioculturales e interculturales en el español para los negocios. En *Actas de las V Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Instituto Cervantes. Manchester. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manchester_2012.htm
- Salazar García, V.** (1994). Aprendizaje del léxico en un currículum centrado en el alumno. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en: http://marcoele.com/monograficos/expolingua_1994/

Salazar García, V. (1996). Una propuesta para el análisis de necesidades léxicas en el aula de español. En C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico como lengua extranjera*, pp. 13-21. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.

Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua L2/ lengua extranjera LE*. Madrid: SGEL.

Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como segunda lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Santamaría Martínez, R. (2008): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en:
<http://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf;jsessionid=8F2A240D691E9D1A05D04E366B29F08B?sequence=1>

Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Monografías. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

Schumann, J. (1976). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26 (2), pp. 391-408. [Versión española en L. M. Muñoz Licerias (ed.), 1992, pp. 123-141]

Seco, M. (1991). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), pp. 209-231. [Versión española en J. M. Muñoz Licerias (ed.), 1992, pp. 79-104]

Sevilla Muñoz, J. y C. A. Crida Álvarez (2013). Las paremias y su clasificación, *Paremia*, 22, pp. 105-114. Disponible en: <http://www.paremia.org/numero-22-2013/>

- Simon, M. y S. Six** (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *MarcoELE*, 14. Disponible en: <http://marcoele.com/referentes-culturales/>
- Soler Albiñana, M.** (2008). Aspectos relacionados con la enseñanza del léxico de E/LE. En *Teoría y práctica docente. Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE*, pp. 339-350. Valencia. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2702714>
- Soler-Espiauba, D.** (1993). De la España tópica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad española presentamos a nuestros alumnos? En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE*, pp. 479-490. Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm
- Soler-Espiauba, D.** (1999). Gitanos, murcianos y demás gente de mal vivir... con pelos y señales. Los idiomatismos en la clase de ELE. *Carabela*, 45, pp. 47-62. Madrid.
- Soler-Espiauba, D.** (2004). La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante. *RedELE*, 0. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista/soler.shtml>
- Soler-Espiauba, D.** (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Manuales de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Arco Libros.
- Tarone, E.** (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4 (2), pp. 142-164. [Versión española en J. M. Muñoz Licerias (ed.), 1992, pp. 263-293]
- Timofeva, L.** (2008). *Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7707/1/tesis_doctoral_larissa_timofeeva.pdf
- Trujillo Sáez, F.** (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39.

- Trujillo Sáez, F.** (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Tylor, E. B.** (1871a). *Primitive Culture*. Londres: J. Murray. [Cit. por M. Harris, 1990]
- Tylor, E. B.** (1871b). La ciencia de la cultura. En J. S. Kahn (comp.), 1975, *El concepto de cultura: textos fundamentales*, pp. 29-46. Barcelona: Anagrama.
- Úcar Ventura, P.** (2006). La cultura y el léxico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de español para fines específicos desde una perspectiva dramática. En *Actas de V Congreso Internacional de ALEFE*, pp. 315-320. Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos. Zaragoza. Universidad de Zaragoza. Disponible en: <http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/2.%20didactics/44.pdf>
- Varela Navarro, M.** (2006). *Variedad léxica y enseñanza del léxico. Evaluación de materiales complementarios (niveles A1-B1) y propuesta de ejercicios*. Memoria de máster. Universidad de León. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/MontseVarela.shtml>
- Vranic, G.** (2004). *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.
- Weaver, G. R.** 1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment Stress. En R.M. Paige (ed), *Cross-cultural orientation. New conceptualizations and applications*. Lanham MD: University Press of America.
- Willis, D.** (1990a). *The Lexical Syllabus*. London: Collins.
- Willis, D.** (1990b). *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins.
- Woodward, T.** (2002). *Planificación de clases y cursos*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Zanón, J.** (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

B. Bibliografía relacionada

Aguado-Orea, J. y M. Baralo (2007). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2. *Revista de Educación*, 343, pp. 113-132. Disponible en:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_06.html

Ainciburu, M^a C. (2007). *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija de Madrid.

Aitchinson, J. (1994). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros.

- Alvar Ezquerro, M.** (2004). La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 19-39. Sevilla. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm
- Álvarez Cavanillas, J. L.** (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de E/LE*. Memoria de Máster. Universidad de Barcelona. Disponible en:
http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALVAREZ_C.html
- Álvarez, J. L. y R. Chacón Beltrán** (2003). La enseñanza de ‘colocaciones’ en español como L2: una propuesta didáctica. *ELIA*, 4, pp. 237-253.
- Areizaga, E.** (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y educación*, 14 (2), pp. 161-175.
- Arnold, J.** (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Atienza, E.** (2005). El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje. *RedELE*, 5. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/tercera.html>
- Bahns, J.** (1993). Lexical collocations. *ELT Journal*, 47 (1). Oxford University Press.
- Baralo, M.** (1997). La organización del lexicón en la lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 14, pp. 59-73.
- Baralo, M. y S. Estaire** (2011). Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes. *Lengua y migración*, 2 (3), pp. 5-41. Universidad de Alcalá. Disponible en:
<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/19081>

- Barros García, P.** (2006). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En M^a. I. Montoya Ramírez (coord.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjero*, pp. 9-30. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Barros García, P. y M^a J. Barros García** (2007). El léxico y la fraseología descorteses en el lenguaje político. En P. Barros García, G. Águila Escobar y E. T. Montoro del Arco (eds.), *Estudios lingüísticos, literarios e históricos. Homenaje a Juan Martínez Marín*, pp. 45-58. Granada: Universidad de Granada.
- Benítez Pérez, P., M^a C. Fernández López y M^a A. Andiñ Herrero** (1996). El aprendizaje del vocabulario en español. Proyecto de investigación. En C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico como lengua extranjera*, pp. 56-57. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.
- Bogaards, P.** (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. París: Didier.
- Bohn, R.** (1999). *Probleme der Wortschtzarbeit. Fernstudienheit 22*. Germanistik Deutsch als Fremdsprache. München: Langescheidt.
- Boos, R.** (1996). El papel del humor en la enseñanza del léxico. Enfoques lingüísticos y didácticos. En C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico como lengua extranjera*, pp. 263-274. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.
- Bravo, D. y A. Briz** (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Bredella, L.** (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L.** (2004). Was ist interkulturelle Kompetenz? En Ph. Wolf y S. Rück (eds.), *Wir und das Fremde*, pp. 107–122. Münster: LIT Verlag.
- Bueso Fernández I. y R. Vázquez Fernández** (1998). ¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las «expresiones fijas»? En *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Actas del IX Congreso internacional de ASELE*, pp. 727-734. Santiago de Compostela. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm

Byram, M. y M. Fleming (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Carabela (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. *Carabela*, 45. Madrid.

Carabela (2003). La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua /lengua extranjera. *Carabela*, 54. Madrid.

Carabela (2004). La enseñanza de léxico en español como segunda lengua /lengua extranjera. *Carabela*, 56. Madrid.

Carabela (2005a). Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Propuestas para la enseñanza de ELE (I). *Carabela*, 57. Madrid.

Carabela (2005b). Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Propuestas para la enseñanza de ELE (II). *Carabela*, nº 58. Madrid.

Carcedo González, A. (1996). Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua. En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, pp.165-174. Almagro. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm

Chamorro, L. (2012). El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario. *Mosaico*, 30, 26-34. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030.pdf>

Coady, J. y T. Huckin (eds.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition, A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP.

- Coronado, M^a L.** (1999). La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades. *Carabela*, 45, pp. 93-106. Madrid.
- Corros Mazón, F.J.** (2002). Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de E/LE. En J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores*, E/LE, pp. 119-136. Madrid: SGEL.
- Cowie, A. P.** (1988). Stable and creative aspects of vocabulary use. En R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching*, pp. 126-137. Harlow: Longman.
- Cowie, A. P.** (1992). Multiword lexical units and communicative language teaching. En P. Arnaud y H. Béjoint (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, pp. 1-12. Basingstoke: Macmillan.
- Cruz Piñol, M.** (2004). La enseñanza de léxico en el aula de español como lengua extranjera. *Carabela*, 56. Madrid. Disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/56MCruzP.html>
- Dante, A.** (2003). *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*. Madrid: Edinumen.
- De Miguel García, M^a L.** (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. *MarcoELE*, 1. Disponible en: <http://marcoele.com/numeros/numero-1/>
- Del Olmo, M.** (2004). Aportaciones de la etnografía de la comunicación. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 165-178. Madrid: SGEL.
- Del Pozo, M.** (1998). Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: De la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot. En *Actas de las IX Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0702.pdf

- Detry, F.** (2012). Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE. *Paremia*, 21, pp.97-106. Disponible en: <http://www.paremia.org/numero-21-2012/>
- Domínguez González, P.** (1988). *El español idiomático: frases y modismos del español*. Barcelona: Ariel.
- Equipo Tándem-Madrid** (1998). *C de cultura*. Colección Tareas. Barcelona: Difusión.
- Escavy Zamora, R.** (2002). Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, pp.17-39. Murcia. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm
- Escobedo, A.** (1999). Léxico estructurado y léxico nomenclador. En *Lengua y discurso: estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*, pp. 279-286. Madrid: Arco Libros.
- Estévez Coto, M. y Y. Fernández de Valderrama** (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: Edelsa.
- Fajardo Uribe, L. A.** (2005). La metáfora como proceso cognitivo. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n19/n19a03.pdf>
- Fernández de Bobadilla Lara, N.** (2004). Aprendizaje del vocabulario científico desde la perspectiva del campo léxico. *Cauce*, 27, pp. 97- 123.
- Fernández López, S.** (1995). *P de palabra, Unidades didácticas de español lengua extranjera*. Colección Tareas. Barcelona: Difusión.
- Fonseca-Mora, M. C., Pruchta, H., y M. Rivonlucrí** (2012). *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Gairns, R. y S. Redman** (1986). *Working with Words, A guide learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press. [Cit. por J. R. Gómez Molina, 2004a, pp. 499]

- García-Cervigón, A.** (2002). Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores*, E/LE, pp. 9-26. Madrid: SGEL.
- Garrido Ruiz de los Paños, A.** (2002). El componente cultural en el aprendizaje de E/LE. En J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores*, E/LE, pp. 27-35. Madrid: SGEL.
- Gelabert, M^a J.** (1990). Los sinónimos: importancia de los matices distintivos. En *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, pp. 345-350. Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm
- Giovannini, A. et al.** (1996). Vocabulario. En *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Colección investigadora didáctica, pp. 43-70. Madrid: Edelsa.
- Göhring, H.** (2002). *Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprachund Kulturmittler*. Tübingen: Stauffenburg.
- Goldstein, B.** (2012). El poder de la imagen. El uso de la imagen en la clase de ELE. *Mosaico*, 29. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-29/Mosaico%2029.pdf>
- Gómez Torrego, L.** (1995). *El léxico en el español actual: uso y norma*. Madrid: Arco Libros.
- González Blasco, M.** (1996). La cultura no ocupa lugar. En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 123-128. Almagro. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm
- González Blasco, M.** (1999). Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV*. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en: <http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1999/>

- González Calvo, J. M.** (2000). Sobre la palabra y las clases de palabras. *Revista española de lingüística*, 30 (2), pp. 309-330.
- González Grueso, F.** (2006). Las colocaciones en la enseñanza de español de los negocios. *MarcoELE*, 2. Disponible en: <http://marcoele.com/numeros/numero-2/>
- González Piñeiro, M. C., C. Guillén Díaz y J. M. Vez** (eds.) (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Goodenough, W. H.** (1971). Cultura, lenguaje y sociedad. En J. H. Kahn, (comp.) 1975, *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Grymonprez, P.** (2000). El enfoque léxico y la enseñanza del Español para Fines Específicos. *Mosaico*, 5, pp.16-22. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/catalogo.action?cod=I&idCol=24>
- Hall, E.T.** (1973): *La dimensión oculta: enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- Hall, E.T.** (1981): *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hatch, E. y C. Brown** (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hausmann, F. J.** (1989). Le dictionnaire de collocations. En F. J. Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography*, pp.1010-1019. Berlin-Nueva York: Walter de Gruyter.
- Henriken, B.** (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, pp. 303-317. [Cit. por R. M^a Jiménez Catalán, 2002, pp. 158-159]
- Hernando García-Cervigón, A.** (2002). Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores*, E/LE, pp. 6-26. Madrid: SGEL.

- Hill, J.** (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. En M. Lewis (ed.), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*, pp. 47-69.
- Hill, J. y M. Lewis,** (2000). Classroom strategies, activities and exercises. En M. Lewis (ed.), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*, pp. 88-126.
- Iribarren, J. M.** (1995). *El porqué de los dichos*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Izquierdo Gil, M^a C.** (2005): *La selección del léxico del español como lengua extranjera*. Colección monografías, 8. Málaga: ASELE.
- Jiménez Jiménez, B.** (1986). *Didáctica del vocabulario*. Editorial Humanitas.
- Kahn, J. S.** (comp.) (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kalan Sifar, M.** (2000). ¿Cómo adquirir nuevo vocabulario y memorizarlo? En *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 903-914. Zaragoza. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0903.pdf
- Keller, H.** (1978). *New Perspectives on Teaching Vocabulary*. Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Kramersch, C.** (1998). *Lenguaje and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C.** (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de lenguas. Enfoques a través del teatro*, pp. 23-37. Madrid: Cambridge University Press.
- Lewis, M.** (ed.) (2000). *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

- Lüning, M.** (1999). Aprendizaje creativo del vocabulario. En C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico como lengua extranjera*, pp. 130-139. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.
- Malinowski, B.** (1931). La cultura. En J. S. Kahn (comp.), 1975, *El concepto de cultura: textos fundamentales*, pp. 85-128. Barcelona: Anagrama.
- Marconi, D.** (2000). *La competencia léxica*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Martín Mohedadono, M.** (2004). *La enseñanza del léxico español a través de internet. Análisis y comentarios de páginas Web*. Madrid: Edinumen.
- Martín Morillas, J. M.** (2000). La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas. En *Colección Culturele, Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/morillas.html>
- Martínez Marín, J.** (1990). El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del ELE: la sinonimia y cuestiones conexas. En *Español para extranjeros: didáctica e investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm
- Martínez-Vidal, E.** (1993). El uso de la cultura en la enseñanza de español en Estados Unidos. En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso de ASELE*, pp. 513-522. Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm
- Mccarthy, M.** (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meara, P.** (1995). The importance of an Early Emphasis on L2 vocabulary. *The Language Teacher on line*, 19, (2). Disponible en: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1995f.pdf>
- Meara, P.** (1996). The dimensions of lexical competence. En *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, pp. 33-54. Cambridge: University Press. [Cit. por R. M^a Jiménez Catalán, 2002, pp. 149-162]

- Medrano, D.** (2010). *La enseñanza del léxico en E/LE. Análisis comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula*. Memoria de máster. Universidad Rovina i Virgili de Tarragona. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Semestre/DamarisMedrano.html>
- Miquel, L.** (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L*, 5, pp.3-14. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_r edELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b
- Miquel, L.** (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, 45, pp. 27-46. Madrid.
- Mohd Hayas, K.** (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento de la enseñanza del vocabulario. En *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, pp. 353-367. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2_009/23_aplicaciones_10.pdf
- Montaner Montava, M. A.** (1999). *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F.** (2004). Aportaciones de la sociolingüística. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 85-104. Madrid: SGEL.
- Moreno García, C.** (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Mosaico** (2003). El vocabulario. *Mosaico*, 11. Consejería de Educación en Bélgica Países Bajos y Luxemburgo.
- Müller, B. D.** (1998). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, Fernstudienheit 8. Germanistik Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt: München.

- Nation, P.** (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle Publishers.
- Nation, P.** (1993). Vocabulary size, growth and use. En R. Schreuder y B. Weltens (eds.), *The Bilingual Lexicon*, pp. 115-134. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nattinger, R. y S. Decarrico** (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Oliveras Vilaseca, A.** (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Peñate Rivero, J.** (1995). El refrán en la enseñanza del español como lengua extranjera: dime tus refranes y te diré quién eres. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II, Actas del VI Congreso internacional de ASELE*, pp. 289-296. León. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm
- Pinilla, R.** (1996). El sentido literal de los modismos y su explotación en la clase de español como lengua extranjera ELE. En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 349-356. Almagro. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm
- Porcher, L.** (1982). L'enseignement de la civilisation en questions. *Études de linguistique appliquée*, 47, pp. 39-49.
- Poyatos, F.** (1975). Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos, III. *Yelmo*, 22, pp. 14-16.
- Richards, J. y T. Rodgers** (1986/1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Salazar, V. y Pastor, S.** (eds.) (2001): *Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de lenguas, Anexo I*. ELUA, Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Universidad de Alicante.
- Sánchez Pérez, A.** (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 665-688. Madrid: SGEL.
- Segoviano, C.** (ed.) (1996). *La enseñanza del léxico como lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.
- Sercu, L.** (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, pp. 254-286. Madrid: Cambridge University Press.
- Serrano-Dolader, D.** (comp.) (s.f.). *La formación de palabras en la clase de ELE*. Recopilación de artículos. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm
- Sevilla Muñoz, J. y M. T. Barbadillo de la Fuente** (dirs.) (2009). *Refranero multilingüe*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Suárez Granda, J. L.** (1997). ¿La jerga taurina en la enseñanza del español como lengua extranjera? Narrativa taurina contemporánea, una visión desmitificada del mundo de los toros. *Cuadernos Cervantes*, 16, pp. 34-45.
- Tarrés Chamorro, I., S. Prymak y A. Calderón** (2006). *Vocabulario en movimiento: Manual de actividades de léxico con tarjetas. Nivel A1-A2*. Madrid: Edinumen.
- Thornbury, S.** (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- Travalia, C.** (2006). El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Actas del

XVII Congreso Internacional de ASELE, 2, pp. 1021-1034. Logroño. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm

Trujillo Sáez, F. (2002). Culturas de aprendizaje: la construcción social de identidades educativas de Martín Cortazzi y Lixian Jin [Este trabajo es una reseña de Fernando Trujillo a Martín Cortazzi y Lixian Jin, «Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities»]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/trujillo2.htm

Varela Ortega, S. (2003). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística*, 17, pp. 571-588. Universidad de Alicante. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/varela.htm

Vázquez, L. (2007). Llegada a una nueva cultura: el choque cultural, los malentendidos, los estereotipos y los tópicos. *Elenet*, 3. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=6798&claveDeBusqueda=2007>

Vicente Montero, F. (2000). Los refranes como expresión de una lengua y como ejemplo de interculturalidad. *Cuadernos Cervantes*, 26, pp. 46-51.

Vidiella Andreu, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Memoria de Máster. Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/el-enfoque-lexico-en-los-manuales-de-ele>

Vivas Márquez, J. (2006). El enfoque intercultural en la enseñanza de E/LE y su aplicación en el aula. *RedELE*, 6. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2006/JuliaVivas.shtml>

Wessling, G. (1999). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en:

<http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1999/>

Zarate, G. (2003). *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Colección aula de español. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady y T. N. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy*, pp. 5-19. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO I

Fichas de análisis de manuales del capítulo VI


1. Ficha de descripción general del manual. (Adaptada de M^a C. Fernández López, 2004: 725-727).

Ficha general		
Título		
Autor/es		
Editorial		
Fecha y lugar de publicación		
Manual y material de apoyo	Impreso	
	Sonoro	
	Visual	
	Multimedia	
	Extensión digital en la web	
Objetivos generales		
Metodología		
Destinatarios		
Estructura		
Carga horaria		
Organización en niveles		
Papel de la L1		
Adecuación al MCER/ PCIC		

2. Ficha de descripción del componente léxico

Componente léxico	
Selección	
Presentación	Contexto de uso
	Integración léxico/cultura
Ejercitación	
Revisión	
Organización del léxico	
Competencia lingüística con la que se relaciona	
Tipología de unidades léxicas	
Tipología de actividades	
Tipo de técnicas	
Tipo de estrategias que se potencian	
Existencia y tipo de glosario	
Evaluación	
Observaciones	


3. Descripción general de *En acción 3*

Descripción externa del manual		
Título	<i>En acción 3: Curso de español. Libro del alumno.</i> Nivel B2 del MCER. 	
Autor/es	M. Fontecha, J. Fruns, F. Martín, N. Vaquero y E. Verdía.	
Editorial	EnClave ELE.	
Fecha y lugar	2007, Madrid.	
Manual y material de apoyo	Impreso	Libro del alumno. Cuaderno para la clase. Guía para el profesor.
	Sonoro	Audio. CD-Rom.
	Visual	
	Multimedia	DVD/Video.
	Extensión digital Web	Material complementario, acceso con claves.
Descripción interna del manual		
Objetivos generales	Desarrollar en el alumno, a través de actividades y tareas, no solo las competencias comunicativas, sino también las generales.	
Metodología	Enfoque orientado a la acción.	
Destinatarios	Jóvenes y adultos.	
Estructura	12 unidades didácticas. 3 unidades de refuerzo con actividades de preparación al Portfolio. Resumen léxico y gramatical. Tablas con conjugaciones de los verbos.	
Carga horaria	Entre 120 y 150 horas de clase.	
Organización en niveles	Cuatro niveles: <i>En acción 1</i> (A1-A2), <i>En acción 2</i> (B1), <i>En acción 3</i> (B2), <i>En acción 4</i> (C1).	
Papel de la L1	No se menciona.	
MCER	Adecuación.	
PCIC	Adaptado.	

4. El componente léxico en *En acción 3*

Componente léxico		
Selección	Temática.	
Presentación	Contexto de uso	Variado.
	Integración léxico/cultura	No se aprecia, solo algún caso puntual.
Ejercitación	Se ejercitan todas las destrezas.	
Revisión	Después de cada módulo.	
Organización del léxico	Por bloques temáticos.	
Competencia lingüística con la que se relaciona	Competencia gramatical. Competencias generales.	
Tipología de unidades léxicas	Palabras y combinaciones.	
Tipología de actividades	Variadas.	
Tipo de técnicas	Variadas.	
Tipo de estrategias que se potencian	Estrategias directas e indirectas.	
Existencia y tipo de glosario	Glosario en cuatro lenguas.	
Evaluación	En cada una de las tres unidades de repaso.	
Observaciones	Destacan las sugerencias para trabajar y organizar el léxico, al alumno se le va orientando de forma explícita sobre la mejor manera de adquirir el componente léxico.	


5. Descripción general de *Abanico, nueva edición*

Descripción externa del manual		
Título	<i>Abanico, nueva edición. Libro del alumno.</i> 	
Autor/es	M. D. Chamorro, G. Lozano, P. Martínez, B. Muñoz F. Rosales, J. P. Ruiz Campillo y G. Ruiz.	
Editorial	Difusión.	
Fecha y lugar	2010, Barcelona.	
Manual y material de apoyo	Impreso	Libro del alumno. Cuaderno de ejercicios.
	Sonoro	CD de audio.
	Visual	
	Multimedia	
	Extensión digital Web	<i>Libro del profesor</i> en PDF, con un examen final del curso y las soluciones de los test del libro de ejercicios.
Descripción interna del manual		
Objetivos generales	Profundizar en los contenidos del nivel avanzado y reforzar los niveles previos.	
Metodología	Método comunicativo.	
Destinatarios	Jóvenes y adultos.	
Estructura del manual	12 unidades didácticas. Evaluación. <i>Todos a cien.</i>	
Carga horaria	No se especifica.	
Organización en niveles	Un solo nivel B2; no obstante, la nueva versión plantea una continuidad con el manual <i>El ventilador</i> , C1, de la misma editorial.	
Papel de la L1	No se menciona.	
MCER	Solo se indica que atiende al nivel B2.	
PCIC	No se menciona.	

6. El componente léxico en *Abanico, nueva edición*

Componente léxico		
Selección	En función del contenido de la unidad.	
Presentación	Contexto de uso	Relacionado con la actividad planteada.
	Integración léxico/cultura	Aparentemente se tratan por separado, salvo algunas unidades léxicas con las cuales se establece una correspondencia explícita. No obstante, en el libro del profesor se insiste en las conexiones y en la necesidad de hacer visibles esos referentes.
Ejercitación	No se ejercitan todas las destrezas articuladas con el componente léxico.	
Revisión	En el cuaderno de ejercicios y algunas unidades diseñadas para este fin.	
Organización del léxico	Por actividades, sin relación con el resto de los temas.	
Competencia lingüística con la que se relaciona	Competencia gramatical y cultural.	
Tipología de unidades léxicas	Palabras, expresiones idiomáticas, conectores, expresiones de sabiduría popular.	
Tipología de actividades	Variadas.	
Tipo de técnicas	Verbales y no verbales.	
Tipo de estrategias que se potencian	Estrategias directas e indirectas.	
Existencia y tipo de glosario	No hay.	
Evaluación	Al final del manual se plantea una actividad lúdica –un concurso– para evaluar el léxico, la gramática y la cultura. El examen final –preguntas de selección múltiple – que aparece en la guía del profesor, con un bloque específico de control del vocabulario aparecido.	
Observaciones	Con frecuencia se prima procesar el contenido léxico asociado al cultural. Es necesario destacar las indicaciones del libro del profesor para observar e incidir en el léxico asociado a información cultural.	

7. Descripción general de *Protagonistas B2*

Descripción externa del manual		
Título	<i>Protagonistas B 2, Libro del alumno.</i> 	
Autor/es	M. Buendía Cambroner y R. Ezquerro Martínez.	
Editorial	SM-ELE.	
Fecha y lugar	2011, Madrid.	
Manual y material de apoyo	Impreso	<i>Libro del alumno</i> (con <i>Cuaderno de actividades</i> y Transcripción de las audiciones en el mismo volumen). <i>Cuaderno de refuerzo.</i> <i>Guía didáctica.</i>
	Sonoro	2 CD audio, uno del <i>Libro del alumno</i> , otro del <i>Cuaderno de actividades.</i> <i>Guía didáctica</i> con CD-Audio.
	Visual	Fotos ampliadas de los protagonistas.
	Multimedia	CD-Rom. Banco de actividades organizadas por unidades y por dos grados de dificultad.
	Extensión digital Web	Actividades y recursos para el aula. Actividades complementarias con clave de acceso.
Descripción interna del manual		
Objetivos generales	Hablar, conversar con los demás y saber comunicarse en situaciones reales.	
Metodología	Método comunicativo.	
Destinatarios	Jóvenes y adultos.	
Estructura	12 unidades didáctica y 3 repasos. Cuaderno de actividades. Anexos con las transcripciones. Apéndice gramatical. Dos glosarios.	
Carga horaria	No se especifica.	
Organización en niveles	Organizado en cuatro niveles: Protagonistas A1, Protagonistas A2, Protagonistas B1 y Protagonistas B2.	
Papel de la L1	No se menciona.	
MCER	Adaptado.	
PCIC	Sigue las directrices.	

8. El componente léxico en *Protagonistas B2*

Componente léxico	
Selección	A partir de los protagonistas y los objetivos, contextualizado.
Presentación	Contexto de uso Se atiende a esferas tanto personales como profesionales.
	Integración léxico/cultura Visible y sistemática.
Ejercitación	Se ejercitan todas las destrezas.
Revisión	Al final de cada doble página y cada cuatro unidades.
Organización del léxico	Por bloques temáticos en torno a un <i>protagonista</i> .
Competencia lingüística con la que se relaciona	Con todas.
Tipología de unidades léxicas	Palabras, combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas, marcadores del discurso, expresiones de sabiduría popular.
Tipología de actividades	Variadas.
Tipo de técnicas	Verbales y no verbales.
Tipo de estrategias que se potencian	Estrategias directas e indirectas.
Existencia y tipo de glosario	Vocabulario por unidades. Vocabulario alfabético en cinco lenguas.
Evaluación	Al final de cada doble página, en la sección <i>Muy personal</i> , se verifican los contenidos aprendidos a partir de una interacción oral con el compañero, también, en las páginas finales en el apartado <i>Yo puedo</i> se plantean preguntas de autoevaluación. En cada una de las tres unidades de repaso, <i>Muy práctico</i> , se incorpora un compendio de actividades para retomar y evaluar lo adquirido.
Observaciones	Se trabaja el contenido léxico asociado al contenido cultural, además se desarrolla la consciencia intercultural asociada a estos componentes.

9. Descripción general de *Etapas plus*, B2.1, B2.2

Descripción externa del manual		
Título	<p><i>Etapas plus</i>, Curso de español por módulos.</p> <p>Vol. Nivel B2.1 <i>Tareas, Recursos y proyectos</i>. Libro del alumno.</p> <p>Vol. Nivel B2.2 <i>Proyectos, Textos y Competencias</i>. Libro del alumno.</p>	
Autor/es	Equipo Entinema	
Editorial	Edinumen.	
Fecha y lugar	2011 (B2.1), 2013 (B2.2), Madrid.	
Manual y material de apoyo	Impreso	Libro del alumno, Libro de ejercicios y Resumen lingüístico-gramatical en el mismo módulo. Libro del profesor con material complementario.
	Sonoro	CD de audiciones.
	Visual	Transparencias en el Libro del profesor y en la extensión digital.
	Multimedia	
	Extensión digital Web	Plataforma ELETeca para alumnos: Extensión digital con las claves y transcripciones del libro de ejercicios, prácticas interactivas y resumen lingüístico gramatical. ELETeca para profesores: Libro del profesor en formato digital y acceso a material complementario.
Descripción interna del manual		
Objetivos generales	Aprender la lengua para usarla.	
Metodología	Enfoque orientado a la acción.	
Destinatarios	Jóvenes y adultos.	
Estructura	10 unidades didácticas. Resumen lingüístico-gramatical. Libro de ejercicios.	
Carga horaria	De 100 a 200 horas.	
Organización en niveles	En 7 u 8 módulos: <i>Etapas plus acceso A1 (Etapas plus A1.1 y Etapas plus A1.2), Etapas plus A2.1, Etapas plus A2.2, Etapas plus B1.1, Etapas plus B1.2, Etapas plus B2.1, Etapas plus B2.2.</i>	
Papel de la L1	No se menciona.	
MCER	Sigue las orientaciones.	
PCIC	Sigue las directrices.	



10. El componente léxico en *Etapas plus, B2.1, B2.2*

Componente léxico	
Selección	En función de los objetivos y del campo semántico.
Presentación	Contexto de uso Relacionado con un tema de ámbito privado y público.
	Integración léxico/cultura Se trata por separado, salvo algunas unidades que establecen una correspondencia explícita y fundamental. En el Libro del profesor se añade información complementaria que le puede servir para establecer conexiones.
Ejercitación	Se ejercitan todas las destrezas articuladas con el componente léxico.
Revisión	En el cuaderno de ejercicios y algunas unidades diseñadas para este fin.
Organización del léxico	Por bloques temáticos en torno a un tema u objetivo final.
Competencia lingüística con la que se relaciona	Principalmente con la competencia gramatical.
Tipología de unidades léxicas	Palabras, combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas, rutinas sociales, conectores.
Tipología de actividades	Variadas y cuantiosas.
Tipo de técnicas	Verbales y no verbales.
Tipo de estrategias que se potencian	Estrategias directas e indirectas.
Existencia y tipo de glosario	No hay.
Evaluación	Al final de cada tema el apartado <i>Para terminar</i> es una tarea globalizadora que recopila los diferentes contenidos de la unidad o en otros casos es un apartado que va a evaluar los conocimientos adquiridos en la unidad. También en el módulo B2.2, la Unidad 2, plantea un proyecto cuyo objetivo es crear una unidad didáctica que servirá de repaso y de evaluación de lo tratado de <i>Etapas plus B2.1</i> , con atención clara en el componente léxico.
Observaciones	No se trabaja el contenido léxico asociado al contenido cultural de forma sistemática, pero encontramos ejemplos de actividades esenciales que inciden en ambos componentes.

11. Descripción general de *Embarque 4*

Descripción externa del manual		
Título	<i>Embarque ELE 4, Curso de español lengua extranjera.</i>	
Autor/es	M. Alonso y R. Prieto.	
Editorial	Edelsa Grupo Didascalía.	
Fecha y lugar	2013, Madrid.	
Manual y material de apoyo al manual	Impreso	Libro del alumno. Libro de ejercicios. Libro del profesor.
	Sonoro	CD de audiciones.
	Visual	
	Multimedia	
	Extensión digital Web ¹	Las claves de ejercicios. Los audios y sus transcripciones. Zona del profesor y del estudiante.
Descripción interna del manual		
Objetivos generales	Consolidar y mejorar los conocimientos de la lengua y profundizar en la cultura.	
Metodología	Enfoque por competencias orientado a la acción.	
Destinatarios	Adultos.	
Estructura del manual	10 módulos. Resumen gramatical.	
Carga horaria	No se especifica.	
Organización en niveles	En 4 niveles: Embarque 1 (A1), Embarque 2 (A2), Embarque 3 (B1) y Embarque 4 (B2).	
Papel de la L1	No se menciona.	
MCER	Sigue las recomendaciones.	
PCIC	Sigue las directrices.	




¹ El resto de los niveles dispone del manual digitalizado, con enlaces a los audios, a webs, vídeos y pósters de vocabulario, que puede utilizarse directamente en el ordenador sin necesidad de recurrir a la pizarra digital. Como ya están los niveles A1, A2, y B1 –el B2 es el último aparecido en el mercado–, suponemos que el B2 estará en fase de realización. Lo mismo se puede indicar del material complementario que aparece en la extensión digital del resto de niveles.

12. El componente léxico en *Embarque 4*

Componente léxico		
Selección	Temática.	
Presentación	Contexto de uso	Relacionado con un tema de ámbito privado y público.
	Integración léxico/cultura	Se trata por separado, salvo algunas unidades que establecen una correspondencia explícita y básica.
Ejercitación	Se ejercitan todas las destrezas articuladas con el componente léxico.	
Revisión	En el cuaderno de ejercicios y en algunos apartados se cumple esta función.	
Organización del léxico	Por bloques temáticos en torno a una feria.	
Competencia lingüística con la que se relaciona	Casi con todas, en mayor o menor grado.	
Tipología de unidades léxicas	Palabras, combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas, conectores.	
Tipología de actividades	Variadas y cuantiosas.	
Tipo de técnicas	Verbales y no verbales.	
Tipo de estrategias que se potencian	Estrategias directas e indirectas.	
Existencia y tipo de glosario	No hay.	
Evaluación	En el libro de ejercicios. En la primera página del módulo si se utiliza como control.	
Observaciones	Se trabaja el contenido léxico asociado al contenido cultural de forma no siempre explícita.	


13. Descripción general de *Nuevo avance superior*

Descripción externa del manual		
Título	<i>Nuevo avance superior: Curso de español. Libro del alumno.</i> 	
Autor/es	C. Moreno, V. Moreno y P. Zurita.	
Editorial	SGEL.	
Fecha y lugar	2014, Madrid.	
Manual y material de apoyo	Impreso	Libro del alumno. Cuaderno de ejercicios. Transcripción de las audiciones en el CD.
	Sonoro	CD.
	Visual	
	Multimedia	
	Extensión digital Web	Cuaderno de sugerencias didácticas y soluciones. Material complementario para el aula.
Descripción interna del manual		
Objetivos generales	El objetivo último es la comunicación, sustentado en el pilar de la gramática y el vocabulario.	
Metodología	Metodología ecléctica.	
Destinatarios	Jóvenes y adultos.	
Estructura	12 unidades didácticas y 4 repasos. Apéndice gramatical. Glosario. Transcripción de las audiciones en el CD.	
Carga horaria	No se especifica.	
Organización en niveles	Cuatro niveles en tres volúmenes: <i>Nuevo avance básico</i> (A1 y A2), <i>Nuevo avance intermedio</i> (B1), <i>Nuevo avance superior</i> (B2).	
Papel de la L1	No se descarta su uso.	
MCER	Adaptado.	
PCIC	Recoge las directrices.	

14. El componente léxico en *Nuevo avance superior*

Componente léxico		
Selección	A partir de textos o muestras de lengua.	
Presentación	Contexto de uso	En función de los temas.
	Integración léxico/cultura	Algunas apreciaciones e implicaciones culturales.
Ejercitación	Se ejercitan todas las destrezas.	
Revisión	Después de cada módulo.	
Organización del léxico	Por bloques temáticos.	
Competencia lingüística con la que se relaciona	Competencia gramatical Competencias generales. Competencia pragmática.	
Tipología de unidades léxicas	Palabras, expresiones idiomáticas, rutinas sociales y expresiones de sabiduría popular.	
Tipología de actividades	Variadas.	
Tipo de técnicas	Variadas.	
Tipo de estrategias que se potencian	Estrategias directas e indirectas.	
Existencia y tipo de glosario	Glosario alfabético.	
Evaluación	Cada tres unidades el bloque de <i>Repasos</i> .	
Observaciones	En el componente léxico se atiende a diferentes registros, además del estándar, sobresale el coloquial y el vulgar. Asimismo, se introducen unidades léxicas que atienden a diferentes variedades del español, predominando el español peninsular. Valiosa información pragmática.	

15. Descripción general de *Agencia ELE*

Descripción externa del manual		
Título	<i>Agencia ELE, avanzado: Manual de español. Libro de clase.</i> 	
Autor/es	J. Muñoz, D. Martínez, M. Rodríguez, R. Rodríguez, J. Ruiz y E. Suárez.	
Editorial	SGEL.	
Fecha y lugar	2014, Madrid.	
Manual y material de apoyo	Impreso	Libro de clase. Libro de ejercicios. Libro del profesor.
	Sonoro	2 CD. MP3.
	Visual	
	Multimedia	En la página de la editorial.
	Extensión digital Web	Apoyado por material multimedia en internet. Guía didáctica. Solucionario.
Descripción interna del manual		
Objetivos generales	Construir la competencia pragmática, lingüística y sociolingüística a través del aprendizaje centrado en la acción.	
Metodología	Enfoque orientado a la acción y centrado en el alumno.	
Destinatarios	Jóvenes y adultos.	
Estructura	14 unidades didácticas. ConTextos. Agencia ELE digital. Apéndice gramatical y Verbos.	
Carga horaria	No se especifica.	
Organización en niveles	En 4 niveles en 3 volúmenes: <i>Agencia Ele</i> básico (A1 y A2), <i>Agencia ELE intermedio</i> (B1), <i>Agencia ELE avanzado</i> (B2).	
Papel de la L1	No se menciona.	
MCER	Adoptan las premisas del documento.	
PCIC	Recoge los contenidos y las propuestas.	

16. El componente léxico en *Agencia ELE*

Componente léxico	
Selección	A partir de textos o muestras de lengua.
Presentación	Contexto de uso En función de los temas y las actividades planteadas.
	Integración léxico/cultura Apreciaciones e implicaciones culturales e interculturales.
Ejercitación	Se ejercitan todas las destrezas.
Revisión	Más que una revisión, podríamos hablar de una integración de las tareas finales.
Organización del léxico	Contexto de la actividad.
Competencia lingüística con la que se relaciona	Competencia gramatical. Competencia pragmática. Competencia discursiva. Competencia cultural.
Tipología de unidades léxicas	Palabras, rutinas sociales, conectores; escaso tratamiento de expresiones idiomáticas o combinaciones.
Tipología de actividades	Variadas, con predominio de actividades específicas para trabajar el léxico receptivo y actividades donde se requiere su conocimiento a nivel productivo.
Tipo de técnicas	Variadas, principalmente las verbales.
Tipo de estrategias que se potencian	Estrategias directas e indirectas.
Existencia y tipo de glosario	No hay.
Evaluación	No hay.
Observaciones	

ANEXO II

Materiales para la Propuesta didáctica I: *¿Cómo te llamas?*

1. Material extra para la Actividad 2

a. Enlace del mapa de nombres de la *Actividad 2a, 2b*

Fuente: <http://www.vox.com/2014/4/25/5652656/map-most-popular-boys-names-around-world>.

b. Material extra para la Actividad 2c

EN ESTADOS UNIDOS

Nombres de niños más comunes: Jacob, Michael, Ethan, Joshua, Daniel, Alexander, Anthony, William, Christopher, y Matthew. Y los nombres de niñas más comunes: Emma Isabella, Emily, Madison, Ava, Olivia, Sophia, Abigail, Elizabeth, y Chloe.

EN GRAN BRETAÑA

Según la Oficina Nacional de Estadísticas (ONS), los nombres más populares para chico son: Jack, Lewis, Daniel, Liam, James. Jack y Lewis han sido en los últimos 10 años los nombres más puestos a los niños en este país. Y para las chicas: Sophie, Emily, Olivia, Chloe, y Emma.

EN FRANCIA

Según la INSEE (Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos), los nombres más puestos a las chicas son: Emma, Lea, Manon, Clara, Chloe. Y para los niños: Enzo, Mathis, Lucas, Hugo y Matheo.

2. Material extra para la Actividad 3

a. Textos para la Actividad 3a

Texto A: *Los nombres tradicionales en España.*

¿Tienes una tía llamada Angustias? ¿Y un tío Remigio? ¿Te acuerdas de Eufrasio, ese amigo de tu abuelo? Pues hay también una larga lista de esos nombres tan peculiares para recordar a los antepasados, para inspirarte... ¡o simplemente para divertirse un rato!: Aldegunda, Berlinda, Escolástica, Eusebia, Honorata, Petronila, Tigrida; Acursio, Aventino, Basilio, Diosgracias, Eufrasio, Frutuoso, Juventino, Sulpicio, Teógenes, etc. Hoy en día pocos padres ponen a sus hijos esos nombres, pero hace unas décadas eran algo común, especialmente en los pueblos. Todos estos nombres existen, *pertenecen al santoral católico* español y tienen su día de celebración en el calendario.

O bien ¿Tienes un abuelo que se llama Antonio? ¿Una tía llamada Carmen o un tío José? Los españoles no hemos cambiado mucho nuestros gustos a la hora de *elegir los nombres* para nuestros hijos, a lo largo de las últimas décadas, aunque parezca mentira. Durante décadas, los tres nombres más populares de varones y de mujeres han sido los mismos para la mayoría de los españoles entre las generaciones pasadas. Según los datos recopilados por el Instituto Nacional de Estadística, María, Carmen o María Carmen) y Josefa, fueron los tres nombres de niña más escogidos en España para las niñas nacidas antes de 1920 y durante la mayor parte del siglo XX.

A lo largo de los años 40 y hasta 1950, estos tres nombres (María, Carmen o María Carmen y Josefa) se mantuvieron de forma constante en los tres primeros puestos. Lo mismo ocurrió con los nombres de varón: José, Antonio, Manuel y Francisco fueron los cuatro nombres más populares entre los españoles durante muchos años. Con tan sólo ligeras variaciones en el lugar de la lista en el que se situaban.

En los siguientes 20 años fue cuando en España comenzó la moda de los *nombres compuestos* de mujer que empiezan por María. En esos años *se registraron* muchas María Dolores, María Pilar y María Teresa. Este cambio en las tendencias de los nombres de niña también se vio reflejado en los nombres de niño. De 1950 a 1960, aunque los nombres favoritos siguieron siendo Antonio, José, Manuel y Francisco comenzaron a aparecer nombres compuestos iniciados por José y Juan. En 1960 los nombres más de moda eran Antonio (como actualmente), Manuel, José, Francisco y José Antonio. Y para las chicas: María Carmen (como en nuestros días), Ana María, María Dolores, María Pilar, y María José.

Nuevos nombres durante la transición española

Con los años 70 y los grandes cambios en el ambiente político, cultural y social en España también llegaron nuevos aires a los nombres escogidos. Por primera vez desde antes de 1920, el nombre más popular para niño fue diferente a los tradicionales Antonio, José, Manuel y Francisco. La mayoría de las familias españolas se decidieron por el nombre de David, en esa década, y también en las siguientes. Aparecieron muchos nombres nuevos en la lista de los 10 favoritos, especialmente en la década de los 80, como Javier, Sergio, Carlos o Rubén. Y por primera vez en los datos registrados por el INE desde antes de 1920, el nombre José no estuvo entre los 10 favoritos. Lo mismo ocurrió con los nombres de niña. En la década de los 70, Raquel, Sonia, Susana o Yolanda se situaron entre los diez favoritos y, en la de los 80, Patricia, Verónica, Sara y Beatriz, nombres hasta ahora desconocidos en la lista de los preferidos.

Los 90 y el cambio de siglo

A partir de los años 90 desaparecen los nombres compuestos para las niñas españolas. La mayoría de los nuevos nombres son cortos y sencillos y, curiosamente, a pesar de un alejamiento de *los nombres tradicionales*, el nombre favorito durante estos años para niña es

María, simplemente. Aunque menos innovadores que los nombres de niñas, los de niños también cambiaron bastante durante esos años. Uno de los cambios más notables es que entre los diez primeros ya no aparece ninguno de los nombres tan comunes en las décadas anteriores como Antonio, Manuel, José o Francisco. En vez de estos, David y Daniel, junto Alejandro y Javier, son algunos de los más usados en esos 20 años.

Años 90		A partir del 2000	
1. David	1. María	1. Alejandro	1. María
2. Alejandro	2. Laura	2. Daniel	2. Lucía
3. Daniel	3. Cristina	3. David	3. Paula
4. Javier	4. Marta	4. Pablo	4. Laura
5. Sergio	5. Sara	5. Adrián	5. Andrea
6. Adrián	6. Andrea	6. Javier	6. Marta
7. Carlos	7. Ana	7. Álvaro	7. Alba
8. Pablo	8. Alba	8. Sergio	8. Sara
9. Álvaro	9. Paula	9. Carlos	9. Ana
10. Iván	10. Sandra	10. Jorge	10. Nerea

En 2013 ha habido algunos cambios interesantes. Por lo que se refiere a los nombres de mujer, los nombres Emma y Martina entran por primera vez a los 10 más populares, reflejando una interesante tendencia del 2013, la inclinación por elegir nombres de niña que simbolicen fuerza. También se ha notado en 2013 una tendencia a abandonar los nombres compuestos, largos y con dobles consonantes (Montserrat, Michelle, María, Camila, Fiorella, Melissa y Alessandra, entre otros, que han salido de la lista). Ahora se apuesta por los nombres cortos, sencillos y contundentes, por lo que entraron en la lista de los 100 nombres más populares de niñas Alba, Lola, Eva, Maia, entre otros.

En cuanto a los nombres de chico, nadie desbanca a Santiago. Pero este año fue por muy poco: Mateo le pisa los talones y, en tercera posición, Matías y Sebastián andan a la zaga. Este año, además, tenemos una aparición estelar: Luis. Luis ha ascendido a velocidad meteórica hasta colocarse entre los 10 primeros, en el número 7 de la lista, escalando 79 puestos desde el año pasado. Junto a Luis han subido otros nombres tradicionales: Carlos, Jesús, Jorge y Pedro. También subieron puestos Hugo, Franco, Mauricio y Eduardo. Curiosamente, también aparecen nombres anglosajones encabezados por Alexander, Ian y Dylan, aparecen en mayor número que en 2012 y lo hacen desde el lugar 22 de la lista, con Liam, Ethan, Oliver y Thomas que son los nuevos fichajes en los 100 principales de 2013. También nombres italianos como Marco, Franco y Luca destacan este año.

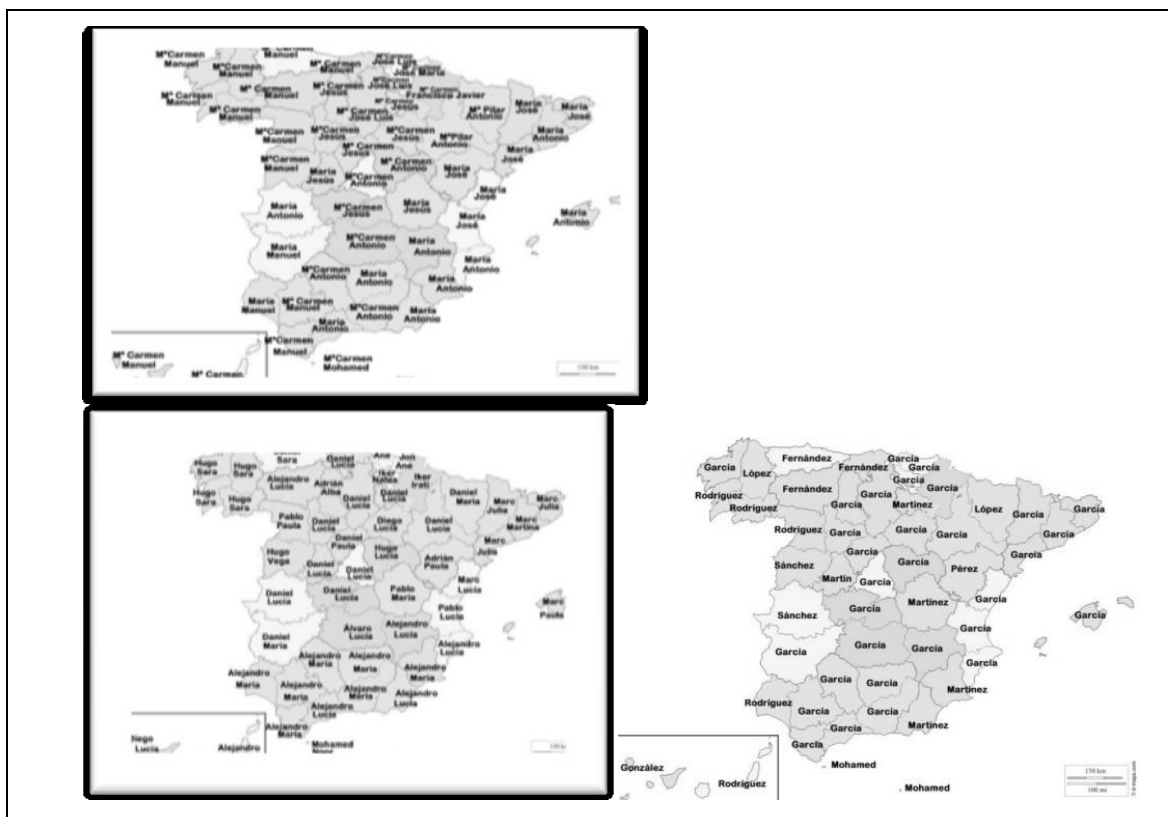
Texto adaptado de <http://espanol.babycenter.com/a4600097/los-nombres-m%C3%A1s-populares-en-espa%C3%B1a-en-las-%C3%BAltimas-d%C3%A9cadas>; y de <http://espanol.babycenter.com/a4600097/los-nombres-m%C3%A1s-populares-en-espa%C3%B1a-en-las-%C3%BAltimas-d%C3%A9cadas>.

Texto B: *Los nombres y apellidos más frecuentes en España (MAPAS)*

España es un país de Garcías (de 1.478.972 de Garcías, en concreto) en el que antes reinaban las Maricármenes y los Antonios y ahora los Alejandros, Danieles, Pablos y Lucías, Marías y Paulas.

Ahora residen en el país 604 Shakiras y 76 Canutos, según *los datos del padrón* hasta 2013 hechos públicos por el *Instituto Nacional de Estadística*. En la página del INE puedes comprobar cuál es la frecuencia de tu(s) nombre(s) y tus apellidos por provincia de nacimiento, por década y provincia y por nacionalidad.

En los tres mapas que hemos elaborado en *El Huffington Post* puedes ver los nombres más frecuentes por provincia de nacimiento entre 2010 y 2012 (en el que se pueden apreciar los cambios de tendencia y las modas), los nombres más comunes de hombres y mujeres en España y los apellidos más populares por provincia de nacimiento.



Según recoge EFE, entre los nombres curiosos de *los empadronados* figuran también el del futbolista brasileño Neymar, que lo llevan cuarenta niños de una edad media de un año; y menos de veinte personas se llaman Messi, Leo Messi, Leonel Messi, Lionel Messi, Iniesta, Andrés Iniesta, María Iniesta o Maradona, como los famosos jugadores. "Ot" es el nombre de 515 personas (355 en Barcelona).

María España es como se llaman 64 mujeres, de las que 23 han nacido en Huelva. Otros nombres curiosos del padrón son Superman, Lady Di y el de los actores Pamela Anderson y Kevin Kostner.

La edad media de las mujeres que se llaman Prepedigna y Afrodisia supera los ochenta años; y los varones más longevos llevan los nombres ingleses de Edward Albert, Reginald John, Albert William y Ronald Frederick. Los nombres más frecuentes en el padrón siguen siendo los tradicionales: Antonio (739.523) y José (672.826) para los hombres y María Carmen (674.181) y María (651.441) para las mujeres.

Por el número de letras, el nombre simple de mayor longitud es el femenino Transfiguración (122 mujeres) y el compuesto María Inmaculada Concepción (221 mujeres).

El padrón también refleja que gran parte de los ciudadanos de origen iberoamericano eligen como nombre más frecuente para los varones el de Juan Carlos. Después de García, los apellidos más frecuentes son González, Rodríguez, Fernández y López.

Fuente: http://www.huffingtonpost.es/2014/05/23/nombres-mas-frecuentes-espana_n_5379867.html?page_version=legacy&view=print&comm_ref=false.

b. Transcripción del anuncio de la *Actividad 3c*

Gestoría Aquarius. Huerta del rey

..., Filonila, Filogonio, Somos el pueblo con los nombres más raros de España. Quintilia, Firmo. Nos llamamos como nos da la gana y nos encanta. Sin embargo, nuestro alcalde se llama Antonio sin más. Estaría bien que la Gestoría de *Aquarius*, la del cambio de nombre, nos echará una mano para intentarlo. ¿Pero, qué estarían pensando sus padres?

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eXkX1dHyxA>.

3. Material extra para la Actividad 6

a. Textos extra para la *Actividad 6b*

Curiosidades. Sasha y Daniella, los nombres de los bebés famosos.

Originales o tradicionales. Como todas las personas, los famosos le dan mil vueltas al a cabeza para encontrar el nombre perfecto para sus bebés. Algunos son clásicos y usan **nombres muy conocidos del santoral**. Sin embargo, otros buscan la originalidad y causan cientos de comentarios con su elección. Analizamos algunos de los nombres de los bebés más recientes.

Después de sorprender con el Sasha, Borja Thyssen y Blanca Cuesta escogieron para su segundo hijo Eric, un nombre más común. De hecho en el 2009, a 1.087 niños en España les pusieron ese nombre, lo que hace que sea el 53º más frecuente.

David Bisbal y Elena Tablada se apuntaron a la innovación. Ella fue el nombre elegido para su pequeña, en el extranjero es más común, pero en España no tanto y sorprendió a mucha gente. Este nombre es de origen inglés y significa “hermosa hada”.

Otra famosa que también optó por la originalidad es Paz Vega. Lenon es el nombre de su último hijo que nació el 13 de agosto. Anteriormente también innovó con su hija mediana porque escogió Ava, un nombre poco común y que recuerda a la famosa actriz de Hollywood. **El significado de este nombre** es ave y las personas que se llaman así se caracterizan por ser discretas y reservadas. Y para su primer hijo, Paz Vega siguió la saga familiar y puso al niño el mismo nombre de su padre, Orson.

Daniella ya es tan famosa como sus padres, Paula Echevarría y David Bustamante. La pequeña marca estilo a su corta edad. La verdad es que la actriz y el cantante escogieron un nombre que **está**

muy de moda entre los bebés españoles. En 2009 fue el 5º nombre más frecuente entre los recién nacidos, pero escrito sólo con una "l", es decir, Daniela. Algo muy similar ocurre con Carla, hija de Carolina Cerezuela y Carlos Moyá. También es una de las niñas con más repercusión mediática y su nombre es el 6º más común entre las niñas nacidas en 2009.

Poco antes de Navidades de 2010, Paulina Rubio y Colate tenían al pequeño Andrea. Este nombre es *la variante italiana* de "Andrés", en España es más común para niñas y para niños se utiliza más Andrés.

La elección del nombre de Sasha, Lenon, Ava, Carla... marcará para siempre la vida de estos pequeños. La tradición popular asegura que la elección del nombre incide de manera muy fuerte en la personalidad del niño.

Fuente: <http://www.crecerfeliz.es/Ninos/Novidades/Sasha-Daniela-los-nombres-de-los-bebes-famosos>.

Otros nombres curiosos

Según recoge EFE, entre los nombres curiosos de *los empadronados* figuran también el del futbolista brasileño Neymar, que lo llevan cuarenta niños de una edad media de un año; y menos de veinte personas se llaman Messi, Leo Messi, Leonel Messi, Lionel Messi, Iniesta, Andrés Iniesta, María Iniesta o Maradona, como los famosos jugadores. "Ot" es el nombre de 515 personas (355 en Barcelona).

María España es como se llaman 64 mujeres, de las que 23 han nacido en Huelva. Otros nombres curiosos del padrón son Supermán, Lady Di y el de los actores Pamela Anderson y Kevin Kostner.

Fuente: http://www.huffingtonpost.es/2014/05/23/nombres-mas-frecuentes-espana_n_5379867.html?page_version=legacy&view=print&comm_ref=false.

b. Transcripción del anuncio para la *Actividad 6d y 6e*

Aquarius Gestoría

A lo largo de nuestra vida hay muchas cosas que podemos elegir: podemos bailar, aunque no sepamos, qué música escuchar, el corte de pelo o cómo expresar admiración. Sin embargo, hay un pequeño detalle que no podemos elegir: nuestro nombre. Algo que será nuestra seña de identidad en el mundo, van a decidirlo subjetivamente: papá, mamá, la abuela o el santoral.

Así, resulta que hay gente que se llama Xavi, que no tiene cara de Xavi; o modelos que por llamarse Domitila dejan de ser modelos; y algún José María que le gustaría llamarse María José. Y es que hay apodos como Chechu, Nano, Pipo o Zanahorio que merecerían estar en un DNI.

Bien, pues en *Aquarius* hemos querido poner remedio a esto y hemos montado una Gestoría para ayudarte en los trámites de cambiar tu nombre; porque sería genial que alguien te ayudara con el papeleo y solo hubiera que preocuparse de actualizar tu red social, el nombre del buzón o la camiseta de tu equipo de fútbol. En la gestoría de *Aquarius* tenemos una cosa muy clara si algo no te gusta en tu vida tienes la libertad de intentar cambiarlo. Nunca es tarde.

Disponible con subtítulos en: <http://www.youtube.com/watch?v=Lf1DLYWEq0>

Disponible sin subtítulos en: <https://www.youtube.com/watch?v=9PQ5r-6Dt38>.

c. Otros anuncios de la campaña para ampliar la *Actividad 6*

- *A todas las caras les pega un nombre, disponible en* <http://www.youtube.com/watch?v=9PQ5r-6Dt38&list=PL436161FEF867653E&index=3>
-
- *Llamarse marciana, disponible en :* <http://www.youtube.com/watch?v=8gvPm81RQCM&index=1&list=PL436161FEF867653E>

4. Información extra para las actividades de recapitulación

a. Enlace para el video de la *Actividad d*:

Bautizo épico y divertido, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nQiZwJp308Y>.

5. Material extra para ampliar el bloque

a. Enlace con recopilación de granadinos del Siglo XX:

Disponible en <http://servicios.ideal.es/granadinos/>

b. Páginas oficiales de las fundaciones o las casa museo de personajes ilustres en Granada:

<http://www.museomanueldefalla.com/>, <http://www.ffayala.es/vida-y-obra/vida/>,
<http://www.huertadesanvicente.com/portada.php?id=0>.

c. Otros textos sugeridos

Real Madrid - Atlético: ¿por qué se les conoce como vikingos e indios?

La rivalidad histórica entre los dos equipos históricos de la capital fue el principal motivo por el que en la década de los 70 nacieron ambos apodos. Pero hay más, ¿por qué los madridistas son merengues y los atléticos, colchoneros?

El Madrid de los Galácticos y el Atlético del Doblete son los dos apodos más recientes que los aficionados han utilizado para denominar popularmente a una determinada generación de los clubes madrileños. Son los últimos, pero ni mucho menos los primeros de una larga lista que inauguraron los vikingos y los indios.

La gran rivalidad de los equipos madrileños fue la causante de que en los años 70 nacieran esos dos míticos pseudónimos. Una teoría apunta a que, como ocurre en múltiples ocasiones, por ejemplo con el 'así gana el Madrid' - que fue creado para ofender a los blancos y en los últimos años ha sido tomado por

los madridistas-, vikingos e indios nacieron como ofensas de los hinchas contrarios, pero finalmente terminaron siendo aceptados por los propios clubes.

La afición del Atlético de Madrid comenzó a llamar vikingos a los blancos cuando el equipo presidido por Santiago Bernabéu fichó un gran número de jugadores alemanes y daneses, como Netzer, Breitner, Jensen o Stielike.

Los madridistas contestaron con el apodo de indios cuando el presidente Vicente Calderón se hizo con los servicios de jugadores sudamericanos como Ayala, 'Cacho' Heredia o 'Panadero' Díaz. Tal fue la aceptación del Atlético, que años después llamaron Indi a su mascota. Otra teoría apunta a la localización: la situación del Real Madrid al norte de la capital sería el origen de la relación con los vikingos, mientras que los atléticos serían los indios por su 'asentamiento' junto al Río Manzanares.

¿De dónde proceden los apodos de merengues y colchoneros?

El apodo merengue nació en la prensa escrita en el año 1913, como muchos saben porque el Madrid vestía con la camiseta blanca (aunque no los pantalones), y esto recordaba al postre, que es totalmente blanco. Pero no fue hasta la aparición de las retransmisiones de los partidos por la radio cuando el apodo de merengue se hizo popular. Matías Prats narraba los encuentros en Radio Nacional de España y fue quien comenzó a utilizarlo con asiduidad. También bautizó a otros equipos como: azulón (Oviedo), pericos (Español) o pimentoneros (Murcia).

Para conocer la procedencia del seudónimo de colchonero tenemos que trasladarnos hasta la postguerra civil. Los colchones estaban cubiertos por una tela con franjas rojas y blancas, de ahí que sus rivales comenzaran a denominarles colchoneros. Como en el caso de indio, los aficionados del Atlético lo aceptaron y lo toman como parte de la historia del club.

Fuente: http://noticias.lainformacion.com/deporte/futbol/real-madrid-atletico-por-que-se-les-conoce-como-vikingos-e-indios_XAZC1VtWKn2SKy14Bi8fd7/

Otros apodos y sobrenombres de algunos equipos de España:

- REAL MADRID: "Merengues, madridistas, blancos, vikingos"
- FC BARCELONA: "Culés, Barça, barcelonistas, FCB, blaugranas, azulgranas"
- AT. MADRID: "Colchoneros, Atlético, Atleti, Rojiblancos, Indios"
- REAL BETIS: "Béticos, Verdiblancos, Verderones, Verdolagas, heliopolitanos"
- ATH.BILBAO: "Los leones"
- VALENCIA CF: "Los che"
- RCD ESPANYOL: "Periquitos, pericos, españolistas, espanyolistas, blanquiazules, mágico"
- GRANADA CF: "El Graná, Los rojiblancos horizontales, El 5001, Los Filipinos, La Alhambra Mecánica, Los nazaríes"
- MÁLAGA CF: "Malaguistas, Boquerones, Blanquiazules, Albiazules, Albicelestes".

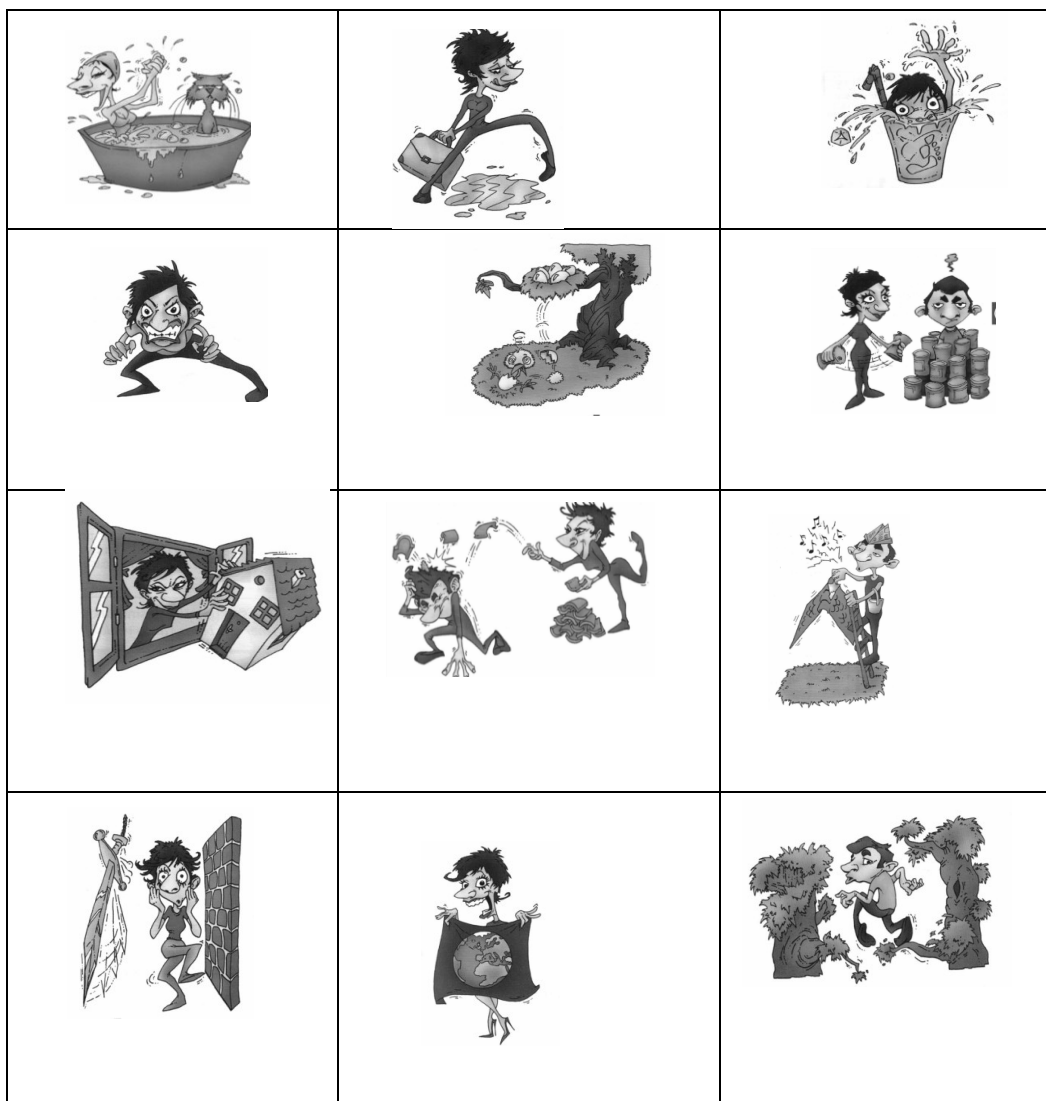
Fuente: http://www.culiblanco-futbol.com/2011/07/sobrenombres-y-apodos-de-equipos-de_03.html.

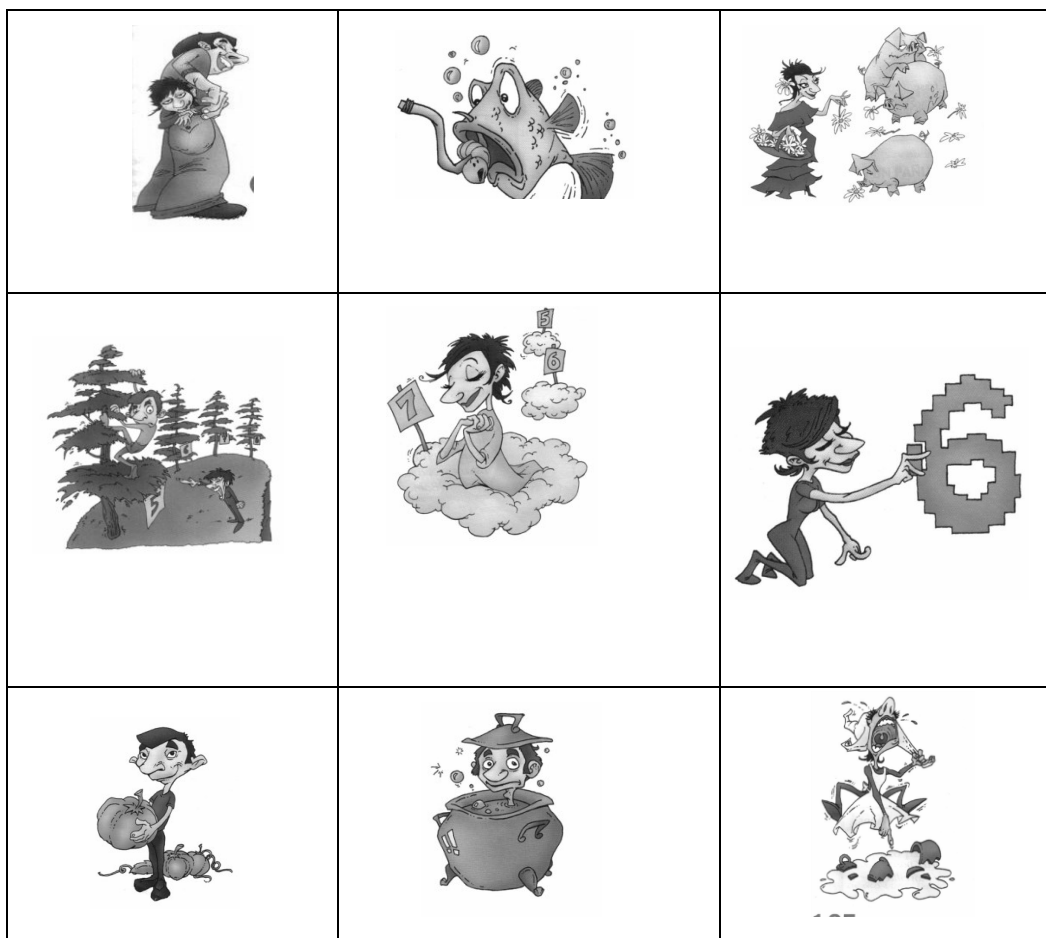
ANEXO III

Materiales para la propuesta didáctica II: ¡Tu cara me suena!

1. Material extra para ampliar el bloque

a. Otras imágenes con expresiones idiomáticas





Fuente de las imágenes G. Vranic (2004).

2. Material para la Actividad 7, 8 y 9

a. Enlace de los anuncios de la campaña *Hazte extranjero* para la actividad 7

Hazte extranjero I, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=uBy4JyfDWdY>

b. Transcripción de los anuncios de la campaña *Hazte extranjero* para la actividad 7

Hazte canadiense. La mejor educación del mundo y la mitad de impuestos que en tu país. Hazte extranjero.com.

Hazte chino. Una superpotencia. Hazte de donde quieras pero hazte.

Hazte uruguayo. Nuestra internet va más rápido que en tu país. Hacete de dónde quieras, pero hacete.

¿Estás harto de las noticias de este país? Hazte finlandés. Tenemos el gobierno más transparente y nuestras hipotecas son un ejemplo para todo el mundo. Hazte de dónde quieras, pero hazte.

Hazte inglés. Maneja el idioma que abre puertas, que hace ganar olimpiadas. Disfruta de cincuenta y dos semanas de maternidad y destaca por ser puntual por primera vez en tu vida. Hazte de dónde quieras, pero hazte.

Hazte holandés. Una de las democracias más antiguas del mundo. El menor índice de paro. El mayor número de kilómetros para carril bici y derechos sociales para todos. Hazte de donde quieras, pero hazte. Cualquier nacionalidad es mejor que la tuya.

¿Estás harto de ese país de pandereta? ¡No me extraña! Trabajamos al año 140 horas menos y cobramos más. Hazte de dónde quieras, pero hazte.

Hazte holandés, hazte francés, hazte finlandés, hazte uruguayo, hazte inglés. Hazte de dónde quieras pero hazte.

Hazte canadiense. Hazte chino. Hacete de dónde quieras pero hacete.

c. Enlace de los anuncios de la campaña *Hazte extranjero* para la actividad 8

Hazte extranjero II, disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=qswkQuMyjPI&list=PL9hwxEWUjtDe0mzwTLdTMU9wiw85LtdyN&index=9>

d. Transcripción del anuncio *Hazte extranjero* para la actividad 8

«¿Cansado de ser de aquí? ¿Harto de tu país de pandereta? Hazte extranjero»

- ¿Esto de qué va, Chus?
 - Pues de poder decir que eres de un país... molón. Yo voy a hacerme... ¡jamaicana!
-

- “Todos los estudios lo dicen somos los últimos del ranking”.
 - ¿De cuál de ellos?
 - Pues de casi todos.
-

- Chussss...Es por aquí...
- Chiquito, ¿pero, te has hecho inglés?
- *Ecandemorl, donemorl
- Muy bien.
- ¡Hasta luego, Lucas!

-
- “Y es que tal y como está el patio a uno le dan ganas de emborrarse de darse mus. Yo me hago...”
 - Mira Chus, ahora soy francorrusa, como el actor francés ese tan gordo...
 - “Tiene que molar ser de una superpotencia y decir que soy del G8. Ya está: ¡me hago sueca!”
 - Aguas internacionales, buf...me queda un poco lejos de Canaletas.

-
- “Pero, claro, si te haces, ¿es con todas las consecuencias? ¿Me afectará al carácter? Pues vaya gracia...”
 - Porque los *Biteles* (Beatles) están muy bien, pero yo me enamoré de mi Eusebio con Los Brincos.

-
- “La tecnología de por ahí es lo más... Pero ¿qué hacemos con eso de abrazarnos y tocarnos todo el rato?”
 - Mantengan la distancia personal.
 - ¿¿Pero?? ¿¿por qué???
 - Dicen que tú allí y yo aquí

-
- “¿Y con lo de hablar a gritos como si estuviéramos sordos? ¿Y el sentido del humor? ¿Qué hacemos con él?”
 - ¿Pero alemán, Quique? Si allí no hay cómicos...
 - Voy a saber lo que se siente cuando te debe dinero a todo el mundo y no al revés.

-
- “¿Y lo de invitar aunque no tengas un duro?”
 - ¿Y lo de cocinar pa’ tres y que coman quince?
 - ¿Y luchar aunque no tengas fuerzas?
 - ¿Qué hacemos con todo eso?

-
- Oye, y vosotros ¿qué hacéis?
 - Queríamos celebrar que ya somos extranjeros.
 - Pero que nos han echado del bar.
 - Se supone que ya deberíamos estar durmiendo.
 - ¡Buaahhh! Que cada uno traiga lo que tenga, ¡Ale!

-
- ¿Qué traes?
 - Son unos bichos fritos...

- Anda, anda...
 - “Algunos lo llaman carácter o cómo somos. Pero no lo tiene todo el mundo, no, no, no... Es esa manera nuestra de ser y sentir, a la que no puedes renunciar porque va contigo siempre.
 - Seas de donde seas, estés donde estés.
 - ¡No! ¡No puedo! Uno puede irse, pero no hacerse.
-
- “No importa de dónde seamos... ni dónde estemos... lo importante es que nada ni nadie nos quite nuestra manera de disfrutar de la vida”.
-

e. Textos para la *Actividad 9*

Texto 1: Campaña Hazte extranjero

“Algunos le llaman carácter o cómo somos, pero no lo tiene todo el mundo, no está por todas partes. Es esa manera nuestra de ser y sentir de la que jamás te podrás deshacer porque va contigo vayas donde vayas...”. Así lo piensa Chus Lampreave en “Hazte extranjero”, el spot que *Campofrío* estrena hoy en redes sociales.

El jugador de baloncesto, Pau Gasol, anunciaba el pasado jueves en *Twitter*, la oferta de EE.UU de adoptar su nacionalidad, ante el asombro de Rafa Nadal quien también participó en esta broma le trató de convencer de lo contrario. Hoy, ambos lo han desmentido en sus cuentas de *Twitter* para dar paso a la nueva campaña de Campofrío que Gasol cierra desde EE.UU.: “No importa de dónde seamos... ni dónde estemos... lo importante es que nada ni nadie nos quite nuestra manera de disfrutar de la vida”.

El anuncio se sitúa en un mercadillo de nacionalidades que recorre Chus Lampreave en busca del país idóneo, en donde se va cruzando con otros conocidos personajes que destacan las bondades de sus nuevas nacionalidades. Humoristas como Chiquito de la Calzada, Goyo Jiménez, Leo Harlem y las Hermanas Hurtado; cantantes como Rosario Flores, Manuel Carrasco y El Langui; actores como Gabino Diego, Verónica Forqué y Enrique San Francisco; aventureros como Jesús Calleja; periodistas como Javier Sardá y conocidos cocineros como Martín Berasategui participan en esta campaña “gamberra” dirigida por Iciar Bollaín. “Lanzamos la idea de hacerte extranjero para, finalmente, darle la vuelta: no puedo porque soy como soy“, explica la realizadora.

Fuente:

http://www.campofrio.es/cs/wc/communications/detail.html?q=1338223418400#.U_zOgfl_uXE.

Texto 2: La marca Campofrío vuelve a crear un anuncio memorable

Juan Ramón Lucas, Pau Gasol, Gabino Diego, Chiquito de la calza, Verónica Forqué o Javier Sardá son algunos de los rostros famosos que participan en el nuevo anuncio de la marca Campofrío para esta Navidad.

El *spot*, dirigido por Iciar Bollain, está protagonizado por la veterana actriz Chus Lampreave, que trata de levantar el ánimo en un clima de pesimismo y ensalzar lo "nacional" por encima de lo extranjero.

Con la colaboración de Javier Sardá, Verónica Forqué, Chiquito de la Calzada o Pau Gasol, entre muchos otros, el spot pone en escena el recorrido de Lampreave mientras se encuentra con diversos famosos, cada uno de los cuales se plantea abandonar su "españolidad" y adoptar la extranjería.

Pero después, el spot pasa a reivindicar lo nuestro, y lo que pasaría si rechazásemos lo bueno de nuestro país. «¿Qué hacemos con eso de abrazarnos y tocarnos todo el rato, y con lo de hablar a gritos como si estuviéramos sordos, y el sentido del humor qué hacemos con él, y lo de invitar aunque no tengas un duro?».

Según Bollain, la idea es darle la vuelta a la teoría inicial durante los dos minutos del spot, que este lunes ha sido publicado en internet y redes sociales, y que también se verá en televisión. "Lanzamos la idea de hacerte extranjero para, finalmente, darle la vuelta: no puedo porque soy como soy", explica la directora.

Fuente: <http://tv.libertaddigital.com/videos/2013-12-16/spot-campofrio-2013-hazte-extranjero-6041328.html>.

Texto 3: «Hazte extranjero», la emotiva campaña de Campofrío para esta Navidad

Chus Lampreave, Pau Gasol, Rosario Flores, Manuel Carrasco, El Langui, Gabino Diego o Javier Sardá buscan nacionalidad en un spot que vuelve a ensalzar el carácter español

«¿Cansado de ser de aquí? ¿Harto de tu país de pandereta? Hazte extranjero» Así comienza el anuncio de la nueva campaña de Campofrío,

que vuelve por Navidad para tocarnos la fibra sensible, con la entrañable Chus Lampreave como protagonista. Una vez más la empresa de embutidos se ríe del pesimismo y ensalza «lo nuestro» con una campaña emotiva llena de caras conocidas. Como Chiquito de la Calzada que opta por hacerse inglés, o Verónica Foqué, en clara alusión a Gerard Depardieu, que prefiere ser francorrusa.

«Tiene que molar ser de una superpotencia y decir que soy del G-8», dice la genial Chus Lampreave mientras pasea por un mercadillo donde cada país ofrece certificados de nacionalidad. Pero mientras se decide por un país, se pregunta si esto implicará cambiar de carácter: «¿Qué hacemos con eso de abrazarnos y tocarnos todo el rato, y con lo de hablar a gritos como si estuviéramos sordos, y el sentido del humor qué hacemos con él, y lo de invitar aunque no tengas un duro?».



«Algunos le llaman carácter o cómo somos, pero no lo tiene todo el mundo, no está por todas partes. Es esa manera nuestra de ser y sentir de la que jamás te podrás deshacer porque va contigo vayas donde vayas...», asegura Chus Lampreave, que reniega en el último momento de hacerse sueca: «No, no puedo. Uno puede irse, pero no hacerse». Y todo ello, con la versión flamenca del «A mí manera» de fondo.

La broma de Pau Gasol

Campofrío estrena este lunes en redes sociales el spot, dirigido por Iciar Bollaín, como resolución de la campaña de intriga que durante los últimos cuatro días nos ha tenido en vilo de la mano de Pau Gasol, candidato a «hacerse americano», y de la plataforma ciudadana online «Hazte extranjero» con sus anuncios publicitarios en radio y televisión.

El jugador de baloncesto anunciaba el pasado jueves en *Twitter*, la oferta de EE.UU. de adoptar su nacionalidad, ante el asombro de Rafa Nadal quien también participe en esta broma le trató de convencer de lo contrario. Hoy, ambos lo han desmentido en sus cuentas de *Twitter* para dar paso a la nueva campaña de Campofrío que Gasol cierra desde EE.UU.: «No importa de dónde seamos... ni dónde estemos... lo importante es que nada ni nadie nos quite nuestra manera de disfrutar de la vida».

«Si en 2011 mirábamos desde la perspectiva del humor la situación actual, y en 2012 repasábamos nuestro currículum para mirar al futuro con optimismo, en 2013 Campofrío da un paso más y pone sobre la mesa que, aunque hay muchas cosas que nos animan a veces a romper con todo, nada puede quitarnos nuestra forma de disfrutar de la vida», asegura la directora de Marketing de Campofrío, Juana Manso.

Fuente: <http://www.abc.es/medios/20131216/abci-campana-campofrio-hazte-extranjero-201312161148.html>.

Texto 4: ¿Y el espíritu de Chus Lampreave? *El anuncio que apela a la españolidad de los emigrantes recibe un aluvión de críticas. Campofrío recurre al nacionalismo justo cuando la compañía pasa al control extranjero*

Campofrío, la empresa que apela a la españolidad en su último anuncio navideño, protagonizado por la veterana actriz Chus Lampreave y que ha vuelto a dirigir Iciar Bollaín, ha pasado a ser controlada por la empresa china Shuanghui y la mexicana Sigma Alimentos tras la Oferta Pública de Adquisición (OPA) de acciones sobre la cárnica burgalesa. La compañía, que ha defendido fervientemente la marca España en sus últimas campañas navideñas, forma ahora parte de una alianza extranjera. Un hecho que ha generado múltiples reacciones en *Twitter* al apuntar que Campofrío "sí se ha hecho extranjera". El spot plantea en un primer lugar la posibilidad de hacerse extranjero para así poder mejorar, pero la conclusión final es que "uno puede irse, pero no hacerse". Este mensaje ha generado la crítica del público en las redes sociales que lo ven como una "oda al conformismo"

Y es que la campaña de Campofrío ha generado aceptación y sobre todo rechazo entre los usuarios, que consideran que el spot "dulcifica la crisis". Las principales críticas se centran en el hecho de que en la campaña se habla de "los bares y la diversión" pero no de la "educación española", por ejemplo. El anuncio se convirtió tras su estreno en las redes sociales, en

trending topic en Twitter con el *hashtag* #HazteExtranjero. En tan solo siete días ya se han publicado más de 8.320 *tuits* según datos de la compañía de servicios de búsqueda y analítica Topsy, aunque a diferencia del año pasado, las opiniones de los usuarios han sido más crítica.

Además la reciente noticia de la adquisición de las acciones de la empresa cárnica por parte de la china Shuanghui y la mexicana Sigma Alimentos ha vuelto a activar la polémica y el debate en Twitter:

El anuncio se sitúa en un mercadillo de nacionalidades que recorre Lampreave en busca del país idóneo del que 'hacerse', en donde se va cruzando con otros conocidos personajes que destacan las bondades de sus nuevas nacionalidades. Humoristas como Chiquito de la Calzada, Goyo Jiménez, Leo Harlem y las Hermanas Hurtado; cantantes como Rosario Flores, Manuel Carrasco y El Langui; actores como Gabino Diego, Verónica Forqué y Enrique San Francisco; aventureros como Jesús Calleja; periodistas como Javier Sardá y conocidos cocineros como Martín Berasategui participan en esta campaña.

“Lanzamos la idea de hacerte extranjero para, finalmente, darle la vuelta: no puedo porque soy como soy”, ha declarado Iciar Bollarín a Europa Press. Según como afirma Mónica Moro, directora general creativa de McCann Erickson, a Efe, la agencia con la que la empresa cárnica realizó el anuncio protagonizado por el único de los Payasos de la tele en activo, Alfonso Aragón, más conocido como Fofito, con esta nueva campaña para Campofrío se pretende “provocar a la gente a un sentimiento para llevarle al lado opuesto”.

No obstante, pese al interés que suscita este anuncio, este año la agencia publicitaria empezó a calentar motores días antes con misteriosas declaraciones en *Twitter* de personalidades como el jugador de Los Ángeles Lakers, Pau Gasol. El pasado jueves 19 (cinco días antes de que se lanzase oficialmente la campaña en televisión) el pivot sorprendió en su cuenta oficial de *Twitter* al anunciar que le habían hecho una oferta para nacionalizarse en Estados Unidos.

Unas declaraciones que provocaron una reacción en cadena en la red social pidiéndole que se quedara, pero todo ha quedado en una broma, después de que el propio jugador haya desvelado que la ficticia propuesta forma parte de la nueva campaña navideña de Campofrío.

El revuelo generado por Gasol, junto a una campaña promovida por una supuesta plataforma ciudadana online llamada 'Hazte extranjero', en el que 10 actores de diferentes nacionalidades te invitan a hacerse de su país.

El año pasado Campofrío tuvo un importante éxito con su campaña *El currículum de todos*. Este anuncio estaba protagonizado Fofito y aparecían numerosos rostros conocidos, como el tenista el David Ferrer, los periodistas Iñaki Gabilondo y Luis del Olmo, el cantante David Summers o los actores Chus Lampreave y Enrique San Francisco, que trataban de elaborar un currículum que, en el fondo, es el de España entera. La campaña le valió a Campofrío el Gran Premio a la Eficacia 2013 que concede la Asociación Española de Anunciantes.

Fuente: http://cultura.elpais.com/cultura/2013/12/19/television/1387449540_560960.html.

3. Material para la Actividad 12

- a. Enlace del texto para la actividad 12a *¿Cómo dicen los chinos que algo les suena a chino?*

Fuente: <http://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/tag/suena-a-griego/>.

- b. Texto para la actividad 12g: *Pinchos magrebíes*, Arturo Pérez Reverte, 2001 (Texto adaptado)

Fuente: <http://arturoperez-reverte.blogspot.com.es/2010/12/pinchos-magrebies.html>

En los últimos tiempos he recibido varias cartas afeándome el uso que hago de palabras políticamente incorrectas...

Fragmento 1

Lo de negro, por ejemplo. Cuando me refiero a un *negro* diciendo que es negro —a mí me han llamado blanco en África toda la vida— resulta que soy xenófobo.

Escribir que algo *es una merienda de negros*, por ejemplo, o que *esa negra está para chuparse los dedos*, o hablar de *la trata de negros*, me asegura media docena de cartas poniéndome de racista para arriba.

Hasta decir *cine negro* o *lo veo todo negro* es peyorativo, argumentan;

y *pasarlas negras*, sin ir más lejos, se asocia de modo racista con pasarlas putas. Por eso también debería evitar la palabra negro como sinónimo de cosas malas o negativas. Así que no influya negativamente en la juventud. Llámelos subsaharianos, sugieren unos. De color, sugieren otros. Afroamericanos, si son gringos, etc. A veces, esos días en que uno se pone a escribir sintiéndose asquerosamente conciliador, intento contentarlos a todos y a mí mismo —negro me sigue pareciendo la forma más natural y más corta— y escribo subsaharianos de color negro; pero entonces, algunos piensan que me lo tomo a cachondeo y las cartas se vuelven más explosivas todavía. Estoy desconcertado, la verdad. ¿Naomi Campbell es o no es un pedazo de negra?... ¿El halcón maltés es una película de cine subsahariano de color?... No sé a qué atenerme.



Fragmento 2

Lo de *moro*, esa es otra. Debería usted decir norteafricano o magrebí, apuntan graves. Lo de *moro* suena a despectivo, a reaccionario. Hasta un erudito lector me lo calificaba el otro día de término franquista: los moros que trajo Franco y todo eso. Sin embargo, se me hace cuesta arriba prescindir de una palabra tan hermosa, antigua y documentada. Moro viene por vía directa del latín *maurus*,

habitante de la Mauritania; figura en las Etimologías de San Isidoro y en Gonzalo de Berceo, y si hay una palabra vinculada a la historia de España, y que la define, es esa. Ganada a los moros en 1292 reinando Sancho IV el Bravo, leemos —los que leen— en los muros de Tarifa. Olvidar esa palabra sería ignorar lo que en las ciudades españolas aún significa *morería*, por ejemplo. O lo que la palabra *morisco* supuso en los siglos XVI y XVII. De cualquier manera, ahora que todo el mundo anda rescribiendo el pasado a su aire, tampoco tendría nada de particular que revisáramos la historia y la literatura españolas, empezando por el xenófobo y franquista cantar del Cid, sustituyendo la palabra moro por otra más moderna. Las coplas de Jorge Manrique perderían algún verso bellísimo; pero ganaríamos, además de corrección política, palabras como *pincho magrebí*, que es aséptica y original, en vez de la despectiva *pincho moruno*. Reconozco que decir *fiestas de norteafricanos y cristianos* en Alcoy también tiene su cosita.

Fragmento 3

Fíjense en lo de *maricón*, por ejemplo. A ver qué cuesta decir, en vez de eso *es una mariconada*, eso es una homosexualidad. O para decirle a un amigo *no seas maricón*, decir no seas sexualmente alternativo, Paco. Ya sé que no hay palabras malas ni buenas, sino por la intención y el uso. También sé que la responsabilidad de que haya algunos que las utilicen sólo en sentido despectivo no es atribuible a las palabras en sí, que suelen ser nobles, antiguas y hermosas, capaces además de adaptarse a todo con los límites que imponen el sentido común y la decencia de cada cual. Pero en los tiempos que corren, si no quieres que te llamen *cacho cerdo* —me extraña que ahí no protesten las protectoras de animales por la asociación peyorativa—, tienes que hilar muy fino.

Fragmento 4

En este mundo artificial que nos estamos rediseñando entre todos, el café debe ser sin cafeína, la cerveza sin alcohol, el tabaco sin nicotina, los insultos no deben ser insultantes y las palabras han de significar lo menos posible. Además, ojo con quienes se sienten aludidos aunque nadie les dé vela en el entierro. No vean qué cartas recibo cuando llamo *agropecuario* a un *político cateto*. Me dicen: ¿Qué tiene contra el campo y la ganadería? ¿Y si le digo *subnormal* a alguien? Me reprochan que se ofende a los minusválidos, olvidando que *imbécil*, *tonto* o *idiota* expresan lo mismo, y que las palabras son vivas y ricas, utilizables como insulto o como muchas otras cosas sin que eso las aprisione o las limite en un determinado contexto. Lo mejor fue cuando hablé de *sopladores de vidrio* refiriéndome a unos perfectos *soplapollas*, protestó uno que soplaba vidrio de verdad. Cuando calificué a otro de *payaso*, acto seguido recibí una indignada carta de una respetable *oenegé* llamada —cito sin ánimo de ofender— Payasos sin Fronteras.

ANEXO IV

Materiales para la Propuesta didáctica III: *¡De tal palo, tal astilla!*

1. Material para la Actividad 1

- a. Enlace del gráfico del árbol de familia.

Fuente: <http://www.profedelee.es/2014/11/actividad-vocabulario-familia.html>.

2. Material para la Actividad 4

- a. Texto: La revolución familiar, Luz Sánchez-Mellado, *El País Semanal*, 9 de octubre de 2005

Bebés fuera del matrimonio, segundas parejas, madres solas, padres homosexuales, hijos de laboratorio o adoptados en la otra punta del mundo... Nuevos modelos conviven orgullosos con la familia clásica. Mientras algunos creen que vive su hora más difícil, sociólogos y demógrafos hablan del momento más rico y diverso de la institución mejor valorada en España.

La ciencia, el aumento de la esperanza de vida en quince años de media, la creciente independencia de las mujeres, el desarrollo económico y la tolerancia social hacia el ejercicio de las libertades personales están detrás de la historia de muchas familias españolas. De una metamorfosis que se viene gestando de puertas adentro en los hogares desde hace 25 años. La revolución familiar.

La aprobación en el Congreso de los Diputados, el 21 de abril de 2005, de la ley de matrimonio entre parejas del mismo sexo sólo es último y más llamativo episodio de una serie de cambios complejos en el entramado familiar de este país. La familia

nuclear clásica, compuesta por un hombre y una mujer casados y con voluntad de tener hijos, sigue siendo el modelo mayoritario, pero desde luego, ya no es el único que se practica abiertamente y que goza de plena aceptación social.

[...] **La transformación se veía venir.** En los ochenta, en los noventa, cada vez con más frecuencia y en todas las clases sociales, todo el mundo empezó a tener amigos divorciados, familiares que se iban a vivir juntos sin casarse, vecinos que vivían solos porque sí o algún conocido que convivía con una pareja del mismo sexo. Pero la demografía no es una ciencia de respuesta

rápida y diez años es el periodo que se considera mínimo para revisar una población y comprobar qué hay de nuevo. Fue el censo de 2001 el que puso las cartas sobre la mesa. Ese año, además de contarnos, el Instituto Nacional de Estadística, nos preguntó cómo y con quién vivíamos. Las respuestas eran voluntarias. Los resultados dejaron sorprendidos a los propios profesionales.

Más de un millón de personas viven –vivían en 2001– en pareja sin estar casados, un 155% más que en 1991. Hay casi medio millón de hogares encabezados por una persona (mujer, en un 87%) divorciada con sus hijos a su cargo, el doble que una década atrás. Casi tres millones de españoles viven solos. Y, por primera vez en la historia

demográfica española, 10.500 hombres y mujeres declaran libremente que son homosexuales y que conviven con sus parejas afectivas del mismo sexo.

Ésta era, en 2001, la realidad de la familia española. El retrato seguramente se ha quedado viejo. En cualquier caso, es el último. El arzobispo de Madrid, cardenal Rouco Varela, declaró, el pasado 15 de mayo con motivo de la declaración del matrimonio gay y en vísperas de asistir a la manifestación contra la misma convocada por el Foro de la Familia: “la familia atraviesa uno de los momentos más difíciles de su historia” [...].

► FAMILIA RECONSTITUIDA

“Sí, nuestra casa es un lío. Pero somos felices”

José y Lourdes viven juntos. Jana y Elio son hijos de ella. Marina, de él, que tiene su custodia compartida con su ex. Vera es hija de ambos.

Su historia es un bolero. Novios a los 20, se reencontraron casi a los 40, separados y con hijos. Pero “20 años no es nada” y volvieron a enamorarse. Cada uno en su casa, intentaron “espacios de convivencia”: días libres, vacaciones, para “ensamblar la relación de todos con todos”. “Eso y el que los niños fueran pequeños facilitó el acople; eso sí, con discusiones, alianzas y contralianzas cotidianas,

es decir, como hermanos”. Vera, un “nexo” adorable, inauguró la casa común. Marina va y viene, pero siempre está al llegar. “La custodia compartida es la mejor decisión que tomamos mi ex mujer y yo por nuestra hija”, dice José. “Esta casa es un lío, sí, pero la vida es compleja y somos felices”. En la nevera, un *forages*: un crío le pregunta a otro: “¿Tus padres se llevan bien?”. Respuesta: “Casi todos, sí”. ●

► FAMILIA HOMOPARENTAL

“Nos amamos, nos hacemos bien, crecemos juntos”

Julia Sevillano (diseñadora gráfica) y Esther Vidal (cocinera) conviven. Teo y Julia, mellizos, son hijos biológicos de Esther. Julia los adoptará tras su boda.

Son una nueva familia de libro. Esther parió a los mellizos, concebidos por inseminación artificial. Antes lo había intentado Julia. Comparten dos casas gemelas con Rafa (padre biológico de los niños) y su novia, Rosana. Pero oyéndolas, su historia suena muy familiar. “Llevas diez años juntas. Ves que tienes casi 40, que te sigues amando, que quieres compartir el cuidado y el cariño de unos hijos

y no te quieres arrepentir de no haberlo intentado. Pensamos que sería más bonito que el padre fuera un amigo querido, como Rafa, que un donante anónimo. Una familia son las vivencias, vivir y crecer juntos. Nos queremos, nos hacemos bien. Quizá no reproduzcamos el modelo familiar tradicional, pero la base es ésa, lo que mamamos en casa, el calor y el amor que tuvimos en la infancia”. ●

► FAMILIA NUCLEAR CLÁSICA

“La familia es de hombre y mujer, así lo siento”

Isabel Gaspar (funcionaria) y Pablo Sancha (técnico deportivo) están casados por la Iglesia desde 1991. Fabio y Mauro son sus dos hijos.

“Me enamoré de Pablo a los 16 años y sigo así. Yo trabajaba de modelo y tenía el campo abierto. Pero en vez de tirarme al monte, me tiré al redil”, ríe Isabel. Se casaron por la Iglesia, “por marcar un antes y un después, por institucionalizar la pareja”. “El juzgado me parecía cutre e irnos a vivir juntos era como salir por la puerta de atrás”, añade. Tuvieron a los niños cuando se estabilizaron laboral-

mente. Isabel es “quien lleva la casa” y tiene un modelo: “Mi madre, que siempre estaba ahí”. “Ella tuvo que renunciar a mucho, pero yo no renuncio a ser mujer, pareja y profesional, son otros tiempos”. Se consideran una familia “clásica de hoy”. “Familia es un hombre y una mujer. Aún me cuesta ver con naturalidad una pareja homosexual con hijos. No sé justificarlo con argumentos, pero así lo siento”. ●

► FAMILIA EXTENSA 'EVOLUCIONADA'

"Ves las crisis antes de llegar: son tus hijos"

Ramón y Charo, con su familia. Su hija mayor, Ana, divorciada, volvió a casarse con Emilio. Su nieta, Adda, vive con su novio, Juan Carlos.

Ramón Lara y Charo Rodríguez se casaron hace 47 años en la Santa Iglesia Magistral de Alcalá de Henares. "Hasta que la muerte nos separe", tuvieron tres hijas (Ana, Marival y Chus), un hijo (Juan Ramón, 33 años, ausente en la foto) y, por ahora, seis nietos. Una familia de toda la vida. Pero la hoja de ruta ha sido distinta de la que imaginaban. Han vivido en su casa muchos de los cambios que han sacudido a la familia española. Su hija mayor, casada joven, se separó pronto y volvió a casarse.

Su nieta Adda, a la que casi criaron, vive con su novio sin papeles. Unos hijos se casaron por la Iglesia; otros, no. Unos nietos están bautizados, otros no. No ha sido una fiesta continua, pero tampoco un drama: "Hemos vivido la vida como ha venido. Los hijos buscan su felicidad. Les ves sufrir, ves las crisis antes de llegar, las vives con ellos. Nuestros hijos no han sido ni los primeros ni los últimos y nuestro sitio es estar siempre con ellos. Para eso somos una familia". ●

► FAMILIA MONOPARENTAL

"No hay padre, mi familia somos mi hija y yo"

Ángela Bautista (periodista) tuvo a Ana por inseminación artificial de donante anónimo. Tiene pareja, pero cada uno vive en su casa.

Ángela siempre supo que iba a ser madre. "Era una cosa de tripas, pero no estoy loca. Lo hice cuando pude, cuando me asenté laboral y emocionalmente". Como no encontraba un hombre con el que quisiera procrear, a punto de cumplir los 35 comenzó el proceso —seis inseminaciones— que la convirtió en madre de Ana año y medio más tarde. El abuelo, el tío, los amigos de mamá, su pareja... en

la vida de Ana no faltan figuras masculinas. Pero no hay padre. "Tengo papá", aclara la niña, "pero no se sabe quién es y él tampoco sabe que soy su hija, sólo dio su semilla. Mi familia somos mamá y yo". La madre está "orgullosa" de su paso. ¿Lo peor? "La soledad cuando Ana cae enferma". Lo mejor está a la vista. Eso sí, ni pensar en un hermanito. "¿Dos como ella? Demasiado para mí". ●

► FAMILIA BIOLÓGICA / ADOPTIVA

"No necesitaba parir a mi hija para ser su madre"

Antonio Gutiérrez (diseñador gráfico) y Elena Lorenzo tienen tres hijos. Los dos mayores, biológicos. La pequeña fue adoptada en China.

"Quita juguetes y en ocasiones se la oyó reír a carcajadas". El informe del orfanato era explícito. Yun tenía carácter. En casa lo ratifican. La adopción de Yun —hierba— fue una aventura familiar. "Una cosa es gestar y parir un hijo, y otra, criarlo. La necesidad biológica de crear una familia estaba cubierta. Pero teníamos el anhelo de criar otro hijo. Con 44 años otro embarazo estaba descartado", dice Ele-

na. Tras dos años de trámites —"es raro pasar un examen de padres teniendo dos hijos"— fueron todos a recoger a su hija y hermana. "Me siento padre de una niña china, como si Elena la hubiera parido, es algo muy especial", confiesa Antonio. "Somos una familia. No nos planteamos una historia mística de perpetuación de la especie. Más allá de la sangre, está el amor, sin cursilerías. ¿no es suficiente?" ●

► FAMILIA MESTIZA

"Pasamos una etapa de adaptación, como tantos"

María Alberich (diseñadora gráfica) es española. Walla (albañil, temporero), angoleño. Conviven desde 2001. Iano es su hijo.

La Nochevieja de 2000, María vagaba por Madrid huyendo de la fiesta y se encontró "tres veces" a Walla. Flechazo. "Había estado en Cuba becada como bailarina y allí me había enamorado de lo africano. Además salía de una relación con un miñeto y Walla me pareció un hombre de verdad". En marzo, él se instaló en su casa. "Estar con un africano no es mejor ni peor. Necesitamos un periodo de adaptación mutua, como tantas parejas. Hemos tenido crisis. Nada es blanco ni negro, nunca mejor dicho", bromea María. Walla salió de An-

gola a los 16 años huyendo de la guerra —"su hermano Toy pisó una mina y le falta una pierna"—; pidió asilo, pero se lo denegaron. Sigue sin papeles. "Casi siempre le mantengo yo, pero estoy con quien quiero, me compensa". María detesta, "tanto como el racismo puro", el "multiculturalismo de salón". "A Walla le invitan a sitios para *dar color* y ese punto de parque temático me molesta". Por eso quiere que Iano sepa su origen. "Viviremos un año en África, antes de que me pida la *play*, para que vea que hay niños como él que juegan con el barro". ●



[...] El verano pasado, un grupo de demógrafos, sociólogos, políticos y estudiantes se reunieron en El Escorial, durante los cursos de verano de la Universidad Complutense de Madrid, para debatir sobre los nuevos modelos familiares, por ejemplo monoparentales o reconstruidas, en el curso *Nuevas formas familiares del siglo XXI*. Los cambios en la estructura familiar son tan rápidos que los especialistas tienen que pararse a pensar. "Aparecen

nuevas formas de parentesco distintos a la concepción clásica de lazo de sangre o conyugal. ¿Qué relación hay entre hijos de uniones anteriores que no son hermanos, ni hermanastros, pero que conviven como tales? ¿Eso es parentesco, es familia? Creo que sí, son nuevos vínculos, pero no sabemos aún cómo llamarlos", admite la socióloga Constanza Tobío. [...]

Pero quizá sí haya palabras inventadas para nombrar el vínculo que une a Jana y a Marina, dos niñas que viven juntas y son cada una de su padre y de su madre. El abuelo paterno de Marina, José María Martínez, tiene 77 años y es natural de Cabezamesada (Toledo): "En mi pueblo se llamaba *el andado* al hijo que aportaba al matrimonio un viudo cuando se volvía a casar. O una madre soltera que se casaba con

otro hombre. Digo yo que fuera porque esos niños ya iban andando a la boda. Mire usted en el diccionario, que seguro que viene".

Diccionario de la Real Academia de la Lengua. 'Adado': "(Del latín *ante natus*: nacido antes)". Definitivamente, como dice Ussel, casi todo está inventado. Lo que sucede es que ahora todos quieren su sitio en la plaza, bajo el sol.

Nota: Por la extensión del artículo, aquí solo hemos incluido algunas partes del mismo para ilustrarlo, se encuentra disponible en http://elpais.com/diario/2005/10/09/eps/1128839212_850215.html

3. Información para la Actividad 6

a. Enlace del cortometraje *El mueble de las fotos*.

Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/corto-cinemad-mueble-fotos/343963/>

4. Transcripción para la actividad de Recapitulación y revisión f

Carmen: ¿Quieres más?
Nico: No. ¿Hay galletas de coco?
Luna: Mucho vicio es lo que tú tienes.
Luna: Carlos, pásame la mantequilla, anda.
Luna: Que me pases la mantequilla.
Carlos: Ay, ¡qué pesada!
Santiago: ¡Qué novedad! Todos juntos.
Carmen: ¿Tú quieres más, Nico?
Rosa: ¿Quieres un poco de azúcar?
Carmen: Ten cuidado, está muy caliente.
Santiago: ¿No saliste ayer, no?
Carlos: Me quedé estudiando.
Santiago: ¿Y tú qué? ¿No te dan galletas de coco? ¿Por qué no le dais galletas de coco?
Carmen: Porque engordan.
Santiago: Pero si ya está gordo. ¡Qué más da!
Carmen: Cada día dices una cosa. El caso es llevarme la contraria.
Nico: Yo no estoy gordo.
Rosa: Di que no, que estás muy bien.
Carmen: Sácale las galletas a tu hermano, anda.

Luna:	¿Y por qué no las coge él? Que esté gordo no significa que sea paralítico.
Nico:	¡Que yo no estoy gordo!
Rosa:	Claro que no, no les hagas caso.
Santiago:	¿Y tú a qué hora llegaste? No te oí entrar.
Luna:	No sé, pronto. A las tres, tres y media.
Carmen:	¿Te trajo Rafa?
Santiago:	¿Quién es Rafa?
Luna:	Uno de clase.
Carlos:	Su novio.
Luna:	De eso nada.
Santiago:	¿Tienes novio?
Luna:	Que no, que es un amigo.
Carlos:	Si te trae a casa será por algo.
Luna:	Porque tiene coche.
Santiago:	Tráetelo un día, así lo conocemos.
Luna:	¡Pero si no hay nada que conocer!
Santiago:	Lo normal cuando alguien se echa novia es ir a conocer a los padres.
Carmen:	Tendríais que haber visto a papá el día que vino a casa a buscarme, con regalo para los abuelos y todo.
Santiago:	Como tiene que ser.
Carmen:	Se puso tan nervioso que le dio la caja de puros a mi madre, y la de bombones al abuelo.
Santiago:	No sé de qué os reís. Desde entonces, la abuela fuma puros.
Carmen:	¿Nadie quiere más?
Santiago:	He dormido fatal. No sé lo que me pasaba ayer, pero estaba desvelado.
Luna:	Será la conciencia.
Santiago:	¿Y eso? ¿Por qué la conciencia?
Luna:	No sé, por nada, se dice, ¿no?
Santiago:	¿Desde cuándo?
Luna:	¿No lo habéis oído nunca? Cuando alguien dice que no puede dormir, se le dice eso. Pero no por nada, vamos.
Santiago:	¿Rafa lo dice?
Luna:	Es una frase hecha, tampoco es para ponerse así.
Santiago:	¿Qué pasa?
Carmen:	Nada. ¿Por?
Santiago:	¿Seguro? Aquí pasa algo raro.
Carmen:	Y dale, qué va a pasar.
Santiago:	No sé. No sé, pero algo pasa.
Carmen:	¿A qué viene eso?
Luna:	A nada, es una expresión.
Carmen:	¿Qué quieres, liarla o qué?
Santiago:	¿A ti no te parece que están un poco raros?
Nico:	No, como siempre.
Carmen:	A ver, sitio.
Santiago:	Pero bueno, ¿y esto?
Carmen:	Felicidades.
Santiago:	Ya decía yo que algo pasaba, ¿eh?
Rosa:	Felicidades, hijo.
Santiago:	Lo dije, mamá, gracias.
Nico:	Felicidades, papá.

Luna: ¿Cuántos hace ya?
Santiago: Muchos, casi tantos como la abuela. ¿Verdad, mamá?
Rosa: Eso no, yo os gano a todos.
Carmen: Un aplauso para la autora, ¿no? El mérito es suyo.
Rosa: A esta hora justo, a las diez y cuarto, estaba ya el tío Santiago corriendo para la fábrica a avisar a tu padre. ¡Los años que han pasado! Salió dando patadas y berreando como un loco.
Luna: Bueno, en eso no ha cambiado mucho.
Carmen: ¡Luna!
Luna: ¡Que es broma!
Rosa: Si vieras lo mal que me lo hiciste pasar.
Santiago: ¿Cómo no lo voy a saber, mamá, si me lo cuentas todos los años?
Rosa: Más de dos horas tardó en salir.
Carlos: Papá siempre ha dicho que llegar tarde a los sitios da categoría.
Rosa: Tu padre, más nervioso aún que yo, y el tío Santiago entrando y saliendo con toallas limpias. Y papá venga a llamarle, que tenía miedo a quedarse solo.
Luna: Por eso le pusisteis Santiago, ¿no?
Rosa: Es que salió justo cuando más lo gritaba el abuelo, así que dijimos: "será que le ha gustado el nombre".
Santiago: Menos mal que no llamaba a la criada. Se llamaba Margarita.
Martín: Siento el retraso. No sé qué he hecho que me han dado las tantas en la calle. Felicidades.
Santiago: Gracias, Martín.
Rosa: Martín estaba. ¿Tú te acuerdas, a esta hora justa, el tío Santiago corriendo para la fábrica?
Santiago: ¿Otra vez, mamá?
Martín: Perfectamente. Y de su padre, lo nervioso que estaba.
Rosa: Si vierais cómo se puso...
Martín: Cuando el doctor fue a pegarle en los cachetes, le dijo que no, que él se ocupaba. No quería que el primero en hacerle llorar a su hijo fuera un extraño.
Carlos: Joder, con el abuelo.
Luna: Bueno, ¿y los regalos, qué? ¿Se van a quedar así?
Martín: Ha llamado tu hermano. Que estará aquí a media mañana con su señora.
Nico: Coge primero el más grande.
Santiago: Éste es de Luna.
Luna: Tú ábrelo, es una sorpresa.
Santiago: Pero bueno. ¿Esto qué es? ¿Una indirecta?
Luna: Para que hagas *footing*.
Carmen: No te vendría mal.
Carlos: ¿Y esas mangas? ¿No había de otro color?
Luna: Son reflectantes, para que se te vea bien de lejos.
Santiago: Yo casi prefiero que no se me vea.
Carlos: A lo mejor se pueden quitar.
Carmen: Usa solo la parte de abajo.
Santiago: ¡Un cronómetro!
Rosa: ¿Te gusta?
Santiago: Mucho. Pero, ¿para qué quiero yo un cronómetro?
Rosa: Pues no sé, para cronometrar las cosas, ¿no?
Luna: Claro, que quieres saber cuánto dura algo, pues le das y ya está. Te enteras.
Santiago: ¿Qué ha pasado?

Carmen: Nada.

Santiago: ¿Y esto? ¿De quién es?

Nico: Mío.

Santiago: ¿A qué viene esto ahora?

Carmen: Santiago...

Santiago: ¡Ya está! ¡Ya lo has jodido todo! ¡Una pipa! ¿Pero tú eres idiota o qué? ¿Qué pasa? ¿Qué no me oyes?

Nico: Lo siento.

Santiago: Con lo bien que estaba saliendo todo y me sales tú con esto. ¿De dónde ha salido este idiota? ¿Por qué no sabe que no fumo?

Carmen: Santiago, por favor.

Santiago: ¿Vosotros lo sabíais? ¿Entonces?

Carmen: Santiago. Le estás haciendo llorar.

Nico: Papá... te quiero.

Santiago: ¿Qué?

Nico: Que te quiero.

Santiago: Pues no me lo creo. ¿Dónde están las lágrimas?

Nico: Por favor... te quiero.

Santiago: Además, yo no quería un hijo gordo, mira que lo dije. Ni con gafas. ¿Lo dije o no lo dije?

Martín: Es lo mejor que hemos podido encontrar.

Nico: ¡Papá!

Santiago: ¡Ni papá ni hostias! ¡Despedido! Ahora te vas a tu puta casa a aprender a llorar. Y quiero otro hijo, sin gafas, que no creo que sea tan difícil. ¡Y que no esté gordo! No quiero pasar el día de mi cumpleaños sin mi hijo pequeño.