

**UNIVERSIDAD DE BURGOS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y**  
**COMUNICACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Las combinaciones frecuentes y colocaciones  
léxicas en niveles iniciales de Español como Lengua  
Extranjera**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**Carmen Ibáñez Verdugo**

DIRECTORA: María Simarro Vázquez

DOCTORADO EN HUMANIDADES Y COMUNICACIÓN

Burgos, 2023

## AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que debo agradecer el final de este trabajo.

Empezando por mi entorno académico, la directora, que no dudó en aceptar mi propuesta y considerar mi esfuerzo y trabajo. No se me olvida el tutor y primer director, gracias por tu tiempo y dedicación, me enseñaste mucho y aún hoy en día sigues haciéndolo, gracias.

A Rober, por todos los sinsabores que llevamos experimentando durante tanto tiempo, que nos han enseñado que juntos es más y mejor.

A mi familia, sin la que no hubiera obtenido ese apoyo, esos valores como la perseverancia y el tesón, y no dejar nunca a un lado aquello por lo que llevas soñando y luchando tanto tiempo. Especialmente a ti, papá, que me sigues acompañando desde donde estés.

A mis amigas y amigos, que han soportado esta total desconexión de la vida, sin saber poco o nada de mí, pero que me han enseñado mucho, a pesar de los daños y los años.

A mis colegas, de aquí, de allí... todos vosotros me habéis animado, apoyado y aupado, por lo que os dedico mis más sinceros agradecimientos, sin vosotros no sé si hubiera llegado al final de esta carrera de fondo. Lo sabéis perfectamente, no hace falta que os diga cuánto os debo.

Mención especial a quienes forman parte de este experimento y que me han ayudado sin pedir nada a cambio. A las profesoras que amablemente aceptaron mi solicitud, pusieron la secuencia didáctica en práctica en sus clases y me ayudaron con los resultados, así como también, a mis alumnos, que me han ayudado e inspirado, sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

A todos, ya sabéis quiénes sois, mil gracias.

## RESUMEN

La enseñanza de español como lengua extranjera vive un momento dulce de expansión, reconocimiento e implantación a nivel internacional.

Gracias a instituciones como las universidades, el Instituto Cervantes y diferentes Academias de Lenguas, asistimos a un auge del español, que en la actualidad es el segundo idioma del mundo con casi 500 millones de hablantes.

Ante esta demanda, surgen diferentes necesidades en su enseñanza y se requieren continuas actualizaciones de los documentos que guían, ilustran y regulan este proceso de aprendizaje.

Esta investigación nace de la reflexión suscitada por una ecléctica combinación de experiencias docentes, relacionadas todas ellas con la enseñanza de la lengua a estudiantes de diferentes nacionalidades e idiomas. Así, se atiende tanto al proceso de estudio teórico del español como lengua materna, vinculado a la sintaxis y el análisis sintáctico de textos en español, como a la perspectiva del español como lengua extranjera.

En ambas vertientes, el papel de los distintos componentes que conforman la lengua es primordial, de manera que no se concibe el alcance o incluso el dominio de la denominada competencia comunicativa sin la estrecha relación entre todos y cada uno de ellos.

Nos centramos, por tanto, en el estudio y la enseñanza del componente léxico-semántico en el aula de ELE para intentar discernir qué concepto de combinaciones frecuentes es el más apropiado y útil para los estudiantes de niveles iniciales de ELE.

A raíz de la búsqueda en la literatura específica sobre el tema, comprobamos que en el aspecto más didáctico de ELE existe un nicho aún sin completar para que sus aprendientes, en niveles iniciales, comprendan, reconozcan y produzcan colocaciones en los diferentes ámbitos de su vida, y así puedan desenvolverse eficazmente en distintas situaciones y contextos comunicativos.

Así, comparamos la enseñanza de este componente específico en varios manuales, así como también en los documentos oficiales de planificación lingüística. Para ello, programamos una secuencia didáctica para el nivel inicial de ELE que se puso en práctica en diferentes grupos de estudiantes, con el fin de comprobar si el trabajo con las colocaciones y distintas combinaciones frecuentes de unidades léxicas es posible en las aulas y de esta forma valorar los resultados que arrojan las posteriores evaluaciones.

Se observó la influencia de distintas variables para la obtención de mejores resultados en dicha evaluación y se llegó a conclusiones de entre las que destacamos la necesidad de seguir avanzando en este camino para determinar la eficacia y rentabilidad del trabajo con estas combinaciones en el aula de ELE.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	11
<b>CAPÍTULO 1. TRES MODELOS LINGÜÍSTICOS. UNIDADES LINGÜÍSTICAS</b> .....	<b>19</b>
<b>1. Marco teórico (introducción y modelos) .....</b>	<b>19</b>
1.1. Modelo tradicional .....	19
1.2. Modelo estructuralista-generativista .....	22
1.3. Modelo de la lingüística de la comunicación .....	25
<b>2. Paradigmas y sintagmas: la combinatoria léxica en ambos.....</b>	<b>29</b>
2.1. Las unidades léxicas, la significación y el sentido y las relaciones combinatorias .....	31
<b>3. El componente léxico y las combinaciones sintagmáticas.....</b>	<b>42</b>
3.1. Disciplinas de estudio de las unidades léxicas.....	42
3.2. Clasificación de las unidades léxicas simples y complejas .....	43
<b>4. Conclusiones .....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 2: JUSTIFICACIÓN DE LA REVISIÓN DEL CONCEPTO Y EL TRATAMIENTO DE LAS COLOCACIONES DESDE LAS DIFERENTES DISCIPLINAS .....</b>	<b>53</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>53</b>
<b>2. Las colocaciones en las diferentes corrientes lingüísticas .....</b>	<b>57</b>
2.1. Las colocaciones en la Corriente Semántica .....	57
2.2. Escuela sistémica británica .....	62
2.3. Estudios de lexicografía.....	63
2.3. Las colocaciones en la lingüística hispánica .....	69
2.4. Las colocaciones en la didáctica de lenguas .....	79
<b>3. Conclusiones .....</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO 3. DOCUMENTOS DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA: LAS COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....</b>	<b>89</b>
<b>1. Competencias generales y competencias específicas en los documentos     oficiales de enseñanza de lenguas: el Marco Común Europeo de     Referencia para las Lenguas (MCER), el Plan Curricular del Instituto     Cervantes (PCIC) y American Council on the Teaching of Foreign     Languages (ACTFL).....</b>	<b>89</b>
<b>2. Competencias y componentes.....</b>	<b>90</b>
2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación (MCER,2001) y Volumen complementario del Marco (VCMCER, 2020) .....	90
<b>3. Conclusiones .....</b>	<b>120</b>

<b>CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA DEL COMPONENTE LÉXICO EN ELE. TRATAMIENTO DE LAS COLOCACIONES EN EL ANÁLISIS DE MATERIALES DE ELE .....</b>	<b>123</b>
1. La competencia léxico-semántica en ELE .....	123
2. El componente léxico en ELE. Justificación pedagógica .....	124
3. El enfoque léxico: características principales .....	126
4. Aplicaciones en la enseñanza de vocabulario en ELE. La didáctica de las colocaciones en ELE.....	130
5. Revisión del corpus y metodología de análisis .....	134
5.1. Corpus de manuales de ELE y análisis .....	135
5.2. Comparativa de manuales de ELE y otros recursos analizados ...	136
5.3. Resultados y discusión. Conclusiones.....	274
<b>CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>277</b>
1. Diseño de la Investigación .....	277
2. Justificación y relevancia de la investigación .....	277
3. Objetivos e hipótesis.....	279
4. Propuesta didáctica para implantar en el aula. “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de las personas” .....	280
4.1. Secuencia didáctica: “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de personas” .....	280
4.2. Justificación de la Elección del Nivel .....	287
4.3. Aplicación de la secuencia didáctica “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de personas” en los Grupos de ELE .....	289
4.4. Metodología de la Secuencia Didáctica: “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de personas” .....	292
4.5. Evaluación de la secuencia didáctica: “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de personas” .....	321
5. Conclusiones .....	336
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>339</b>
<b>LISTA DE TABLAS.....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 1: propuesta de clasificación de las colocaciones léxicas de Koike. (p.     72).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 2: descriptores de riqueza de vocabulario del MCER (p. 91).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 3: descriptores de dominio de vocabulario del MCER (p. 96).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 4: descriptores de rendimiento Interpersonal de ACTFL (p.115)...</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 5: descriptores de rendimiento Interpretativo de ACTFL (p.116) ..</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 6: descriptores de rendimiento relativo a la presentación de ACTFL     (p.117) .....</b>	<b>358</b>

<b>Tabla 7: Descriptores de riqueza de vocabulario del MCER (p.129) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 8: Descriptores de dominio del vocabulario del MCER (p. 131) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 9: Descriptores de rendimiento interpersonal dividido en los tres niveles (p.136) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 10: Descriptores de rendimiento Interpretativo dividido en los tres niveles (p.140).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 11: Descriptores de rendimiento relativo a la presentación dividido en los tres niveles (p. 145) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 12: Principios y críticas al EL (p.155).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 13: Implicaciones de saber una palabra (p.162) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 14: Análisis de Nuevo PRISMA Fusión niveles (p.175).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 15: Análisis de ¡GENIAL! Curso de español A2 (179) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 16: Análisis de Bitácora 1 y 2. NUEVA EDICIÓN (p.186).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 17: Análisis de VITAMINA A1 Y A2. Curso de español (192).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 18: Análisis de Arriba A1 Y A2 (p.205).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 19: Análisis de Pasaporte ELE.A2 (p.216).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 20: Análisis de Nuevo Español en Marcha.A2 (227) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 21: Análisis de Etapas Plus.A2.2 (p.237).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 22: Análisis de Nuevo Sueña. A1 y A2 (p.243).....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 23: Análisis de Agencia ELE. Nueva edición. A2 (p.257) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 24: Análisis de Curso de español para extranjeros ELE Actual. A2 (p.298) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 25: Análisis de Método de español. A2 (p. 298) .....</b>	<b>358</b>
<b>Tabla 26: Análisis de Mastering Spanish Through Global Debate. Dominio del español a través del debate global (p.299) .....</b>	<b>359</b>
<b>Tabla 27: Análisis de Vistas. Introducción a la lengua española (p.300). .....</b>	<b>359</b>
<b>Tabla 28: Análisis de Enfoques. Curso Intermedio de la lengua española (p. 302).....</b>	<b>359</b>
<b>Tabla 29: Codificación de los datos relativos a la variable edad, en diferentes tramos (p.304) .....</b>	<b>359</b>
<b>Tabla 30: Codificación de los datos relativos a la variable preguntas de evaluación (p.307).....</b>	<b>359</b>
<b>Tabla 31: Codificación de los datos relativos a la variable número total de aciertos (p. 308).....</b>	<b>359</b>
<b>Tabla 32: Pruebas de chi-cuadrado (p. 314).....</b>	<b>359</b>
<b>Tabla 33: inventario nociones generales y específicas del PCIC (p.362).. ..</b>	<b>359</b>
<b>LISTA DE FIGURAS Y GRÁFICOS .....</b>	<b>359</b>
<b>FIGURAS.....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 1: ejemplo de análisis de constituyentes (p. 33) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 2: representación formal de una colocación (p. 61) .....</b>	<b>359</b>

<b>Figura 3: ejemplo de entrada del diccionario <i>COBUILD</i> (p.64) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 4: ejemplo de entrada del diccionario <i>BBI</i> (p.65) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 5: ejemplo de entrada del diccionario <i>OXFORD</i> (p. 65) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 6: ejemplo de entrada del diccionario <i>DiCE</i> (p. 68) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 7: Imagen de entrada del diccionario PRÁCTICO de Bosque (2006) (p.69) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 8: cuadro de Higuera (2006) (p. 84) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 9: imagen del logo de la <i>ACTFL</i> (p. 112). .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 10. imagen de la tabla del Volumen Complementario (p.287).....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 11: imagen de la table del alcance léxico (p.288).....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 12: imagen de la tabla del control léxico (p.288).....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 13: muestra de la población (p.294) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 14: muestra de los tramos de edad (p.294) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 15: muestra de la lengua materna (p.295) .....</b>	<b>359</b>
<b>Figura 16: muestra del número de aciertos (p.296) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 17: gráfico de la variable del género (p.302) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 18: conservación de la hipótesis nula (p.303) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 19: prueba de U Mann-Whitney (p.303) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 20: prueba de Kruskal-Wallis (p.305) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 21: contrastes de hipótesis (p.3057) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 22: Resultados para la variable independiente LM (p.306) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 23: resumen de las pruebas de normalidad (p. 309).....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 24: resumen del contraste de las hipótesis (p. 309).....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 25: diagrama de cajas (p.310).....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 26: red de comparaciones por parejas de lenguas (p. 311) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 27: variable de género y pregunta 1 (p. 314).....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 28: variable edad y pregunta 2 (p. 314).....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 29: variable edad y número de aciertos (p. 315) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 30: variable lengua materna y número de aciertos (p. 315) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 31: rechazo de la hipótesis nula (p. 316) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 32: resultados de la variable independiente y lengua materna (p. 317) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 33: resultados variable independiente y segunda lengua (p. 317) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 34: tests univariate (p. 318) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 35: test univarianza (p. 318) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 36: valores significativos 23-30 años (p. 319) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 37: valores significativos mujeres no poseen segunda lengua (p. 320).....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 38: valores tras la aplicación de la prueba Tukey (p.320) .....</b>	<b>360</b>

<b>Figura 39: nociones del PCIC (p. 321) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 40: imagen de Gystall (p. 333) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 41: imagen del COLLMATCH (p. 333) .....</b>	<b>360</b>
<b>Figura 42: valores de la aplicación de la prueba ANOVA (p. 335) .....</b>	<b>360</b>
<b>GRÁFICOS.....</b>	<b>361</b>
<b>Gráfico 1: tramo de edad 18-22 años (p. 327) .....</b>	<b>361</b>
<b>Gráfico 2: tramo de edad 23-30 años (p.328).....</b>	<b>361</b>
<b>Gráfico 3: tramo de edad 31-40 años (p.328).....</b>	<b>361</b>
<b>Gráfico 4: edad de más de 50 años (p.329) .....</b>	<b>361</b>

## **A. TEORÍA**



## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas, y más específicamente, la enseñanza de español como lengua extranjera, ha experimentado un creciente interés. Son varias las razones que explican este incremento, entre ellas, por ejemplo, el hecho de que el español es uno de los idiomas más hablados en el mundo, con más de 480 millones de hablantes nativos, según el último informe *El español: una lengua muy viva. Informe 2022* (Instituto Cervantes, 2022). Además, se estima que hay alrededor de 567 millones de personas que tienen el español como segunda lengua. Esta expansión ha llevado a un aumento en la demanda de su aprendizaje, ya que se percibe como una herramienta útil para la comunicación internacional, los negocios y las oportunidades laborales.

El español es conocido por su rica diversidad cultural y literaria, lo que, unido al acceso a oportunidades educativas, como, por ejemplo, estudiar en universidades hispanohablantes o realizar pasantías en empresas internacionales con presencia en países hispanohablantes, ha contribuido al crecimiento en la demanda del estudio del español como lengua extranjera en la actualidad.

El español, por consiguiente, se ha convertido en una lengua relevante y atractiva en el contexto global, lo que conlleva un aumento en la oferta de cursos y recursos para su aprendizaje.

Esta investigación combina aspectos de la lingüística aplicada que tratan, por un lado, de las combinaciones frecuentes de unidades léxicas simples y complejas en la lengua; por otro, cómo se conceptualizan y clasifican esas combinaciones en las distintas disciplinas, puesto que su estudio e interés se aprecia tanto desde la lexicografía o la sintaxis, como desde la didáctica de la enseñanza de lenguas. Igualmente, se centra en la importancia de trabajar estas combinaciones, y más especialmente, las colocaciones léxicas y gramaticales en la enseñanza de español como lengua extranjera en todos los niveles, no solamente en los intermedios y altos.

Por tanto, el objeto de estudio de esta tesis se centra en la competencia léxica del español como lengua extranjera, y más concretamente, en la delimitación, uso, aprendizaje y evaluación de las combinaciones frecuentes de las unidades léxicas simples y complejas, en los niveles iniciales de español como lengua extranjera, A1 y A2 (M. et al. Alonso Ramos, 2010).

La relevancia del tema queda determinada, entre varias razones, por el hecho de que la evolución en la metodología de la enseñanza de lenguas y el aporte de las tecnologías digitales han convertido el estudio de una segunda lengua en un proceso con el que lograr competencias, destrezas y habilidades a través de actividades que guíen y ayuden en la recepción y en la producción de la misma lengua (Vidiella Andreu, 2011). Además, queda patente la necesidad de estudios y de materiales que apoyen a los docentes especialistas en ELE, tanto desde un punto de vista teórico como práctico (Higuera, 2004). Entonces, cuando en el aula se habla de centros de interés, de las funciones y de contenidos gramaticales relacionados con las descripciones físicas, por ejemplo, pueden aparecer combinaciones frecuentes entre verbos y sintagmas nominales y adjetivales que estudiantes de niveles iniciales conocen en su lengua materna, pero no en la lengua extranjera. Para que el aprendizaje sea fluido y coherente, debemos otorgarles herramientas necesarias para que reconozcan, diferencien y produzcan esas combinaciones adaptadas a su nivel de dominio y no esperar a que se trabajen en los superiores (Higuera García, 1993).

Esta preocupación por el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas queda reflejada en el Consejo de Europa y su planificación lingüística. Así, en colaboración con especialistas de la lingüística aplicada, se acordaron las directrices generales que guíasen el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en el ámbito europeo, por lo que así se presentó el Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) y su posterior Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2001a) que completa, actualiza y desarrolla sus elementos clave, promovido desde la pluriculturalidad y el plurilingüismo.

En ellos se formulan los objetivos, los contenidos y los niveles de lengua, así como las escalas de descriptores que ayuden en dicho proceso, tanto a los docentes como a los estudiantes, a fin de obtener la competencia comunicativa; es decir, conseguir un dominio de la lengua extranjera para que sean capaces de seleccionar las unidades léxicas adecuadas, ajustadas a la situación y al contexto comunicativos, de una forma desenvuelta y eficaz (Pascual Escagedo, 2011).

En lo concerniente al español como lengua extranjera, el Instituto Cervantes, coordinado con el resto de instituciones europeas, desarrolla el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Este documento oficial de consulta, fija y desarrolla los niveles diferentes de dominio necesarios para implantar en un programa de español como lengua extranjera (ELE).

El contenido del PCIC se estructura en tres niveles, el inicial A, el intermedio B y el de dominio C, cada uno de ellos subdividido en dos nuevamente (A1-A2, B1-B2, C1-C2), de manera tal que se trabajan los distintos componentes de la lengua, tanto lingüísticos como extralingüísticos.

Dentro de estos componentes de lengua, en concreto, como integrante del componente gramatical, se incluye al componente léxico. En esta investigación hablamos de este componente, pero refiriéndonos a él de modo global y transversal como el componente léxico semántico. Consideramos poco razonable tratar las unidades léxicas sin interrelación con su contexto y, por ende, con el sentido y el significado obtenidos como resultado de sus distintas combinaciones (Villamizar et al., 2019).

A pesar de que durante mucho tiempo el componente léxico ha sido denostado en detrimento de la enseñanza de la gramática, en la actualidad se consideran los distintos componentes de lengua como una red; es decir, todos los componentes trabajan juntos para conseguir la competencia comunicativa (Hymes, D y Gómez Bernal, 1996). Así, al aprendiz se le dota de estrategias fundamentales y posibilitadoras en situaciones de inmersión lingüística, de forma que se adapte a la situación y al contexto específicos de cada momento. No se trata de relegar el estudio de un componente frente a otro, sino de promover un aprendizaje donde el estudiante sea autónomo, capaz y reconozca y practique tanto contenidos gramaticales, como léxicos, semánticos, fonológicos o pragmáticos (Meara, 1996).

Gracias a los diversos estudios sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas (Tovar-Viera, 2014), se fomenta el estudio del léxico favoreciendo la creación de redes, por lo que una unidad léxica queda fijada en el lexicón mental si realiza más conexiones con sus elementos previos (Baralo, 2007).

El estudio de inglés como lengua extranjera es más longevo y vasto, lo que favorece una búsqueda activa de literatura científica que pueda ayudar tanto con las definiciones de las colocaciones y de las combinaciones frecuentes como desde diferentes disciplinas lingüísticas (Nesselhauf, 2003; Moreno Jaén, 2007). Tras una búsqueda minuciosa en la literatura especializada de la enseñanza de lenguas, de inglés como lengua extranjera primero, y del español como lengua extranjera segundo, se comprobó que en la mayoría de estos estudios concurren varios hechos:

1. No existe consenso en proporcionar una definición de combinaciones habituales, de manera que esta etiqueta es la más habitual, por precaución en su mayoría. Hablar de colocaciones léxicas y gramaticales implica relacionarlas directamente con otro tipo de unidades fraseológicas, tales como locuciones, compuestos sintagmáticos o paremias, por ejemplo, que tampoco obtienen una definición coincidente en todas sus acepciones (Al-Khawaldeh et al., 2016).

2. Esta falta de consenso viene derivada, por un lado, por la inclusión o exclusión del objeto de estudio en las disciplinas: se puede abordar la combinatoria de unidades léxicas, por tanto, desde el ámbito de la lexicografía y, más específicamente, desde la fraseología, por ejemplo, (Mendizábal de la Cruz, 2016), de la lingüística aplicada o de la didáctica de lenguas. Así, ninguna de ellas llega a una concepción única, como se ha dicho previamente, de manera que se intentan definir características generales en cuanto a su composición formal. No se está de acuerdo completamente, por ejemplo, en la transparencia u opacidad semántica o en la direccionalidad de la restricción léxica, entre otras. Esta caracterización, por consiguiente, se debe más a la óptica con la que se enfoca el estudio de las colocaciones, de manera que, al buscar en la literatura específica, se pueden encontrar caracterizaciones y definiciones en función de criterios de tipo estadístico o criterios formales, sin tener que optar por unos u otros (Ruiz Gurillo, 1997).

Así, en la tradición hispánica, se resalta que desde el punto de vista de la lexicografía se cuenta con diccionarios de colocaciones, como el DiCE (Alonso Ramos, 2010) o los diccionarios de combinatoria como REDES y PRÁCTICO, ambos de (Bosque, 2004, 2006).

En la didáctica de ELE, existen variados estudios centrados en el componente léxico, como el campo de las colocaciones léxicas en español como lengua extranjera (Higueras García, 2006; Serra Sepúlveda, 2010), en la adquisición del léxico en ELE (Sánchez Rufat & Jiménez Calderón, 2015) o en lo referente a los efectos de la enseñanza de las colocaciones en el aula (Luis & Cavanillas, 2003; Pérez Serrano, 2015).

3. La comparativa de manuales y recursos de plataformas en línea de ELE apoya el objetivo que se presenta en esta investigación: pocos de ellos siguen unas indicaciones claras en el tratamiento del léxico, fundamentalmente en el trabajo concreto con estas combinaciones habituales. Además, se observa una carencia de base léxica que apoye el seguimiento de estas unidades en su globalidad.

Por consiguiente, no son habituales ni numerosas las actividades que contemplen esta combinatoria, y si aparecen en estos manuales, pertenecen a niveles intermedios o superiores, no en los niveles iniciales, que es lo que se defiende en esta investigación.

Ante esta falta de materiales que apoyasen el trabajo de la combinatoria de las unidades léxicas simples y complejas en niveles iniciales de ELE, se quiso comprobar de manera empírica, en el campo del aula. Consideramos que esta era la única forma de averiguar si las hipótesis previas a su implementación en clase resultarían acertadas o rechazadas.

Esta hipótesis se pretende demostrar al final de nuestra tesis, con la implementación de la secuencia en el aula de ELE en varios grupos y su posterior evaluación.

Así, los capítulos de esta investigación se diferencian en lo relativo a la justificación teórica y a la práctica.

El capítulo 1 presenta el estado de la cuestión, de manera que trata de los modelos lingüísticos que trabajan la combinatoria léxica con ópticas diferentes, enriquecedoras y complementarias para la cuestión del estudio. Se abordan las distintas categorías, sus combinaciones entendidas desde un punto de vista más teórico, fundamentalmente desde la sintagmática, para clasificar las unidades léxicas más habituales que forman parte del componente léxico en función de las disciplinas lingüísticas.

El capítulo 2 establece el marco teórico del estudio de la combinatoria léxica en la tradición británica, sobre todo desde la corriente semántica, la lexicografía y los diccionarios de combinatoria del inglés como lengua extranjera. Después, se realiza un recorrido en la tradición hispánica por las colocaciones como integrantes de unidades fraseológicas así como casos de selección léxica y su enfoque y posterior tratamiento desde la didáctica de lenguas.

El capítulo 3 enmarca la combinatoria léxica dentro de los organismos competentes en la política lingüística, es decir, apunta que el Consejo de Europa se ocupa y preocupa de la realización de directrices en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en el entorno europeo, de manera que salen a la luz el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), su Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2001; 2020) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2002). Los dos primeros establecen las directrices en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas, mientras que el tercero se dedica al caso específico del español como lengua extranjera.

En este capítulo no solo se contempla la guía de la enseñanza del español como lengua extranjera en el entorno europeo, sino que también se atiende a la enseñanza de lenguas en el continente americano, de suerte que se exponen y se comparan los descriptores del Consejo de Europa con el documento oficial de la American Council on The Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 2012). Resulta interesante comprobar cómo se trabaja el mismo contenido, es decir, la enseñanza y el aprendizaje y evaluación de las lenguas, pero con una visión que opta por un contenido más sólido, desde el punto de vista de los componentes lingüísticos y extralingüísticos, en el caso de los documentos europeos, frente al documento americano, donde se trabaja de manera más indirecta y fomentando especialmente la expresión e interacción orales, con una gran preferencia por los debates, por ejemplo.

En el capítulo 4 se explica el tratamiento del componente léxico en diferentes manuales de ELE de editoriales tanto españolas como americanas. Antes de la comparativa, se justifica la elección e importancia del trabajo del componente léxico en el aula de ELE, de forma que se escoge el enfoque léxico entre diversos métodos y enfoques. A raíz de su presencia en la didáctica de lenguas, varios autores destacan su implementación en el aula para una mejora en el aprendizaje, fundamentalmente del léxico, de manera tal que se habla de didáctica de las colocaciones gracias al trabajo de investigadores como Lewis (1997) en el ejemplo del inglés como lengua extranjera, o de Higuera (2006), Serra Sepúlveda (2012) y Pérez Serrano (2015), entre otros, en el español como lengua extranjera.

Se efectúa una comparativa entre los distintos materiales, tanto en soporte físico como en sus equivalentes digitales, por lo que se observan sus fortalezas y sus debilidades en las actividades planteadas para ese componente, y se subrayan aportaciones útiles para los docentes y aprendientes de ELE.

Todos estos capítulos, a su vez, cuentan en su final con las conclusiones pertinentes obtenidas tras la realización para propiciar una organización y visión más crítica y constructiva de cara a las siguientes páginas.

A partir de aquí, comienza la parte empírica, es decir, se plantea una propuesta didáctica para su puesta en práctica en el aula de ELE. Para ello, se sigue la metodología y el posterior tratamiento y análisis de datos en el capítulo 5, así como la discusión de los resultados. La investigación, en este punto, se define como descriptiva, transversal y mixta, puesto que trabaja con variables cuantitativas y cualitativas.

Las conclusiones finales se establecen en el capítulo 6, por lo que se revisan los objetivos planteados al comienzo de la investigación, se obtiene la refutación o el rechazo de las hipótesis iniciales previas al trabajo en el aula con los participantes en el estudio de nivel A1-A2, y se proponen futuras líneas de investigación, enmiendas y posibles mejoras en el proyecto.



# CAPÍTULO 1. TRES MODELOS LINGÜÍSTICOS. UNIDADES LINGÜÍSTICAS

## *1. Marco teórico (introducción y modelos)*

Con los siglos, el ser humano ha intentado responder a los interrogantes sobre las lenguas naturales, en lo relativo a la comunicación y a la oposición terminológica entre lenguaje y lengua. En la Antigüedad, autores como Aristóteles o Platón, por ejemplo, reflexionaron acerca del signo y de su existencia, así como de su vinculación en las diferentes lenguas. Este tipo de reflexiones, tanto si abordan el signo lingüístico (Saussure, 1916) como si el signo es de otra naturaleza, están incluidas en la semiología. En su relación directa con la lingüística, puesto que ambas disciplinas se ocupan del lenguaje, diferentes autores, como Eco (1934) o Barthes (1968) contribuyeron a la polémica de qué disciplina de entre estas dos se considera “más importante”. Ferdinand de Saussure, famoso por establecer la definición de “signo lingüístico” en *Curso de Lingüística General* (1916), propuso el término “semiología” para nombrar a la ciencia que estudia el uso de los signos en el seno de la vida social.

Así las cosas, el campo de las combinaciones de unidades léxicas, objeto de estudio de ambas, a lo largo de los años y de diferentes modelos, se ha ido estudiando y considerando, no sin mucha controversia.

A continuación, se habla de los diferentes modelos relevantes para entender mejor las directrices marcadas en cuanto al estudio de las combinaciones léxicas.

### ***1.1. Modelo tradicional<sup>1</sup>***

Estas reflexiones acerca de los signos, las combinaciones de las diferentes unidades, las disciplinas y sus interrelaciones, siguieron vigentes a lo largo del tiempo, de manera tal que, aunque no hubiera un método conformado o un objeto de estudio específico, se intentaban argumentar explicaciones conectadas con los diferentes niveles que componen la denominada lingüística o gramática tradicional - la morfología o analogía, la sintaxis, la prosodia y la ortografía-. Después, la evolución de esta gramática originó un estudio exclusivo de la morfología y la prosodia, desterrando a la ortografía casi por completo, y la sintaxis estudiada junto con la primera. El objetivo, por tanto,

---

<sup>1</sup> Se entiende la palabra Modelo como sinónimo de Paradigma, es decir, como un conjunto de teorías, de relación entre elementos, etc. que presenta una metodología propia para perseguir el objetivo de la investigación.

“se dirigía más hacia el tratamiento de los paradigmas y la definición de la clase de palabras que hacia el análisis de los fenómenos sintácticos y, en particular, los que se refieren a concepto y a la clasificación de oración”. (Rojo et al., 2023, pág.3)

Cabe mencionar que el ambiente previo ya era favorable a una revolución lingüística, que afectó no solo a esta disciplina, sino también a la antropología social, a la filosofía, etc. Esta puntualización es remarcable porque ayuda a comprender mejor los cambios que afectan posteriormente a las ciencias, puesto que ese entorno se caracterizaba por la consideración “precientífica” de la lingüística. Hasta la primera mitad del siglo pasado, gracias a autores como Saussure (1916), no se establece esta disciplina como ciencia. Este hecho implica un objeto de estudio, un método definido y unas líneas de investigación marcadas por diferentes paradigmas. Esta afirmación no quiere decir que estas tradiciones, como la lingüística racionalista o la gramática histórica y comparada no conformaran un método o no tuvieran un objeto de estudio, sino que fueron el germen sobre el que se asentó la “ciencia”.

Como unidad básica de las investigaciones lingüísticas se toma la palabra; así, la sintaxis enseña a enlazar unas palabras con otras, es decir, se centra en las diferentes combinaciones para conformar unidades superiores, los sintagmas, y llegar a la oración gramatical. Este es uno de los motivos por los que tanto la morfología como la sintaxis se hallen en el eje central de esta gramática: su límite se establece en la palabra, no en el sintagma; no así como en la actualidad, donde parece más adecuado “sustituir tal concepto por el de *sintagma*, definido este como una unidad mínima o compleja, autónoma o dependiente, átona o tónica capaz de asumir una función sintáctica” (Iglesias Blanco, M. y Lanero Rodríguez, 2019, p. 278).

El método de estudio no es autónomo del todo y se explican los fenómenos de la lengua desde teorías logicistas, racionalistas, psicológicas, etc., estableciendo el lenguaje escrito como su ámbito de trabajo.

Además, el objetivo de esta gramática consiste en la “corrección comunicativa”, como se observa en una de las primeras gramáticas del español, la de Nebrija (1492) o incluso en la definición que registra la Real Academia de 1895. Es coincidente el hecho de que se defina como la “forma correcta de hablar y escribir, o hablar y escribir mejor”. De ahí que se pueda aseverar que la actitud de esta gramática es normativa, es decir, describe lo que “debe ser” con una concepción en la que prevalece la parte sobre el todo. Asimismo, esta denominada “gramática normativa” comprende dos momentos diferenciados.

Por un lado, los estudios previos al siglo XVIII conciben el latín como el modelo ideal, puesto que es considerada la “lengua culta” en todos los ámbitos, tanto en el religioso como en el científico o incluso en el del derecho. Así, cuando se observa el estudio de los idiomas modernos, se intentan ajustar sus gramáticas al patrón latino. Las categorías del español se interpretan a partir de las del latín y el gramático es una figura legítima para dictaminar lo que constituye o no uso correcto o adecuado. Este es el caso de gramáticas como las de Nebrija (1492), Villalón (1558) o Correas (1625).

Por otro lado, las diferentes gramáticas realizadas por parte de la Real Academia de la Lengua, desde su primera versión en el año 1778 hasta la del año 1931, mantienen este carácter normativo. Sin embargo, la novedad estriba en que la Academia se apoya y se inspira en gran parte en la tradición logicista intelectual francesa.

A pesar de que la lingüística se configura como ciencia a partir del año 1916, en el caso de las gramáticas españolas aún se vislumbra ese carácter latinista que dificulta que se consolide la nueva concepción de esta disciplina como ciencia. Ello no es óbice para que se hayan realizado obras como el Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española (1973) y, posteriormente, reediciones de gramáticas con otros puntos de vista.

La Nueva Gramática de la Lengua Española (2009), elaborada con las Asociaciones de Academias de la Lengua Española (ASALE), sustituye a la gramática académica de 1931. Esta obra ofrece una visión atenta a los usos del español en todas las áreas lingüísticas, lo que supone una importante novedad hasta la fecha. De esta manera, se configura en tres volúmenes dedicados a la sintaxis, a la morfología y a la fonética y fonología, además de incluir un manual para profesores y alumnos que deseen conocer en profundidad cuestiones gramaticales, lo que confirma la voluntad de cambio en la concepción científica de la lingüística.

Por tanto, a pesar de que forma y sentido, como se comprobará posteriormente, Gutiérrez Ordóñez (2002) están unidos, en estas primeras incursiones lingüísticas se comprueba que la parte relacionada con la significación se asume desde el punto de vista de la lógica. No es hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX que se observa un “caldo de cultivo” favorable al cambio y un interés creciente por aspectos más revolucionarios en el estudio de la lengua y el lenguaje; es decir, se crea un nuevo paradigma lingüístico.

## **1.2. Modelo estructuralista-generativista**

De esta manera, se pasó del Modelo de la gramática tradicional al de la gramática estructuralista-funcionalista y generativa, donde la sintaxis predomina sobre las demás disciplinas, por lo que se hace hincapié en las relaciones sintagmáticas además de las paradigmáticas (a propósito de las clases). En el funcionalismo, existe una línea muy fina que separa a la sintaxis y a la morfología, otorgando prevalencia al léxico, como indica J.A. Martínez (Rojo et al., 2023).

Se establecen como disciplinas centrales -y que llegan hasta nuestros días-, la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica; estas dos últimas, de hecho, son las que provocan el cambio respecto al modelo anterior (Gutiérrez Ordóñez, 2002). La razón de la desaparición de la ortografía reside en que el aspecto normativo queda fuera del ámbito del modelo estructuralista-generativista; es decir, se desecha por tratar del lenguaje escrito y no de su forma oral, la lengua hablada.

Previamente se ha comentado que la morfología tenía mucha importancia en el modelo de la gramática tradicional cuyo objeto central de estudio era, la palabra. Se pretendían establecer las categorías gramaticales en la lengua castellana, sus tipologías y características, y sus combinaciones. Se observa, por tanto, que estas unidades son tan importantes en sí mismas, atendiendo a sus procesos de derivación, composición, etc., como en su combinación entre ellas y entre los sintagmas, lo que determina las relaciones intra e intersintagmáticas (Varela Ortega, 2018). En este nuevo modelo se atiende a las diferentes combinaciones, pero la palabra queda relegada a otro plano, ya que la unidad básica de comunicación es el enunciado —en contraste con lo mantenido hasta entonces, en el que se defendía el término de oración— (Gutiérrez, 1997).

Retomando la idea de que el enunciado es la unidad comunicativa básica (Emilio Alarcos Llorach, 1994a), se ha de señalar que puede estar formado por una sola palabra (¡fuego!) o por varias (¡madre mía!; ¿Qué tal andas? ,....). El significado de tales enunciados tiene estrecha relación con el significado de las palabras, o unidades léxicas, que constituyen el enunciado.

Desde el ámbito de la lingüística sobre la significación de las unidades léxicas, se ha de indicar que, según el estructuralismo, la significación está formada por semas o unidades semánticas mínimas; para su determinación es preciso tener en cuenta tanto sus relaciones sintagmáticas como paradigmáticas, las cuales permitirán procesar los rasgos comunes y los rasgos que las diferencian. Este tipo de información facilita la observación de los contextos

en que aparecen y, con ello, se puede determinar documentalmente la significación de cada unidad.

Por un lado, el ámbito de estudio cambia, y se destaca por encima de todo el lenguaje oral, en la mayoría de las escuelas, salvo en la glosemática de Hjelmslev (1962). Cambian, por tanto, las disciplinas que forman parte de la lingüística, de manera tal que se establecen como centrales la fonología -surgida principalmente por el principio de distintividad-, la morfología, la semántica -que alcanzará un éxito notable al cabo de los años, ya que es fundamental para comprender el funcionamiento del léxico y la combinatoria sintáctica- y la sintaxis, convirtiéndose esta última en la estrella de todas. Esto se debe a que la unidad básica de este modelo también cambia, como se menciona más arriba. Ahora es la oración dicha unidad básica, de manera que se convierte en la estructura central en este siglo. Forma parte de la lengua, entendida esta como un todo; son estructuras ordenadas en subsistemas de distintos niveles, donde prima la interrelación. De esa combinación y ordenación en los diferentes ejes, tanto de manera horizontal -eje sintagmático-, como en el eje vertical, o valencia -eje paradigmático-, se encarga la sintaxis.

A partir del uso de un método descriptivo-explicativo, se destaca el principio de inmanencia de la lengua: se intenta describir el funcionamiento de esas estructuras, la lengua se estudia en sí misma y por sí misma. Por tanto, no se atiende a aspectos externos, y se observa un creciente interés en el plano del significado -o contenido-, opuesto a la significación del paradigma anterior. Esto implica que se tienen en cuenta todos los actores en la función comunicativa.

Además del cambio en el ámbito, en las disciplinas, en el concepto central de la lengua -que se interpreta como estructura- y del empleo de un método más afín con el “método científico”, un método descriptivo-explicativo que concibe la lengua como sistema -frente al tradicional, que era más atomista-, este modelo contiene un último aspecto destacable. Desde esta postura, los especialistas no pretenden establecer gramáticas normativas -tal y como se desarrollaba en el paradigma anterior-, sino que ahora se atiende a la competencia lingüística; procuran conocer cómo funciona la lengua, el código y el sistema.

Para Coseriu (Coseriu, 1962) es importante diferenciar los términos sistema, norma y habla, en respuesta a la dicotomía propuesta por Saussure (Saussure, 1916) de lengua y habla. Esta distinción se basa en la consideración de que unos aspectos conciernen más a llamados hechos de lengua, mientras que otros son realizaciones del habla. Como indica el primero, lo que se le impone al hablante es la norma, mientras que se le ofrece el sistema, de manera

que el hablante tiene conciencia del mismo, obedeciendo o no a la norma. Pero, si hay cambios en uno, también los habrá en la otra consecuentemente.

Para Chomsky (1972), no es lo mismo competencia que actuación, de manera que la primera se entiende como el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua y la segunda es ese uso real que se efectúa en situaciones concretas. El estudio de los generativistas, por tanto, se centra en la competencia y en la elaboración de una teoría lingüística que explique principalmente las reglas gramaticales.

Casi todas las escuelas coinciden, en mayor o menor medida, en describir cuestiones como la lengua, el habla, el sistema, la norma, el código, el mensaje, la competencia y la actuación, pese a que cada una de ellas, evidentemente, aporte su propia visión. Todos ellos, por tanto, son aspectos lingüísticos relacionados con la parte de la significación.

En cuanto al significado, la tradición lingüística británica de carácter funcionalista —muy influida por la filosofía del lenguaje—, más que en él, se centra en el uso y en el valor performativo (locutivo, ilocutivo, perlocutivo) de las palabras. Esta concepción funcionalista describe el significado observando las unidades en su contexto, en su uso, en definitiva, en sus relaciones sintagmáticas como declaraba el estructuralismo, por lo que sustituye significación o significado por uso. Esta corriente defiende que las palabras no tienen un significado fijado, aunque los hablantes de una lengua presenten un acuerdo sobre el uso de las palabras. Observar los contextos lingüísticos de uso (las concordancias), en los corpus informatizados, permite captar el significado de las unidades léxicas y conocer las posibles restricciones existentes entre las unidades y sus contextos, lo cual se ha aplicado en el aprendizaje de idiomas, sobre todo para enseñar las combinaciones semánticas y las construcciones sintácticas específicas de una lengua dada. En esta corriente (a diferencia de la dimensión psicológica e individual del cognitivismo: prototipo) el significado de las unidades léxicas es visto en su dimensión social: estereotipo, término definido por L. F. Lara como “elemento del significado de una palabra que se forma en una lengua histórica concreta, como resultado de una larga valoración de sus experiencias verbales” (tomado de Battaner y López, 2019, p. 54).

El modelo generativo del léxico, a partir del problema de la ambigüedad que pueden generar las unidades polisémicas, tiene como objetivo determinar o reconocer el significado nuclear de una unidad léxica y las posibilidades sintácticas que orienten o determinen sus usos, tanto los documentados como los posibles. A esta corriente se deben los términos argumentos, adjuntos, eventos, qualia.... que vienen a ser elementos del significado en sustantivos,

adjetivos, verbos y adverbios, es decir, en las unidades plenas. A ellos se acudirá para comprender en profundidad la dirección de la restricción léxica.

### **1.3. Modelo de la lingüística de la comunicación**

Las disciplinas, en los diferentes modelos, no están organizadas por ámbitos u objetos de estudio, sino por procedimientos. Así, la diferencia que se encuentra entre la lingüística y la pragmática está en relación directa con los aspectos más puramente lingüísticos (fonética, prosodia, sintaxis...) en la cadena del decurso; es decir, con la codificación de la lengua en el sintagma, que estudia la lingüística, y con la interpretación y entendimiento de los mensajes, junto con los elementos que los rodean y conforman la comunicación, a cargo de la pragmática. Es esta, por tanto, una investigación que bebe de los presupuestos del modelo anterior pero que evoluciona hacia otro nuevo.

En palabras de Gutiérrez (2002), se trata de “comunicación codificada y comunicación inferencial”. De esta manera, el tercer y último modelo, que engloba ambas disciplinas, y que involucra y genera muchas otras, fue denominado lingüística de la comunicación. Se habla, por tanto, del resurgimiento de disciplinas como la psicolingüística, la etnolingüística o la semiótica, y del nacimiento de la sociolingüística, la pragmática o la lingüística del texto, entre otras. Todas ellas, fundamentalmente, tienen en cuenta la función comunicativa y, por tanto, la competencia comunicativa; además, son consideradas parte de la lingüística. Si bien esta es la visión global aceptada por la mayoría, también cabe destacar uno de los principales dilemas contemplados en este modelo: la dualidad existente entre la lingüística y la pragmática.

Esta distinción entre significado y sentido Gutiérrez (2002) conduce a cuestionar si no hay parte de pragmática en la gramática y viceversa. La respuesta es afirmativa: aunque la pragmática se centra en los usos (funciones informativas, actos de habla, enunciación...) también trabaja con la fonología, el léxico o la sintaxis, puesto que la inferencia, por ejemplo, salpica directamente al código lingüístico. Asimismo, la relación inversa también se produce; a pesar de que todos y cada uno de los constituyentes de la cadena sintagmática desempeñan papeles relacionales e importantes que dotan de estructura al enunciado, muchas veces no son suficientes para que el usuario comprenda el mensaje complejo incluido en dicho enunciado; el oyente debe resolver ambigüedades sintácticas, elipsis, dobles sentidos, etc. Para poder captarlo, por tanto, acude a esos usos proporcionados por la inferencia, es decir, a la pragmática.

La discordia consiste en saber cuál de estas dos disciplinas es la englobadora y cuál la englobada. Así, se obtienen tres visiones diferentes: la primera de ellas considera la lingüística como mayor que la pragmática, de manera que esta se subordina a aquella. La segunda adopta la visión contraria, por lo que la lingüística es una ciencia que se subordina a la pragmática. La tercera las sitúa en igualdad de condiciones, de modo que ambas son paralelas y equivalentes. Esta es la visión que aquí se adopta, de manera que, coincidiendo con Gutiérrez (2002;2015), las dos disciplinas coexisten y estudian la totalidad del lenguaje, pero adoptando diferentes procedimientos.

La lingüística, a partir del modelo anterior, toma como objeto de estudio la lengua, concebida como un sistema de signos interrelacionados sintagmática y paradigmáticamente. Además, su unidad básica es el enunciado, de suerte que, dependiendo de qué criterios se escojan para su definición, se asumen aspectos más formales, más logicistas o más semánticos.

Por otro lado, pese a que no existe consenso en la definición de enunciado, se define en la escuela estructuralista como la unidad mínima de comunicación Alarcos Llorach, (1994). Un enunciado se emite en un acto de comunicación concreto, por un emisor que lo modula de una forma concreta y que persigue un fin determinado (intencionalidad), y a un receptor (personal o colectivo) con capacidad de inferencia y de relacionar lo dicho en el enunciado con la intención del emisor y las circunstancias espaciotemporales y personales en que se emite. Precisamente, en relación con los enunciados, la pragmática estudia factores de la enunciación que no se contemplan desde la gramática. Por ejemplo, se centra en el estudio del lenguaje en su uso, teniendo en cuenta tanto los enunciados como el contexto. Presta atención al discurso entendido de una manera global, tanto por los factores puramente lingüísticos como por los actos de habla, que incluyen todos esos elementos extralingüísticos pertenecientes al contexto del mensaje codificado. Se detiene en todos los integrantes necesarios para que se configure un mensaje con sentido para una comunicación efectiva.

En lingüística es habitual acudir a conceptos pragmáticos para separar las partes de las oraciones. Se parte de la sintagmática, entendida como sinónima de la morfología, pasando por la sintaxis, centrada en el estudio de las oraciones, llegando a la sintaxis de los enunciados. Esto conlleva que se recurra a los actos de habla y a las implicaturas.

Como indica Fuentes Rodríguez, (2017) se trata de buscar las relaciones existentes entre las unidades mínimas y máximas de dichas disciplinas, es decir, entre la oración y el texto, para

proponer una metodología que pueda analizar todo tipo de discursos y generalizable a todas las lenguas.

Por un lado, la sintaxis se encarga del código o de aspectos lingüísticos; pero no se puede hablar solo de un tipo de sintaxis, es decir, al menos no en el más estricto sentido de sintaxis de sintagmas o de sintaxis oracional – se establece como unidad mínima al sintagma y como unidad umbral a la oración-. Este modelo propicia una amalgama entre la lingüística y la pragmática, con un límite difuso, ya que esta puede explicar desde un punto de vista diferente lo que la primera no puede abordar desde la teoría pura. Si solo se habla de la sintaxis de oraciones o de sintagmas, del código, se quedarían fuera los enunciados que no se pueden describir según estos criterios formales y semánticos, como las funciones formales (sujeto, CD...) y las funciones semánticas (agente, instrumento, beneficiario...). Estos aspectos se encuadran en la denominada microsintaxis.

Pero con las nuevas disciplinas de este modelo (tanto las renovadas como las más recientes), se descubren otros enunciados que no se pueden explicar desde la «lingüística del código». Por este motivo, se denomina macro sintaxis a la disciplina que incluye, además de los formales y semánticos, otros criterios para describir y analizar estos enunciados. Así, se puede establecer la diferencia entre enunciados lingüísticos -que se corresponden con los estudiados en la microsintaxis- y los enunciados pragmáticos -o los actos de habla-, que estudia la macro sintaxis y que contemplan planos y conceptos no considerados hasta el momento. Entre estos últimos, destacan los comprendidos en los procesos de inferencia; es decir, se indaga en la estructura de estos enunciados, sus combinaciones y relaciones con otros y las unidades superiores en las que se integran. La separación del objeto de estudio por perspectiva, en lugar de por ramas, establece el límite entre una y otra disciplina; se amplía el campo del concepto sintaxis, de manera que se originan términos —como la vista sintaxis de enunciados—, la sintaxis del micro discurso e incluso la del período.

Además, se trabaja no solo la denominada competencia lingüística -que incluye las disciplinas del modelo estructuralista-generativista-, sino que también se propone describir el sentido a partir de saberes diferentes; es decir, desde los ámbitos social, psicológico, textual, conversacional, etc. De este modo se implanta el concepto de la competencia comunicativa, que engloba todos los conocimientos relevantes para que el individuo desarrolle no solo enunciados gramaticalmente correctos -competencia lingüística- sino también dotados de usos y fines que le confieran sentido, en los contextos y en las

circunstancias oportunas. Ambas, tal y como destaca Gutiérrez Ordóñez, (2018) son dos formas complementarias de conocimiento lingüístico.

En lo concerniente a las nuevas disciplinas, dentro de este modelo, se establece que la pragmática se ocupe de la función comunicativa; la sociolingüística, del carácter social de la lengua, estudiando las variedades lingüísticas originadas por factores geográficos, históricos, sociales o estilísticos; la psicolingüística, se encarga de la dimensión psicológica del lenguaje, tan importante en la adquisición de lenguas, por ejemplo; el análisis de la conversación, trata el área de la conversación y comprueba cómo se organiza el discurso, incluso en los diferentes niveles sociales; y la semiótica -que experimenta un gran desarrollo a mitad del siglo XX-, que se caracteriza por estudiar la significación en sí misma y también en relación con los diferentes tipos de lenguajes.

Mención aparte merecen otras dos disciplinas de este paradigma, que son la lingüística del texto y la lingüística aplicada. El desarrollo exponencial de la denominada lingüística aplicada se traduce en la preocupación por la enseñanza de las lenguas no maternas. No obstante, después comprenderá nuevos campos, relacionados con el concepto de comunicación. Entre ellos, el eje de este trabajo, la enseñanza de segundas lenguas y, más en concreto, el español como lengua extranjera (*ELE*), contemplado en los documentos oficiales, tales como el Marco Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizajes, enseñanza y evaluación (en adelante, *MCER*, Consejo de Europa, 2001), su Volumen Complementario (en adelante, *VCMCER*, Consejo de Europa, 2020) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, *PCIC*, Instituto Cervantes, 2006). En cualquier caso, su estudio también engloba la lexicografía, la lingüística computacional, las patologías del lenguaje o la teoría de la traducción, entre otras.

La lingüística del texto, al igual que las anteriores disciplinas, experimenta un auge notorio en la década de los años sesenta y setenta. Nace de la necesidad de explicar esa unidad superior a la oración, el texto, que requiere un método de estudio y una caracterización propios (Rodríguez, 2015). Esto solo se puede llevar a cabo desde una perspectiva global e integradora, que resulte de la intersección de elementos puramente lingüísticos, del código, con aspectos pragmáticos y semánticos. En definitiva, la comunicación.

El concepto de competencia comunicativa, visto antes, evoluciona de manera que se asocia con las nuevas disciplinas surgidas en este paradigma. De hecho, es fundamental en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, como se deduce de uno de los documentos oficiales que rigen estas mismas. Tanto el *MCER* (Consejo de Europa, 2001),

así como también su Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2021) consideran que la competencia comunicativa es la capacidad que demuestran los aprendientes de una lengua como resultado de la unión e interrelación de otras competencias tanto lingüísticas como extralingüísticas. De esta manera, cobra importancia el nuevo enfoque otorgado a las competencias, que imperan en el mundo de la enseñanza de lenguas y que conceden un papel fundamental a la comunicación:

1. La competencia lingüística, referida al código, contempla los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.
2. La competencia periférica, por su parte, se vincula con las nuevas disciplinas nacidas en este modelo, como son la sociolingüística, la lingüística cultural, la psicolingüística, la lingüística textual y la lingüística conversacional
3. La competencia pragmática o semiótico-pragmática, se corresponde con los diferentes niveles de significación, para llegar así al sentido, y se basa tanto en el código como en el proceso de ostensión-inferencia.

Queda demostrado, en definitiva, que este nuevo modelo se apoya en la relación entre ambas disciplinas y que estudia los aspectos internos y externos que rodean a la comunicación. Esto no implica que la sintaxis se relegue a un segundo plano, como se ha podido ver en lo expuesto hasta ahora; significa que muchos fenómenos sintácticos que tienen como ámbito la oración o el enunciado no pueden ser explicados solo desde la sintaxis, por lo que debe atenderse a esta perspectiva pragmático-comunicativa que mantiene la lingüística de la comunicación.

## *2. Paradigmas y sintagmas: la combinatoria léxica en ambos*

El objeto de estudio de este trabajo, las colocaciones léxicas y su enseñanza en los niveles iniciales de *ELE*, debe incluirse dentro de un marco panorámico de los modelos más relevantes de la lingüística. Sin subestimar ninguno de ellos, ya que todas las visiones son globales, necesarias y enriquecedoras, se opta por el último, la lingüística de la comunicación. Es el más cercano en el tiempo y reina en la enseñanza de lenguas y de la combinatoria sintagmática.

Hay que acudir a la dualidad de la significación y del sentido para explicar el concepto de la combinatoria sintagmática, es decir, a la dimensión lingüística y a la pragmático-discursiva. Es importante detenerse tanto en los aspectos sintácticos, de la significación de las unidades léxicas, como en sus combinaciones y en los resultados que estas originan, es decir, en el código y en los usos de ese mismo código.

Por esto, es interesante la distinción que se ha realizado entre significado y sentido (Gutiérrez Ordóñez, 2002). Un enunciado proporciona un significado y su sentido suele coincidir con su significado (que es lo habitual), pero los factores que se acaban de mencionar pueden modificarlo, matizarlo, ampliarlo e, incluso, contradecirlo. Piénsese que la expresión *¡Qué listo eres!* puede tener dos sentidos contrapuestos, dependiendo del contexto y de otros factores como la intencionalidad, los contenidos implícitos, el contexto cultural y, entre otros, aquello que pueda inferir el receptor.

Esto hace que el análisis del contenido de cualquier mensaje sea complejo y que haya que tener en cuenta distintos aspectos, tanto en su estudio como en la enseñanza de una lengua.

Por ello conviene tener en cuenta lo siguiente:

1. Es importante tanto la dimensión individual y psicológica del léxico (léxico mental) como su dimensión social (léxico documentado), así como el léxico recogido a partir de textos orales y escritos, que ordenado alfabéticamente se halla en los diccionarios semasiológicos.
2. El léxico de una lengua es un conjunto amplio, variable y abierto. Los estudios estadísticos y cuantitativos pretenden determinar lo que comparten los hablantes bien diacrónica o diatópicamente o bien de una edad o nivel formativo concretos. El rango de una unidad léxica en un corpus ha servido para seleccionar vocabulario con fines didácticos.
3. Las unidades de significado son de extensión variable. El significado de una palabra se actualiza y se precisa en el discurso; además, el contexto contribuye al significado y sentido de un enunciado y/o texto. Las palabras no se eligen de forma aislada sino en frases o bloques (chunks) de extensión variable. Las palabras se combinan libremente cumpliendo ciertas restricciones gramaticales y semánticas. En el análisis de enunciados o textos discursivos se hace evidente que algunas palabras suelen aparecer combinadas con otras formando lo que se llaman bloques en el enfoque léxico (Lewis, 1993).
4. Existen unidades léxicas complejas formadas por varias palabras que constituyen una unidad significativa distinta de la suma de los significados de cada una de ellas. Entre ellas se incluyen las “colocaciones léxicas (lanzar una acusación), expresiones institucionalizadas (un momento por favor, en Higuera, 2009, p.3), marcadores del discurso (en definitiva), otras construcciones como me duele la cabeza, etc.” (Pérez Serrano, 2017, p.23). Las unidades fraseológicas, como combinaciones de palabras

fijadas por el uso, “como la frase hecha faltaría más y la locución adverbial de esonada, monada, junto con los dichos (ojo por ojo y diente por diente, por ejemplo) y los refranes (cuando el río suena, agua lleva) forman unidades léxicas estables que se han consolidado históricamente de tal modo que se emplean agrupadas de forma sistemática, (...) para transmitir (...) un único significado.” (Battaner y López, 2019, p.308).

5. La asociación de las unidades léxicas por su morfología favorece la comprensión del vocabulario de una lengua y, con ella, la comprensión del sistema lingüístico” (Battaner y López, 2019, p.230). Cualquier variación formal de una palabra puede ser relevante en cuanto a su significado. Los segmentos que integran un vocablo pueden mantener relación semántica con esos mismos segmentos presentes en otras palabras.

El estudio de las diferentes combinaciones de estas unidades léxicas, su clasificación y sus aplicaciones didácticas, en especial de las colocaciones, forma parte de los capítulos posteriores de este trabajo.

### ***2.1. Las unidades léxicas, la significación y el sentido y las relaciones combinatorias***

El concepto de lengua que se maneja en este trabajo es el de un sistema de signos -lingüísticos y extralingüísticos- unidos entre sí y que se definen tanto por sí mismos como por las relaciones establecidas sistemáticamente, formando un código. Es, por tanto, una estructura de signos y sus relaciones, lo que genera entre todos una red perfectamente jerarquizada y organizada. Destaca aquí la importancia tanto de los signos como entidades únicas, que pueden ser una, varias palabras o unidades (sintagmas), como de las relaciones que entre ellos mantienen, de dependencia o contigüidad, formando así los mensajes que constituirán los textos, independientemente de si son enunciados oracionales –compuestos por un verbo que actúa como núcleo o argumento más sus complementos- o si se trata de enunciados no oracionales -mensajes perfectamente comprensibles que no tienen verbo pero que, aun así, transmiten información de manera eficaz-.

Además de delimitar el concepto de lengua, es relevante explicar algunos conceptos teóricos directamente vinculados con ella: las relaciones sintagmáticas y las relaciones de contigüidad, los constituyentes inmediatos -de la corriente distribucionalista de Bloomfield, (1933), las relaciones de dominio y las relaciones de dependencia.

### **2.1.1. Relaciones sintagmáticas**

Cuando se habla de relaciones sintagmáticas, automáticamente se alude a su vínculo con las relaciones paradigmáticas, es decir, linealidad estructural en el primer caso, y verticalidad en el segundo. Saussure, (1916) acuñó el término de relaciones sintagmáticas y asociativas, no paradigmáticas, que usa Jakobson después aplicado a la fonética y fonología, principalmente (Jakobson, R.y Halle, 1967).

Así, para el paradigma de la función «sujeto», los constituyentes que pueden desempeñarla comprenden desde solo una unidad, como por ejemplo un pronombre, hasta un sintagma - con más de una unidad-, de manera que ejerzan dicha función. Unas y otras están directa y estrechamente relacionadas, aunque pertenecen al plano más abstracto de la lengua. La función, en palabras de Hernández Alonso: “está íntimamente ligada al papel que desempeña un elemento o un término dentro de una estructura perteneciente a un sistema. Función, estructura y sistema son inseparables” (1984, p. 34).

Se entienden las relaciones sintagmáticas como aquellas que contraen los elementos que coaparecen en la secuencia, pero que no conforman todas las relaciones, sino solo las que se dan por el hecho de aparecer simultáneamente; así, en Las niñas jugaban en el parque, las y niñas conforman una relación sintagmática de manera que están unidas porque concuerdan entre sí, se relacionan por su orden posicional y ambos elementos con el verbo; no sucede así con en el parque, que puede o no aparecer pero no es obligatorio ni necesario. Estos elementos o unidades tienen sentido entre sí por este tipo de relaciones, pertenecientes a la misma o a diferentes categorías gramaticales.

Junto a las relaciones sintagmáticas, se han nombrado también las relaciones de contigüidad. Este concepto se debe a la necesidad de corroborar si las relaciones sintagmáticas requieren la co-presencia o coocurrencia de los elementos que la adquieren. Es decir, en el decurso, los elementos contraen relaciones sintagmáticas, pero con un sentido específico, lo cual no significa que por el mero hecho de que estén unidos unos a otros vayan a contraer ese tipo de relaciones; por tanto, la contigüidad no garantiza que esos elementos hayan establecido una relación sintagmática, ni lineal, ni que sean elementos contiguos garantiza una relación sintagmática, puesto que también existen las relaciones no lineales. Como indica Moreno Cabrera, (1994,p.84), en el principio de la contigüidad sintagmática “los elementos relacionados sintagmáticamente presentan una acusada tendencia en las lenguas del mundo a aparecer contiguos”. De lo contrario, cuando no se observa este

principio, se habla de estructuras marcadas con una finalidad específica, como por ejemplo enfatizar o preguntar.

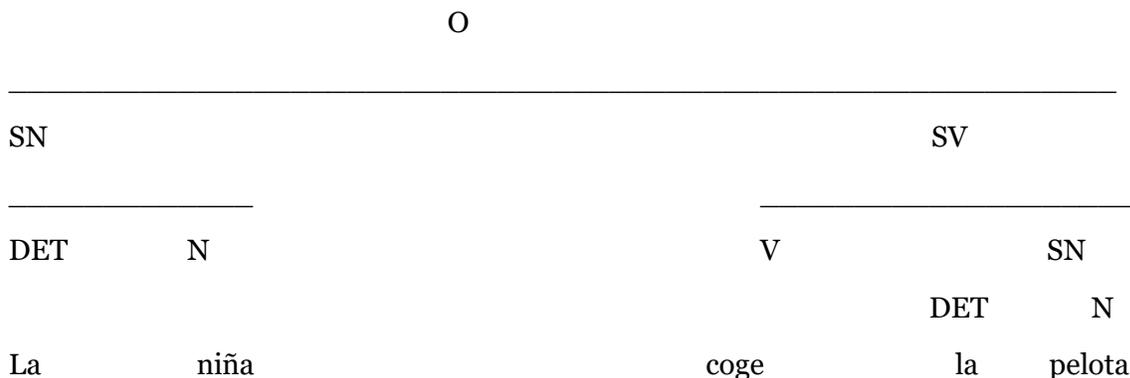
Los denominados constituyentes mediatos e inmediatos establecen relaciones de dominio y de dependencia. Desde el punto de vista del funcionalismo, no deja de ser una mezcla entre unidades dentro de los sintagmas que realizan funciones. Saber qué tipo de relaciones contraen unos elementos con otros dentro de la secuencia, convierte al análisis de los constituyentes en reflejo de una concatenación de elementos donde se mezclan categorías, funciones y unidades -entendidas estas como cada una de las palabras que están en relación con la anterior y la siguiente- (Juan Carlos Moreno Cabrera, 1994).

Por esta razón, si se habla de orden y sentido entre todos y cada uno de los elementos de la secuencia o decurso, es necesario acudir al concepto de constituyentes inmediatos.

El término aparece en la teoría del distribucionalismo norteamericano planteada por Bloomfield (Fuchs y Le Goffic-, 1979), quien entiende que, dentro de las oraciones, las palabras forman agrupaciones jerárquicas llamadas constituyentes inmediatos. En palabras de Moreno Cabrera “entendemos por constituyentes aquellas agrupaciones de elementos o aquellos elementos simples que contraen una relación sintagmática dentro de una expresión compleja, ya sea fonológica, morfológica, sintáctica o semántica” (Moreno Cabrera, 1994, p.85).

**Figura 1.**

Ejemplo de análisis de los constituyentes: “La niña coge la pelota”



Desde el punto de vista del análisis sintáctico, los elementos se agrupan en constituyentes dependiendo de sus relaciones en toda la secuencia; la oración se concibe como una estructura binaria constituida por dos grandes funciones – el sujeto y el predicado, que

recibirán el nombre de argumentos posteriormente- de manera que el constituyente de la función sujeto es el sintagma nominal formado por “la niña”. Por otro lado, “coge la pelota” es otro constituyente, el sintagma verbal de la oración. A su vez, dentro de él, tanto “coge” como “la pelota” son los constituyentes de dicho sintagma; en él, el primero es el verbo (“coge”) y el segundo es un complemento del verbo, cuya naturaleza, transitiva, rige al complemento directo (CD), un argumento necesario por la labor que desempeña. Como se observa, hay constituyentes que sí contraen relaciones en la secuencia - como el verbo transitivo más sus complementos argumentales- pero en el caso de “niña coge”, son constituyentes no inmediatos. No poseen una relación sintagmática necesaria que permita hablar de esa inmediatez.

Para concluir, la aparición simultánea de unos elementos con otros no entraña que estén directamente relacionados, ni que contraigan una relación sintagmática. Cuando se habla de constituyentes, son mediatos por el hecho de aparecer a la vez y contiguos, pero no son inmediatos si no sucede esa relación sintagmática establecida.

El hecho de segmentar la lengua para hablar de una estructura compleja, atendiendo a las combinaciones posibles y reales del paradigma, se estudia también en una de las teorías propuestas por una gran figura de la lingüística, Chomsky, (1972), y su Gramática Generativa (con su teoría de la X barra). En ella, se analizan las estructuras profundas existentes en el cerebro, que se alza como el gran generador de las oraciones. La oración barra -o también denominada «supra-oración»- es el ejemplo de todas las posibilidades combinatorias de los diferentes elementos de los que dispone la lengua para realizar las producciones en la cadena hablada o decurso. Para ella hay dos constituyentes: sintagma nominal y sintagma verbal, que se organizan en la oración de la siguiente forma: O= SN+SV. Incluyen, además, un tercer elemento, denominado flexión (FLEX), ya que los rasgos flexivos en el plano morfológico inciden globalmente sobre el conjunto de la oración. Se le considera núcleo o eje cohesionador del sintagma nominal y verbal, por lo que la relación sintáctica entre FLEX y el resto de los elementos se consideraría similar a la existente entre el núcleo y los complementos de cualquier construcción endocéntrica. Este concepto se refiere a una serie de reglas sintagmáticas que indican las relaciones y la combinatoria entre los diferentes elementos, a pesar de que aparezcan en un orden diferente al planteado en el inicio (Di Tullio, 2023).

Esta fórmula consistente en establecer relaciones con un núcleo y elementos subordinados o dependientes de él no es nueva, sino que, si se traslada a la Antigüedad, se verá que la

lógica ya planteaba una serie de reglas entre elementos para propiciar las diferentes combinaciones en la lengua, como bien expone Moreno Cabrera, (2000,p.216). El autor explica la división en sujeto y predicado y la división en predicados y argumentos. Defiende que hay dos tipos de palabras, diferenciando fundamentalmente entre los verbos y las que no son verbos. Así, el verbo, dependiendo de cuál sea su naturaleza, requerirá unos argumentos u otros. Por ejemplo, el verbo transitivo “ver” implica que “algo/alguien” ve “algo /a alguien”, de manera que, para tener sentido pleno, necesita el primer argumento que es el sujeto y el segundo argumento que es el complemento directo. Por ejemplo: P (arg1, arg2, arg3) y así sucesivamente. La parte correspondiente al predicado aparece a la izquierda de la fórmula y a la derecha aparecen los argumentos requeridos por dicho predicado. Por tanto, se comprueba, nuevamente, la importancia de la combinación con reglas sintagmáticas en la lengua hablada o decurso.

### **2.1.2. Categorías**

No obstante, qué concepto se maneja para las unidades sintácticas, las categorías gramaticales y en qué consiste el doble criterio existente en el análisis sintáctico. Por un lado, se habla de la naturaleza de las unidades desde el punto de vista morfológico y, por otro, desde el punto de vista sintáctico de las funciones que desempeñan cada unidad. El orden, entonces, sí tiene un papel importante, gracias, en parte, a las reglas de estructura sintagmática (RES). (Moreno, 2002).

Ejemplo: O —→ SN SV

Desde luego que este tipo de división y explicación de las unidades y sus relaciones en la cadena hablada no deja de ser una exposición de lo que, en la primera mitad del siglo XX teóricos como Bloomfield, con el distribucionalismo, o Chomsky con el Generativismo, proponen en cuanto al orden estructural y las relaciones sintagmáticas.

Tanto si se entienden de esta manera como desde el punto de vista basado en la lógica, se habla de un tipo de gramática denominada gramática categorial e incluso sintaxis categorial (Gutiérrez Ordóñez, 1997). Esta considera tanto los aspectos del orden en cuanto a la sintaxis como a las selecciones y restricciones semánticas, o sea, la semántica.

Por categoría gramatical se entiende una clase de palabra (unidad léxica es el término preferido en este trabajo) que, según la gramática tradicional, se puede clasificar en categorías mayores y menores, vacías o llenas, variables e invariables.

Atendiendo a la clasificación previa, se explicará brevemente cada una de estas categorías y su relación con las colocaciones, objeto de estudio de esta tesis. Aunque se toman varias perspectivas, desde el distribucionalismo o el funcionalismo, por ejemplo, los conceptos aquí expuestos están tomados de la gramática generativa, en consonancia con la explicación previa de los constituyentes.

### *Categorías mayores y menores*

Los sintagmas son componentes imprescindibles de la gramática, junto con las categorías. Un sintagma es una palabra o conjunto de palabras, menores que la oración y con una relación gramatical entre ellas, que realizan una función determinada dentro de la oración y cuyo núcleo origina el nombre por el que se reconoce. Así, si se toma como ejemplo, *la vaca*, el núcleo del sintagma es un sustantivo y por tanto este será un Sintagma Nominal o SN.<sup>2</sup>

Hay diferentes tipos de sintagmas atendiendo al núcleo que los conforman, lo que conlleva diferentes categorías gramaticales. Si una categoría gramatical es el sustantivo, actuará como núcleo del sintagma nominal; si es un adjetivo, como núcleo del sintagma adjetival y así sucesivamente, de manera que se obtienen los siguientes tipos de sintagmas: sintagma nominal (SN), sintagma adjetival (S. Adj.), sintagma verbal (SV), sintagma adverbial (S. Adv.) y, por último, un sintagma sobre el que se ha discutido mucho, y en la actualidad se continúa discutiendo, como el Sintagma Preposicional (S. Prep.). Dicha controversia surge por la denominación y la consideración de cuál es el núcleo, si la preposición o el término; es decir, si son endocéntricos (con núcleo) o si son exocéntricos (sin núcleo). A favor de la primera postura están los autores de la obra *Glosario de Términos Gramaticales* (Bosque, 2019,p.294) quienes mantienen que “las preposiciones determinan las propiedades semánticas y distribucionales del sintagma en el que se inscriben”.

Por tanto, considerada la relación entre sintagmas y categorías, las categorías mayores (directamente relacionadas con el concepto de categorías léxicas) pueden incorporar nuevas unidades. Las categorías menores (relacionadas con el concepto de categorías funcionales) se refieren a las que no admiten variaciones, los determinantes, las conjunciones, las preposiciones y los pronombres.

---

<sup>02</sup> Respecto a la denominación de sintagma o grupo, con la Nueva Gramática de la Lengua de 2009 se llegó al acuerdo de que se siguiera denominando sintagma, pero se utilizan en la práctica de manera indistinta tanto sintagma como grupo, por lo que se puede ver en los diferentes manuales tanto SN como GN.

### *Categorías léxicas o clases abiertas y categorías funcionales o clases cerradas*

Las primeras admiten la incorporación de nuevas unidades (Muñoz-Basols, 2017,p.145) por lo que son aquellas palabras con significado propio. Se consideran categorías léxicas los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios.

Las categorías funcionales o cerradas no tienen significado si no es relacional, desempeñan una función gramatical y su número es limitado, no admiten creaciones nuevas. Así, forman parte de este tipo de categorías las preposiciones, las conjunciones, los determinantes y los pronombres. Por tanto, los términos de categorías vacías o llenas se corresponden con las categorías funcionales, en el primer caso, y con las categorías léxicas en el segundo.

### *Categorías variables e invariables*

Hace referencia a que dichas categorías presenten o no cambio en su flexión, esto es, en el género y en el número. La flexión en las palabras o categorías es tarea de la morfología, que estudia las variaciones tanto del género como del número, así como de los aspectos verbales importantes, tales como tiempo, modo o aspecto.

En resumen, esta disciplina desglosa todos y cada uno de los componentes de la palabra o categoría que aportan la información precisa para interpretar correctamente su sentido y observar sus comportamientos inter e intrasintagmáticos.

### **2.1.3. Funciones y combinaciones funcionales en el sintagma**

Las relaciones sintagmáticas están estrechamente ligadas con las funciones y los elementos funcionales. Las unidades o elementos de los diferentes sintagmas dentro de los enunciados se rigen por reglas que van más allá de la combinatoria ordinal; todos esos sintagmas se unen según el sentido que adquieren como unidad y dentro del decurso. Una vez que constituyen un bloque (entendido como unidad sintagmática), se comprueba que, dentro de ella, cada uno cumple su función. Este concepto de función procede nuevamente de la corriente comenzada por Saussure, (1916) y su estructuralismo, que derivó en el funcionalismo, cuyo principal exponente en la gramática española es Alarcos Llorach, (1951) además de otros lingüistas reconocidos, como Guillermo Rojo (1983), César Hernández (1984) o Gutiérrez Ordóñez (1997). Dicha rama lingüística se detiene en las funciones que los distintos elementos desempeñan en una oración. Así, sus gramáticos se centran en el estudio de los principios de análisis y procedimientos que ayuden a entender cómo se establecen relaciones formales susceptibles de ser demostradas y determinadas. Hablan de diferentes conceptos de enunciados, y dentro de ellos distinguen la oración por un lado y la frase por otro. Posteriormente se detienen en las funciones, los funitivos y la transposición.

Entiende por función, Hernández Alonso (1984), “al conjunto de relaciones que guardan los componentes de determinada estructura entre sí” (p.38), de manera que se denominan funciones a cada uno de los elementos o clase de palabra que pueda ejercer una función lingüística. Además, las primeras funciones que se tratan son el sujeto y el predicado, a propósito de las reglas de estructura sintagmática (*RES*).

La oración - unidad de sentido comunicativo mínimo y cuyo componente fundamental es un verbo- se forma con un SN sujeto y un SV predicado. Sin ellos, no hay oración. El orden habitual en la lengua española es el de precedencia del sujeto frente al predicado, constituido por un verbo o por este junto con algunos complementos. En este sentido, es importante hablar de elementos imprescindibles o fundamentales desde el punto de vista sintáctico.

Se diferencian las funciones distintivas de las obligatorias y también otras formas de economizar en la lengua los procesos íntimamente relacionados con la estructura, como la transposición o transcategorización. Este proceso, recurrente en la lengua, consiste en utilizar recursos gramaticales que cambian la categoría del elemento seleccionado para poder realizar una función distinta a la habitual.

Por tanto, en relación con las funciones específicas dentro de la oración, se deberá hablar de los argumentos y los adjuntos. Se entienden por argumentos las funciones<sup>3</sup> exigidas o seleccionadas por el verbo, mientras que los adjuntos o complementos no argumentales o circunstanciales son los que aportan información al verbo pero que no son exigidos por este.

Asimismo, se deben tener en cuenta los complementos periféricos, entendidos como segmentos aislados mediante una pausa obligatoria del resto de la secuencia. Hacen referencia tanto a valoraciones de lo expresado en la secuencia (modificadores oracionales), como a los elementos que destacan una parte de la misma sobre el resto (tópicos), y a los que aluden a un verbo elidido vinculado a los actos de habla, es decir, un verbo enunciativo (complementos de verbo enunciativo). (Ridruejo ed., 2019, p.296).

El sujeto puede ser un sustantivo (con o sin determinante), un pronombre personal, un infinitivo, elementos sustantivados (por proceso de transposición) y oraciones subordinadas según sujeto. No se abordará si hay sujeto omitido o impersonalidad de sujeto, ya que esto se desvía del tema central de la investigación, pero es importante citarlo para entender la

---

<sup>3</sup> Nótese que se habla de funciones y no de elementos o unidades léxicas.

complejidad de las relaciones estructurales y los conceptos de argumentos y adjuntos que se explicarán más adelante.

Dentro del sujeto no se establecen más distinciones, por lo que se pasa a hablar de las funciones importantes incluidas en el predicado. No obstante, es necesario resaltar que las funciones sintácticas son jerárquicas, es decir, se ha comprobado que los elementos no se relacionan entre sí de la misma manera. Por este motivo se dice que todos los constituyentes indispensables en la oración se denominan argumentos (Iglesias Blanco, M. y Lanero Rodríguez, 2019). Es decir, el sujeto es necesario para el verbo y es externo a él porque se halla en el SN, pero el resto de los complementos verbales están dentro del SV, y se pueden denominar tanto «argumentos verbales» como «complementos verbales».

El atributo es el complemento de un tipo de verbos muy específicos, los copulativos, que originan las llamadas oraciones copulativas o atributivas. Los principales son *ser*, *estar* y *parecer*, y el complemento que los acompaña se denomina *atributo*, el cual concuerda en género y número con el sujeto.

En las oraciones predicativas se incluyen como complementos -o argumentos verbales- a los siguientes: complemento directo, complemento indirecto y complemento de régimen preposicional o Complemento del Verbo como aparece en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE y ASALE, 2009), en adelante, *NGLE*.

El complemento directo es una función argumental dentro del SV que está ligada a los verbos transitivos. Un verbo es transitivo cuando necesita de esta función para tener un sentido pleno -nuevamente se observa que este criterio no es estrictamente sintáctico, sino semántico-. Así, verbos tales como *ver*, *comer*, *abrir*, *acompañar*, *prometer*... van seguidos del CD constituido por un SN con o sin preposición «a» (cuando se refiere a personas, seres animados y específicos) y que puede ser conmutado por un pronombre átono del paradigma de la tercera persona. La presencia o ausencia de la preposición depende también de la naturaleza léxica del verbo.

Por otro lado, el complemento indirecto es una función argumental desarrollada por un SN y puede ser conmutado por el pronombre personal átono de dicho paradigma que solo varía en número /*me*, *te*, *le*, *nos*, *os*, *les*/ como se señala en Ridruejo (2009, p. 287). Si se busca en el *Diccionario de la Lengua Española*, *DLE*, en la explicación se acude a factores de tipo semántico, puesto que indican “el receptor, el destinatario, el experimentador, el

beneficiario y otros participantes en la situación denotada por el verbo al que complementan”.

En este punto, en relación con factores como el género y el número, además de la función, se observa que puede haber confusiones en las combinaciones de los pronombres que se corresponden con cada una de estas. Aquí, por tanto, es importante citar los casos de *leísmo*, *laísmo* y *loísmo*. Son casos especiales de confusión de los pronombres con la función equivocada, de manera que en vez del pronombre de CD se utiliza el de CI y *viceversa*. La norma admite la utilización del pronombre *le* para la tercera persona de singular masculino, aunque desempeñe la función de CD. Este es el único leísmo aceptado, ya que los demás casos se consideran incorrecciones en el español.

El complemento de régimen es una función desempeñada por un SN con una preposición que es la que llena de sentido pleno al verbo junto con ese complemento. Desde el punto de vista del análisis sintáctico, la preposición se toma como enlace y el SN forma parte del término, que puede ser cualquier otro tipo de sintagma o incluso de construcción subordinada.

Las preposiciones que introducen estos complementos carecen de contenido propio y son marcas de la función que desempeñan, pero existe la posibilidad de que se plantee si la preposición es el núcleo frente al término (como se ha visto anteriormente). Los verbos que necesitan de este complemento son, entre otros, los siguientes: *hablar (de)*, *acordarse (de)*, *dudar (de)*, *pensar (en)*, *confiar (en)* etc. Al analizarlo como argumental, se considera obligatorio y necesario para la completitud semántica verbal.

Se ha anotado la relación entre los argumentos, los adjuntos y los complementos periféricos. Los adjuntos son complementos que aportan una información extra al verbo, pero no necesaria ni obligatoria para su sentido pleno. Así, se utiliza de manera sinónima el término adjunto con el del tradicional complemento circunstancial (normalmente introducido por una preposición) ya que - junto con la función que realiza-, añade información semántica. En este sentido, recibe el nombre de dicha información, de manera que se habla de complemento circunstancial de instrumento, de materia, de lugar, de tiempo, etc.

Los complementos circunstanciales los define Porto Dapena (1993, p.11) como “conjunto de funciones que se oponen a los complementos argumentales y a los complementos periféricos”.

Para aclarar la distinción entre unos y otros, es relevante la clasificación de sus características resumidas en una tabla en Muñoz-Bassols *et. al* (2017, p. 200), y que puede reflejarse de la siguiente manera:

Por oposición a las características expresadas en dicha tabla, los complementos o argumentos son partícipes del núcleo, contiguos a él y poseen un orden fijo, mientras que los adjuntos no presentan estas características, son opcionales y aportan una información extra. Se comprueba, por tanto, que definir en términos de obligatoriedad y necesidad a los argumentos frente a los adjuntos es un criterio que mezcla aspectos sintácticos con semánticos, lo que apoya nuevamente la concepción de la combinatoria sintagmática que se defiende en este trabajo.

Pero no solo se habla en las relaciones sintagmáticas de estos dos conceptos, sino también de los complementos periféricos. Estos se entienden como complementos externos a la secuencia, separados normalmente por pausas y que aportan una información que afecta al enunciado. Al igual que los complementos y adjuntos se dividen, los periféricos pueden clasificarse en tópicos, modificadores oracionales y complementos de verbo enunciativo (Ridruejo; ed., 2019, p. 296)

Para concluir, a lo largo de estas líneas se ha resaltado la importancia de considerar la combinatoria sintagmática como primordial en el decurso, ya que aúna tanto aspectos sintácticos como semánticos. Todo ello justifica que este estudio se centre en las colocaciones. Si se diseccionan los elementos de la combinatoria sintagmática, es fácil constatar que tanto las funciones como los elementos que las desempeñan están amalgamados de modo que no se comprenden separadamente. Por tanto, para su total comprensión es necesario conocer este tipo de combinatoria.

Además, otro apartado muy importante en el análisis es el componente léxico, que decide qué elemento integra tal o cual función. Para entender esa combinatoria, hay que atender no solo a los significados literales de estos elementos, sino también a los sentidos figurados que cada uno y el resto pueden adquirir. Así, tan importante es hablar de categorías y funciones como de que la combinación específica de una palabra con otra, siguiendo un orden determinado, cambia su significado por completo. Justamente se concibe de esta manera por la mayoría de los hablantes que comparten el mismo código lingüístico. Para ser individuos competentes desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, hay que extenderse, en la jerarquía de las estructuras oracionales, de lo general hasta lo particular, y solo así, estas combinaciones se apreciarán como un todo.

### *3. El componente léxico y las combinaciones sintagmáticas*

#### **3.1. Disciplinas de estudio de las unidades léxicas**

Las combinaciones de unidades léxicas (frecuentes y no tan frecuentes, simples y complejas) son el objeto de estudio de una subdisciplina de la lexicología denominada fraseología. Todo ello, además, forma parte del “componente léxico”, base fundamental en la competencia comunicativa, tan vigente hoy en día en el mundo de la enseñanza de lenguas.

Se entiende por “competencia comunicativa”, en palabras de Hymes (1971) “a la capacidad de crear enunciados, no solo correctos desde el punto de vista gramatical sino también apropiados desde el punto de vista social”. En tanto en cuanto que está influido por factores sociales, ya que el individuo forma parte de una sociedad y es gracias al habla que se siente integrado en ella, este concepto se complementa directamente con el de la competencia lingüística de Chomsky (1956), quien hacía abstracción de dichos rasgos socioculturales en el uso de la lengua. Esta competencia implica tanto el respeto por las reglas gramaticales, como las normas de uso de la lengua, directamente relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que se efectúa la comunicación.

Por tanto, tal como se acaba de exponer, para que un individuo sea competente desde el punto de vista comunicativo, es necesario que desarrolle y mejore las diferentes competencias que la integran, como la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Dentro de la primera, se incluyen varios componentes, como es el componente léxico (que es uno de esos componentes lingüísticos mencionados). Este componente no consiste solamente en conocer y reconocer los significados de una u otra unidad léxica, sino que, además, requiere determinar cómo se eligen y se determinan dichos elementos. Así, se puede medir este conocimiento gracias a las escalas ilustrativas que aparecen en el *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) que determinan la riqueza y el dominio del vocabulario según la nivelación de la lengua. En este sentido, no se reduce a un almacén de palabras, sino que comprende a las unidades léxicas más sus relaciones, que originan diferentes resultados. No se debe confundir el vocabulario con el lexicón mental, ya que, como indica Baralo (2005), el primero es común a una comunidad hablante, por lo que se refiere al grupo, mientras que el segundo destaca la parcela individual del hablante, consiste en su conocimiento individual y parcial en relación con el vocabulario. Se caracteriza este lexicón porque está bien organizado y permite reconocer o utilizar las unidades rápidamente, además de establecer relaciones, fónicas, morfológicas, discursivas, etc. Asimismo, su extensión puede aumentar en el tiempo, no es un compartimento estanco. Por tanto, el componente léxico es

fundamental en el complejo esquema del aprendizaje de lenguas y, por ende, en la adquisición de la L1 o lengua materna.

La disciplina encargada de estudiar este componente es la lexicología, que, “estudia las unidades léxicas de una lengua y las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas” según el *Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, s.f.)*. Dentro de ella, destaca la subdisciplina conocida como fraseología que se entiende como una “parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas” (*Real Academia Española, s.f.*).

Hablar de este tipo de unidades léxicas supone, primero, establecer límites en la disciplina que las estudia y también caracterizar en rasgos generales cada una de ellas. Para ello, no se incidirá en cómo se tratan dependiendo de las vertientes que las estudien, sino que se trazará un repaso por cada una para ofrecer un tratamiento más exhaustivo del análisis de las colocaciones desde diferentes perspectivas o disciplinas —desde la estadística, la lexicografía y la didáctica de lenguas—.

### **3.2. Clasificación de las unidades léxicas simples y complejas**

Estas combinaciones de palabras reciben diferentes nombres. Se acepta como término general el de unidad fraseológica con características determinadas: formadas por varias palabras, institucionalizadas, estables en diverso grado, con particularidad semántica o sintáctica y pueden variar algún elemento integrante, porque se han modificado ocasionalmente por el contexto, bien por un proceso de derivación de algún componente. (Corpas, 1996, p.19)

Son numerosas las clasificaciones que se han propuesto de las unidades fraseológicas, al igual que sucede con las diferentes denominaciones. No obstante, en este trabajo se tomará la clasificación que aparece en Corpas (1994, p. 52) y que establece además de diferentes niveles de clasificación, tres esferas directamente relacionadas con la norma, el sistema y el habla (Eugenio Coseriu, s. f.). Así, las dos primeras esferas que establece Corpas están englobadas dentro del enunciado, -por tanto, acto de habla- y atienden, respectivamente, a la fijación en la norma o en el sistema. La Esfera I se refiere a las colocaciones, la Esfera II a las locuciones y la Esfera III contempla el rasgo + enunciado [+acto de habla] y, por ende, los enunciados fraseológicos.

Independientemente de las distintas clasificaciones, queda constancia de que las colocaciones se tienen en cuenta aparte del resto de unidades léxicas y que merecen un

estudio exhaustivo. Una primera aproximación a estas unidades léxicas (simples o complejas) se propone a partir de las definiciones registradas en estas dos fuentes, el *Diccionario de Lengua Española (DLE)* y el *Diccionario Oxford*<sup>4</sup>.

### **3.2.1. Frases hechas**

Las dos primeras acepciones se incluyen en el *DLE* y la tercera está tomada del *Diccionario Oxford*.

1. f. frase que es de uso común y expresa una sentencia a modo de proverbio. Ejemplos: “En el medio está la virtud”, “Nunca segundas partes fueron buenas”.
2. f. frase que, en sentido figurado y con forma inalterable, es de uso común y no incluye sentencia alguna. Ejemplos: “¡Aquí fue Troya!”, “Como anillo al dedo”.
3. Frase que tiene un significado convencional y no analítico y se reproduce siempre de la misma manera, sin alterar el orden de las palabras ni cambiar ninguna de ellas. Las expresiones “De buenas a primeras” o “No hay dos sin tres” son frases hechas.

Estas construcciones se incluyen en un grupo más extenso llamado enunciados fraseológicos, que distingue entre paremias y fórmulas rutinarias (Corpas, 1996, p. 271). Corpas realizó una taxonomía muy completa sobre estas unidades fraseológicas, dividiendo entre las que se pueden conmutar por un enunciado u oración, con paremias y fórmulas rutinarias y las que no equivalen a ella. En esta última vertiente distingue entre colocaciones y locuciones.

Las fórmulas, según la autora, cumplen una función específica en situaciones predecibles y rutinarias, de manera que se emplean en la interacción social y están estereotipadas y ritualizadas. Por tanto, se estudian la sintaxis y la pragmática, porque se refieren a diferentes actos de habla que se engloban en la comunicación y que comparten los usuarios de la lengua.

Así, estas expresiones poseen un significado social y se han clasificado entre fórmulas discursivas, fórmulas sociales y fórmulas expresivas. Las primeras aluden a aspectos de organización del discurso, y las restantes se encuadran dentro de las denominadas “fórmulas psico-sociales”. Entre estas se incluyen las expresivas y las protocolarias; su función consiste tanto en que la interacción social sea eficaz como en mostrar sentimientos o estados

---

<sup>4</sup> <https://www.lexico.com/es>

mentales de los participantes en la comunicación). Se caracterizan por las siguientes tres propiedades (Alvarado, 2010, cit. en Lavale Ortiz, 2011):

1. La fijación, -entendida como la consolidación en el uso-, puede darse de diferentes modos: formal (puede variar, aunque debe mantener su significado y función), psicolingüística (se refiere a que el hablante la tiene interiorizada y, por tanto, está institucionalizada) y semántico-pragmática (con un significado determinado por su aparición habitual en el contexto).
2. Idiomática: se entiende como la característica semántica de las combinaciones de las palabras, de manera que el significado global no es el resultado de la suma de cada uno de sus componentes.
3. Disfrutan de distintos niveles de independencia, bien porque se refieren a un acto de habla en concreto, como en el caso del acto ilocutivo, con una curva de entonación propia; distribucional, porque aparecen en el discurso tantas veces como se desee; textual, porque su aparición no depende del contexto lingüístico, sino del situacional; semántica, puesto que estos elementos tienen significado por sí mismos; y sintáctica, porque pueden aislarse e identificarse los actos de habla.

Además de esta clasificación, la autora (Ortega) propone otra dentro de las fórmulas rutinarias. Para ello, atiende a su estructura interna, de modo que distingue entre fórmulas fijas “¡Dios mío!”, idiomáticas “¡Madre mía!” e independientes, que expresan emociones y el grado de certeza, y las semifijas “y nada”, semiidiomáticas “te acompaño en el sentimiento” y semiindependientes “y eso”, que se utilizan de manera discursiva en el enunciado (Ortega, 2008, pp.254-263).

### **3.2.2. Locuciones**

Existen varias acepciones y estas aparecen en su tercera y cuarta acepción en el *DLE*:

1. f. Gram. Grupo de palabras que funcionan como una sola pieza léxica con un sentido unitario y cierto grado de fijación formal.
2. f. Gram. Combinación fija de varios vocablos que funciona como una determinada clase de palabras.

El *Glosario de Términos Gramaticales (GTG)* (Real Academia Española, 2019) añade a la definición del *DLE* “grupo de palabras que funcionan como una sola pieza léxica con un sentido unitario y cierto grado de fijación formal”, otros aspectos relacionados directamente

con la transparencia y las funciones que las locuciones desempeñan. El criterio de transparencia se vincula con las palabras que conforman la locución y su aparición fuera de esta; si aparecen muy pocas veces fuera de la locución, son consideradas menos transparentes; es decir, esa transparencia depende de “cómo se hayan fijado en la norma y de cómo se han institucionalizado y cómo se ha producido ese proceso” (García Rodríguez, 2019). Por tanto, las más transparentes presentan estructuras sintácticas parcialmente interpretables.

Respecto a las funciones que desempeñan, las locuciones suelen realizar las mismas que la categoría que les da nombre. En este sentido, las locuciones adjetivales equivalen a los adjetivos, las locuciones preposicionales a las preposiciones y así sucesivamente.

Se observa que lo que condiciona la categoría gramatical de las locuciones no está determinado por su estructura, sino por la función sintáctica que desempeñan. La clasificación de las locuciones en español queda establecida de la siguiente forma:

- Locuciones nominales: *caballo (o caballito) de batalla, cabeza de turco, media naranja, pata de gallo, toma y daca.*

- Locuciones adjetivas: *corriente y moliente, de abrigo, de cuarta, de cuidado, de gala, de marras, de postín.*

- Locuciones verbales: *hacer (buenas) migas, hacer las paces, irse de aprontes, meter la pata, poner el grito en el cielo, sentar (la) cabeza, tomar el pelo.*

- Locuciones adverbiales: *a carta cabal, a chaleco, a disgusto, a la carrera, a la fuerza, a medias, a veces, al tiro, de paso, en un santiamén, en vilo, por fortuna.*

Locuciones preposicionales: *a falta de, a pesar de, con vistas a, fuera de, gracias a.*

Locuciones conjuntivas: *como, ni bien, puesto que, si bien, ya que.*

- Locuciones interjectivas: *¡A ver!; ¡Ahí va!; ¡Desde luego!; ¡En fin!; ¡Ni modo!; ¡Ni hablar!*

Es importante resaltar, nuevamente, el principio de idiomaticidad. Este fenómeno explica, por oposición al de selección libre, cómo los hablantes enlazan bloques superiores para crear su discurso. El resultado del significado total obtenido no se corresponde con el significado de cada uno de sus componentes, lo que implica una característica semántica. Muchas veces, este principio es fundamental para diferenciar estas unidades de las colocaciones, objeto de estudio de este trabajo.

### 3.2.3. Modismos

Se encuentra la siguiente acepción en el *DLE*:

1. m. Expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman; p. ej., a troche y moche.

Sin embargo, si se busca en otros diccionarios, se comprueba que se puede aceptar como sinónimo de locución, como en el siguiente de Larousse editorial:

m. Conjunto de palabras, característico de una lengua o de una variedad lingüística, que presenta un orden fijo y que funciona como un elemento único: en un abrir y cerrar de ojos es un modismo del español que significa rápidamente. SINÓNIMO: locución.

El *GTG* remite al término locución, lo que constituye una de las razones que explican que existan pocos límites entre estas unidades, desde el punto de vista de su significado.

La definición que registra el *DLE* confirma nuevamente este argumento, puesto que se comprueba que está basada en los mismos términos que definen la locución. Así, se resaltan las características de la fijación y también de la unidad del sentido, destacando que este es unitario por el conjunto y no deducible por el significado de cada uno de sus constituyentes –principio de idiomáticaidad–.

De hecho, Corpas (1996) no incluye este término en su clasificación de las unidades fraseológicas, lo que puede llevar a pensar que el límite es tan difuso que quizás podrían utilizarse indistintamente los términos de locución y modismo.

En la literatura teórica sobre los modismos, principalmente enfocada a la enseñanza del español como lengua extranjera (*ELE*), no se ha hallado ninguna objeción al argumento de tratar ambos términos como sinónimos. No obstante, llama la atención la diferente y variada terminología con que se alude a este tipo de expresiones. Por un lado, la gran mayoría de trabajos prácticos (didácticos) mezclan todos estos términos a pesar de que la característica más importante de los modismos es la fijación en el habla y su sentido global, unitario, no deducible de cada uno de sus componentes; es decir, se observa la utilización de manera simultánea de locuciones, expresiones idiomáticas, expresiones fijas o modismos.

Por otro, estas expresiones están inmersas en el contexto socio cultural de los hablantes de la lengua española, y no son excluyentes de ella. De este modo, muchas veces se encuentran equivalencias entre esta y otras lenguas con modismos o expresiones que poseen casi la misma estructura sintáctica y un significado muy parecido.

Es preciso conocer bien estos términos para aplicarlos adecuadamente en la enseñanza ELE al ponerlo en práctica en el aula. Esto debe hacerse, no solo de manera individualizada, sino dentro del conjunto del componente léxico y en la situación comunicativa diaria, así como en todo tipo de contextos socioculturales, ya que estamos ante elementos muy versátiles y útiles por su variedad estructural y temática.

Algunos ejemplos de modismos más habituales en español pueden ser: “sin ton ni son”, por “todo lo alto”, “en balde”, etc. (Martín, 2001)

### **3.2.4. Paremias**

La primera acepción pertenece al *DEL* y la segunda al *Diccionario Oxford Languages*:

1. f. cult. Refrán, proverbio, adagio, sentencia.
2. Frase de origen popular repetida tradicionalmente de forma invariable, en la cual se expresa un pensamiento moral, un consejo o una enseñanza; particularmente la que está estructurada en verso y rima en asonancia o consonancia.

El término es muy general y son muchos los estudios que han hecho taxonomías del mismo. Una reciente clasificación es la que realizan Sevilla y Crida (2013) quienes atienden a estos criterios: *paremias de origen conocido y uso preferentemente culto*, que engloban los proverbios y los aforismos, y *paremias de origen anónimo y uso preferentemente popular*, donde se incluyen los refranes, las frases proverbiales, las locuciones proverbiales y los dialogismos.

Corpas (1996), con una clasificación más breve, establece los siguientes parámetros: enunciados de valor específico (*Las paredes oyen; Ahí le duele*), citas (*La pluma es la lengua del alma*) y refranes (*Más sabe el diablo por viejo que por diablo; Al pan, pan y al vino, vino*). Como se comprueba, el término se utiliza de manera genérica, pero se asocia más frecuentemente con el refrán que con citas, proverbios, etc., que aparecen a menudo de forma más aislada.

Este tipo de estructuras –las paremias- presentan, como el resto de las unidades analizadas hasta ahora, las características de fijación, idiomatismo y aceptación en la interacción sociocultural en los diferentes contextos, tanto lingüísticos -estudiados por sus aspectos formales y semánticos- como sociolingüísticos -por su variada temática, se pueden aplicar estas construcciones en casi todas las situaciones comunicativas-.

Los *enunciados de valor específico o frases proverbiales* según Corpas (1996:137) “son aquellas paremias que no cumplen una función con el valor de verdad general, independientemente de la situación a la cual se aplican; pero aun así constituyen enunciados fraseológicos textuales”. Como indica también Ruiz Gurillo (1998,p.51), las frases proverbiales «se conciben como trozos de discurso insertados en nuevos discursos». Asimismo, este tipo de enunciado coincide con el término “frase proverbial” utilizado por Sevilla y Crida (2013) en su taxonomía de las paremias visto anteriormente.

El de *cita* es un término que conduce nuevamente a dudas puesto que posee similitudes con otros vocablos como el de aforismo. En el *Diccionario Oxford* aparece, entre sus definiciones, la siguiente: “reproducción de las palabras dichas o escritas por alguien con el fin de apoyar o confirmar algo que se dice”. Como no se ajusta del todo con lo estudiado hasta aquí, se acude, nuevamente, a la clasificación de Corpas (1996).

La característica principal de una cita es su popularidad en el uso -se “ha institucionalizado y es reconocida por los hablantes- y de ahí deriva su trascendencia. Su origen se conoce, ya que proviene de textos escritos o de fragmentos de personajes, reales y ficticios (Corpas, 1996, p.143). Añade que casi todas presentan un contenido denotativo de carácter literal y que su procedencia es muy variada, tanto de la literatura nacional como internacional, y de ámbitos tan variados como la zarzuela, la Biblia o incluso los clásicos: «El amor todo lo vence» (Virgilio, *Bucólicas X*, 69).

El *refrán*, según explican Sevilla y Crida (2013) “es una paremia de origen anónimo y uso popular, cuya estructura es generalmente bímembre con presencia de elementos mnemotécnicos, con potencial presencia de elementos jocosos, basado en la experiencia y con valor de verdad universal, en su gran mayoría”.

Para la clasificación de los refranes se han seguido todo tipo de criterios, pero Sevilla (2004) y su grupo de investigación paremiológica (PAREFRAS) optan por el criterio temático-semántico. De esta manera, diferencian entre refranes de alcance general y reducido. Dentro de los primeros, los de alcance general, proponen una subdivisión en temática universal con sentido metafórico, de manera que se determinan los refranes morales, los refranes médicos y los refranes económicos.

En cuanto al grupo de los refranes de alcance reducido, están limitados tanto en el tiempo como en el espacio y también por un grupo limitado de hablantes. Así, esta clasificación incluye cuatro subtipos: refranes temporales y meteorológicos (*Año de nieves, año de*

bienes), refranes laborales (*A juventud ociosa, vejez trabajosa*), refranes supersticiosos (*Pascua en marzo, señal de mal año*) y refranes geográficos (*Zaragoza la novia del viento*).

### **3.2.5 Colocaciones**

No aparece ninguna acepción en el *DEL* relacionadas con el tema de estudio. En el *Diccionario Oxford*, aparecen las definiciones derivadas del verbo colocar, pero ninguna con el concepto que aquí se pretende encontrar.

Como se observa, existen definiciones para todos los términos en cuestión menos para las colocaciones. Esto se debe a que no hay una consensuada por todos los teóricos, ya que su significado obedece a la disciplina desde la que se trabaje, entendiéndose bien como una unidad con selección semántica, con fijación (o no) en la norma o sujeta a reglas y estructuras formales, es decir, se aborda tanto desde la semántica, como desde la sintaxis (Corpas Pastor, 2001, p.2).

Una de las primeras características que se puede aplicar a todas ellas es la idea de conjunto o grupo, es decir, unidades complejas, tal y como se ha señalado hasta ahora. Por otro lado, puede concebirse como un único sentido con independencia del número de palabras.

El caso de las paremias es diferente puesto que entra en juego el rasgo de estructura bimembre separada por una pausa. Así, se destacan las relaciones sintácticas y semánticas dentro del sintagma a la vez que se posibilita que se entiendan como enunciados no oracionales. [OB]

Este es el fenómeno que constituye el objeto de estudio del presente trabajo. Por ese motivo, en este epígrafe se realizará una somera presentación y caracterización, para hablar de ellas más en profundidad en capítulos posteriores, tal y como se hace con el resto de los componentes.

Se señaló antes que su definición no se registra en los diccionarios, pero esto no impide que se puedan analizar, ya que son muchos y variados los estudios sobre colocaciones. De hecho, su concepción depende del punto de partida desde el que se definan, dado que son varias las disciplinas que las trabajan.

Cabe destacar que Corpas (1996), en su propuesta de clasificación de las unidades fraseológicas, las sitúa en la esfera I, fijadas en la norma y separadas de las locuciones y de los enunciados fraseológicos.

Aunque comparten rasgos con el resto de las unidades, prefiere definir las por los criterios que las diferencian del resto. Así, la autora concibe las colocaciones, como “unidades

fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria por el uso (cierta fijación interna)” (Corpas, 1996, p.53). Tras esta lectura, se comprueba cómo estas características resumen lo visto hasta ahora para hablar de las colocaciones: sintagmas y relaciones sintagmáticas junto con reglas combinatorias que generan, tras la diferente actuación en el sistema, unidades que adquieren un sentido único en el ámbito léxico-semántico.

Corpas (1996) elabora una clasificación muy completa de los tipos de colocaciones, pero en este trabajo se opta por exponer una más reciente y exhaustiva como la de Koike (2001), quien aúna los puntos de vista formal y léxico-semántico.

El autor, después de repasar los estudios previos sobre las colocaciones en español y su clasificación, realizadas por estudiosos como Benson *et al.* (1986), Castillo (2000), Copras (1996), Hausmann (1979) o Írsula (1992), propone la suya propia y distingue seis grupos en total; posteriormente, incluye un cuadro con los contrastes entre su clasificación y el resto. La propuesta de clasificación de Koike (2001, p. 46) es la siguiente:

1. Sustantivo + verbo
  - 1.1.1. Sustantivo (sujeto) + verbo: *balar la oveja/ el cordero*
  - 1.1.2. Verbo + sustantivo (CD): *dar el cambiazo*
  - 1.1.3. Verbo + preposición + sustantivo: *llenar (a alguien) de orgullo*
2. Sustantivo + adjetivo: *fracaso estrepitoso*
3. Sustantivo + de + sustantivo: *copo de nieve/maíz*
4. Verbo + adverbio: *comer/nevar copiosamente; llorar desconsoladamente*
5. Adverbio + adjetivo/participio: *tremendamente fácil/difícil/complicado; rabiosamente moderno*
6. Verbo + adjetivo: *salir/ resultar ileso*

Para esta clasificación el autor, en sus conclusiones, se refiere tanto a características formales y semánticas como a dinamismo y cohesión semántica. También incide en las diferencias entre la estructura sintáctica y la colocacional.

Además, se deja abierto el campo de estudio de las colocaciones, fundamentalmente de las complejas (formadas por una unidad léxica y otra fraseológica). En este sentido, añade que se ha prestado poca atención al estudio de las colocaciones por parte de la lingüística hispánica y sugiere que se lleven a cabo investigaciones que suplan la carencia de corpus extensos de colocaciones españolas.

Estos aspectos son fundamentales para abordar el estudio de estas composiciones. Sus observaciones, junto con las del resto de teóricos, invitan a profundizar en ellas por medio del presente trabajo.

#### *4. Conclusiones*

En esta investigación preferimos hablar de las colocaciones de una manera menos «encorsetada», de forma que las entendemos como la combinación habitual de dos o más unidades léxicas, que necesitan ir unidas para establecer ese sentido único, y no otro.

Se trata de una concepción ecléctica, donde se vislumbra, por un lado, la restricción semántica que proponen autores como Bosque (2004) o Alonso Ramos (2010), sin detenernos mucho en la direccionalidad de esa restricción, y por otro, la combinatoria útil y eficaz en la didáctica de ELE (Higuera García, 2016), se puede trabajar mejor en el aula de aprendizaje de lenguas extranjeras desde los niveles iniciales, que es uno de nuestros objetivos en esta investigación.

A lo largo de este capítulo, hemos repasado los modelos lingüísticos más importantes con el fin de contextualizar el estudio y la clasificación de las unidades léxicas. Asimismo, se subrayan teorías importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, y más concretamente, en el campo de estudio de las lenguas extranjeras, como es el de Español como Lengua Extranjera (*ELE* en adelante).

Comprobamos cómo se combinan esas unidades de forma lineal y vertical, mediante las combinaciones sintagmáticas y paradigmáticas, para destacar la relevancia del componente léxico-semántico en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se verifica que para la concepción y la clasificación de las unidades léxicas, así como de su combinatoria, el campo de la fraseología teórica ha destacado considerablemente. Por tanto, estas unidades léxicas han sido objeto de múltiples estudios y desde diferentes prismas, ofreciendo un amplio abanico terminológico en el que no es fácil ponerse de acuerdo. Tampoco existe unidad en lo relativo a la pertenencia de todas esas unidades a una u otra disciplina. Al igual que Koike (2001), estamos de acuerdo en que los estudios de las colocaciones en la lingüística hispánica en general, y en ELE en particular, son necesarios y arrojarían mucha luz a la hora de su aplicación en el aula, de manera que resulten beneficiosos tanto para los discentes como para los docentes.

## **CAPÍTULO 2: JUSTIFICACIÓN DE LA REVISIÓN DEL CONCEPTO Y EL TRATAMIENTO DE LAS COLOCACIONES DESDE LAS DIFERENTES DISCIPLINAS**

### *1. Introducción*

Es importante ofrecer un recorrido por la delimitación y concepto de las unidades léxicas para poder efectuar, posteriormente, un análisis contrastivo entre estas unidades léxicas y otras unidades del habla, del sistema y de la norma (Coseriu, 1962). Este recorrido contempla varios aspectos fundamentales: por una parte, la importancia otorgada a las colocaciones dependiendo de los criterios tomados para establecer una definición de colocación, además de la direccionalidad de dicha selección léxica. Además, se discute si las colocaciones forman parte de la subdisciplina lingüística conocida como fraseología, directamente relacionada con la escuela británica o si, por el contrario, las colocaciones son ejemplos de otro tipo de combinaciones más bien vinculadas con la selección léxica y, por ende, afines al campo de la lexicografía y lexicología. Este punto genera una controversia añadida: depende de cuál sea la adscripción a una u otra disciplina, se denominarán dichos criterios puramente “lingüísticos” o no. Si se mantiene el criterio de la co-ocurrencia, propuesto por la tradición británica, por ejemplo, se desechará la definición “puramente” lingüística, no se atenderá a casos de restricciones léxicas y, por tanto, las colocaciones se incluirán en el ámbito de la fraseología.

El primero en acuñar el término «collocation», dentro del contextualismo británico, fue Firth (1957). Posteriormente, tanto el término como el resto de su trabajo fueron desarrollados por Halliday, Sinclair o Jones,<sup>5</sup> quienes condensaron toda esta labor en el diccionario COBUILD para trabajar la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera:

«Collocation» is the co-occurrence of two items in a text within a specified environment. «Significant» collocation is regular collocation between items, such that they co-occur more often than their respective frequencies, and the length of the text in which they appear, would predict” (Jones, 1974)

---

<sup>5</sup> Proyecto pionero (iniciado en 1983) en lexicografía computacional dirigido por Sinclair y organizado por la Universidad de Birmingham y la editorial Collins, que daría lugar en 1995 al diccionario de colocaciones CCEC.

Los estudiosos que mantienen que las colocaciones están incluidas en la Fraseología, a pesar de que son unidades independientes y diferenciadas de las paremias, locuciones, etc., no atienden a criterios estadísticos, sino que definen estas unidades como aquellas que muestran mayor o menor transparencia, en relación con un significado, más o menos evidente; el principio de idiomaticidad y la fijación y uso en la norma, lengua o habla (términos que se refieren a la propuesta de E. Coseriu). Este es el caso de Corpas:

“...y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no solo determina la selección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo “(Corpas,1996)

Es importante aquí resaltar los vocablos *argumentos* y *predicados*, relacionando directamente estos términos con el de *base* y *colocativo* o *colocado*, (o, en términos de Sinclair, *nude* y *collocate*) imprescindibles para las explicaciones de las colocaciones como ejemplos de restricciones o selecciones léxicas.

Para tratar, por tanto, de la restricción léxico-semántica como uno de los criterios definitorios de las colocaciones, es necesario que este aparezca junto con otro aspecto que aparece muy conectado a las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas (defendido en este trabajo): el que intenta especificar la dirección de esta restricción. Es decir, es preciso determinar si la dirección de esta restricción léxica se realiza desde el argumento al predicado o viceversa, desde el predicado al argumento. Esta direccionalidad se corresponde con la lógica de los predicados, que entiende las colocaciones como relaciones léxico-sintácticas.

Es significativo, en este caso, nombrar a Margarita Alonso Ramos (1993) e Ignacio Bosque Muñoz (2004), dos autores importantes que mantienen estos razonamientos en sus respectivos trabajos: “Las colocaciones son combinaciones en las que el lexema A determina léxicamente a B para poder expresar el sentido ‘C’”. (Alonso Ramos, 1993)

Así, Alonso (1993), con criterios puramente léxico -semánticos (siguiendo la Teoría Texto-Sentido de Mel’čuk<sup>6</sup>), en el Diccionario de Colocaciones del español, (DiCE) convierte la base

---

<sup>6</sup> La teoría desarrollada por Mel’čuk se verá posteriormente

en los lemas. Por el contrario, Bosque (2004), en *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, lo hace con los *colocativos* o *colocados*.

Los predicados (sean verbales, adjetivales, adverbiales o preposicionales) seleccionan a sus argumentos, y al hacerlo restringen el conjunto de entidades que pueden denotar en función de rasgos semánticos que vienen a ser muy abiertos unas veces y considerablemente restringidos otras. (Bosque, 2001, p.2)

Como se observa, los argumentos seleccionados por los predicados son clases léxicas, no piezas aisladas. Esta última es, quizás, la definición de colocación que puede aplicarse con mayor homogeneidad a este grupo especial de unidades léxicas, puesto que sostiene el criterio de restricción y el del tipo de categorías que mantienen estas relaciones restrictivas:

estas restricciones pueden ser de dos tipos: si están basadas en nociones de naturaleza física, podrá construirse el paradigma extensional por el conocimiento del mundo del hablante; por el contrario, si hay que recurrir al conocimiento propio del idioma para obtener las piezas léxicas que encajan en ese proceso de extensión, serán las denominadas restricciones sistemáticas intralingüísticas o colocaciones, en sentido reducido. (Sánchez Rufat, 2010, p.299)

Son casos de selección léxica determinada por la naturaleza del predicado, más concretamente, por sus propiedades, con independencia de que sea un adverbio, un adjetivo, un verbo, una proposición o un sustantivo -las denominadas «categorías gramaticales».

Por otra parte, se intenta establecer una tipología clara que ayude a diferenciar entre las diferentes combinaciones léxicas, tales como las colocaciones, las locuciones, los compuestos sintagmáticos, las paremias o las fórmulas rutinarias.

Acotar esta caracterización no está exento de polémica, puesto que para definir cada una de las unidades anteriores, se adoptan criterios tales como la idiomaticidad, la fijación en la norma, en el sistema o en el habla (de ahí la oposición entre combinaciones fijas y combinaciones libres), la opacidad y la transparencia semántica, por ejemplo, “revisar al detalle”. Como indica, por ejemplo, Aguinaga (2019):

La categoría de colocaciones restringidas a menudo es designada simplemente como «colocaciones» e incluye combinaciones tales como *saltarse la ley, realizar una tarea y fuertes lluvias*. Estas se caracterizan por tener una colocatividad restringida basada en el sentido figurado de uno de sus elementos y por presentar un significado único en uno de sus elementos. Por ejemplo, el sentido figurado del verbo «cometer» en español limita su colocabilidad a una serie de sustantivos con connotaciones negativas como *error, adulterio, delito, infracción, falta, asesinato, fraude*, etc. (p.6)

También se incluye aquí la frecuencia de aparición o “co-ocurrencia” en el sintagma, lo que preocupa y divide a los estudiosos, de manera que se generan múltiples definiciones de dichos términos. Es importante, por tanto, darse cuenta de que, para elaborar una definición de colocación, muchos de los criterios mencionados no se consideran “puramente” lingüísticos; por tanto, se marca de nuevo la diferencia, no solo entre conceptos, sino entre pautas que ayuden a delimitar su inclusión o exclusión dentro de diferentes disciplinas.

De ahí que, como abordó Bosque, (2004; 2006), se derriben esas características o propiedades que se atribuían a las colocaciones, y que, a partir de su interpretación, no se tomen en consideración para definir a este tipo de selección léxica. Lo que se valora son las restricciones sistemáticas, en las que se reconoce que los predicados seleccionan sus argumentos y limitan el conjunto de piezas léxicas que pueden concordar con esos rasgos semánticos específicos, de manera que no son piezas aisladas sino «clases léxicas»

Por tanto, no se consideran criterios puramente lingüísticos si se caracterizan las colocaciones por sus aspectos estadísticos, de aparición recurrente, de uso, etc.; por ende, no se tendrá en cuenta la teoría de argumentos y predicados, es decir, la selección léxica. Así, se puede generalizar que estas unidades léxicas se integrarán dentro de disciplinas como la lexicografía, o bien la fraseología, pero no dentro del ámbito más puramente teórico de la lingüística, es decir, más bien en aspectos de lingüística aplicada.

El concepto y tratamiento de las colocaciones, así como su formación y clasificación, dentro de las variadas disciplinas lingüísticas. Esto implica que no se traten de igual manera estas unidades en la lexicografía, por ejemplo, que en la didáctica de lenguas. La primera se centra en el número de veces que aparece esa combinación dentro de un corpus seleccionado, mientras que para la segunda será más importante la mayor o menor complejidad de esa combinación léxica, es decir, tipo de colocación, con qué otras unidades se combinan, el

contexto y el co-texto, sus usos metafóricos, etc. (Higueras, 2016) para su posterior aprendizaje por el estudiante de segundas lenguas. Visto así, se observa la tendencia de que para cada una de estas parcelas lingüísticas existe una definición y un tratamiento diferentes de las colocaciones; esta diversidad de planteamientos conduce a la cuestión de si se puede consensuar una sola definición o si, por el contrario, esta debe adaptarse a la disciplina que la aborda y a su práctica. Esta discrepancia llama la atención porque se centra únicamente en el concepto, pero no se detiene en la tipificación y clasificación. Mucho menos en la importancia de su enseñanza y aprendizaje en el ámbito del estudio de las lenguas, tanto maternas como L2 o LE. Dicha relevancia no es discutida por ninguna de las disciplinas; es más, el aprendizaje de las colocaciones se relaciona también con la adquisición del léxico en la lengua materna (Aitchison, 1987); Baralo Otonello, 1997), destacando la trascendencia de su enseñanza en la didáctica de lenguas, ya que es importante en la organización y almacenamiento léxico (Higueras, 2006).

## *2. Las colocaciones en las diferentes corrientes lingüísticas*

### **2.1. Las colocaciones en la Corriente Semántica**

En relación con el aspecto semántico -o la también denominada Corriente semántica- se debe citar a dos autores importantes en este campo, como son Porzig, (1950) de la tradición alemana y posteriormente, revisando sus argumentos, Coseriu (1977). Después, se estudiará el postulado del Mel'čuk (1984) y su relevante Teoría Texto- Sentido (en adelante, TST).

El concepto de colocación no es nuevo; antes de que llegara el término “collocation” de Firth en el año 1957 (Love, 1986), autores como Saussure (1916) o Coseriu (1977) – con sus solidaridades léxicas- se detuvieron en el hecho de que ciertas unidades léxicas, combinadas de una u otra forma, generaban diferentes sentidos. Porzig (1934) a mediados del siglo XX, habló de campos de fuerza, a los que atribuyó diferentes denominaciones, tales como relaciones semánticas esenciales (1934), campos semánticos elementales (1950) y, por último, campos sintácticos (1957).

Cierto es que, como se mencionó previamente, Saussure ya vislumbraba un concepto de colocación, además de las diferentes agrupaciones usuales de las que hablaba Bally en su *Traité de stylistique française* de 1909. Aunque el término «*collocation*» fue acuñado por Firth en 1957, este autor y sus seguidores, los neo-firthianos, pertenecen a la Escuela Sistemática Británica, que defiende criterios fundamentados en la probabilidad de aparición y en la estadística, sin atender a los aspectos semánticos contemplados en la Corriente Semántica.

Porzig (1950), trataba de un tipo de relaciones sintagmáticas entre los lexemas. Utilizó en sus obras los términos relaciones semánticas esenciales, campos semánticos elementales y, por último, campos sintácticos -vistos previamente-. Todos ellos presentan un núcleo, alrededor del cual aparecen palabras que determinan las posibilidades combinatorias, es decir, se producen relaciones esenciales y relaciones entre categorías gramaticales: así, fijan una situación precisa que implica a uno o varios actantes concretos. Por su contenido, estos núcleos atraen a un número limitado de lexemas, lo que se conoce como “relaciones sintagmáticas de los lexemas”. Porzig<sup>7</sup> explica, fundamentalmente, el caso del verbo como el verdadero “imán”, es decir, desde donde surge la dirección de la restricción del adverbio y del adjetivo. Respecto al sustantivo, al principio ofrece consideraciones bastante críticas y negativas, que posteriormente reconsidera y remodela en las revisiones. En su argumentación, destacan los rasgos de las categorías, así como también las relaciones esenciales y las que se dan entre categorías gramaticales.

Coseriu (1977) establece el término de “solidaridades léxicas” y, además, las divide en unilaterales y multilaterales. Las primeras las encuadra en el sintagma, tipo *ver-ojos* (el verbo *ver* implica la utilización de los ojos, una relación entre dos elementos), mientras que las segundas se corresponden con el paradigma. Este último podría ejemplificar una relación en una serie de elementos; es decir, una oposición entre el determinante y el determinado. Así ocurre con los sonidos que emiten los animales, con cada uno de ellos: *caballo/relinchar*, *perro/ladrar*; *lobo/aullar*; *gato/maullar*, etc. (Corpas, 1996, p.64).

A pesar de que se observan similitudes, existen diferencias entre las colocaciones y las solidaridades léxicas, en relación con la estadística y la teoría. Coseriu (1977) no considera relevante el criterio de la frecuencia de aparición, en la medida en que se trata de un criterio fundamental en la corriente probabilística; aquí se advierte que la importancia de considerar la restricción o selección léxica se erige en punto clave de las colocaciones, lo que deriva en una de las dos posturas adoptadas ante el estudio de este fenómeno y que se verán en este trabajo.

### **2.1.2. La Teoría Texto-Sentido de Žolkovskij y Mel’čuk**

Si bien se incluye en la lexicografía, vinculada con la semántica y con estos autores, hay que reseñar la Teoría desarrollada por Žolkovskij y Mel’čuk (1984), denominada “Teoría

---

<sup>7</sup> Aparece en el artículo “Precisiones para un desarrollo teórico-descriptivo de las solidaridades léxicas” de Mauricio Fuenzalida, Universidad de Chile (2000)

Sentido-Texto” (*TST* en adelante). Junto con Apresjan, que se unió a ellos al poco tiempo, formaron la que se conoció más tarde como *escuela semántica* de Moscú.

Esta teoría se ha empleado, sobre todo, para la traducción y para la elaboración de diccionarios, en concreto el *Diccionario Explicativo y Combinatorio (DEC)* del francés, realizado en la Universidad de Montreal. Además, en el Observatorio de lingüística Sentido-Texto (*OLST*) de esta universidad, se realiza también una base de datos del francés en la que colabora el creador, Mel’čuk, denominada DiCo; está disponible en formato electrónico desde abril de 2005.

Como se puede observar, es válido en la actualidad y es obligada la necesidad del tratamiento de dicha teoría en este trabajo, ya que es innovadora en varios puntos: por ejemplo, otorga un papel relevante al hablante frente al receptor, es decir, con la interpretación y el conocimiento de este a la hora de reconocer y entender los sentidos que se interpretan; considera las lenguas naturales -lo que supone un aporte más comunicativo-, y la sintaxis está integrada directamente en el léxico, de tal manera que algunas de las funciones léxicas son puramente sintácticas.

Por coocurrencia léxica entiende “la capacidad de los lexemas de combinarse en sintagmas para expresar un sentido dado” ((Mel’čuk y otros, 1984, p. 3). Asimismo, este marco teórico no solo se vincula a la semántica, sino también a la sintaxis o a la morfología, por tanto, adopta criterios “lingüísticos”. Así, se observa nuevamente la importancia de las relaciones entre sintagma y paradigma, sobre todo en las explicaciones de cada una de las lexías<sup>8</sup> en el *Diccionario Explicativo y Combinatorio* antes mencionado (*DEC*).

Esta se fundamenta en la elaboración de unas reglas que relacionan unos contenidos (el denominado *sentido*, que forma parte del paradigma) con un texto que, a su vez, puede expresar varios sentidos. De esta manera se pueden explicar formalmente los fenómenos de sinonimia, hiperonimia e hiponimia, así como las combinaciones entre unidades léxicas que referencian a ese sentido más abstracto. Por ejemplo, la función léxica «Oper» es puramente sintáctica, indica la aparición de verbos soporte (verbos vacíos de significado con una función puramente sintáctica). Estos, aplicados a una unidad léxica, como por ejemplo el sustantivo “paseo” generan la colocación existente en español dar un paseo. Se denominan Funciones Léxicas (*FL* en adelante) y son un total de sesenta: constituyen herramientas que

---

<sup>8</sup> Se utiliza *lexía* como sinónimo de *unidades léxicas*, *acepciones* de los diccionarios tradicionales y *frasemas* en la clasificación de Mel’čuk

favorecen la aparición de cuatro tipos de colocaciones, también llamadas funciones léxicas sintagmáticas.

Las funciones léxicas siguen vigentes hoy en día, sobre todo en la realización de diccionarios en lexicografía y lexicología (fundamentalmente de corte semántico) y en tratamientos automáticos del lenguaje en la lingüística computacional. Sus defensores los consideran la mejor solución para la representación mediante un solo formalismo de las diferentes relaciones (tanto sintagmáticas como paradigmáticas); es decir, se puede codificar y describir de una manera relativamente sencilla la compleja red de relaciones léxicas que presentan las lenguas, además de que se puede asignar una cantidad semántica a cada uno de los elementos del sintagma. Este es uno de los motivos por los que resultan apropiadas para el aprendizaje de las relaciones léxicas paradigmáticas y, por tanto, para el aprendizaje de las colocaciones.

Así, por ejemplo, se toman las unidades *fumador* y *empedernido*; la función léxica aplicada aquí sería la de *Magn.*, puesto que el sentido existente en el paradigma es el de “muy”, “mucho”, “intensamente”. Por tanto, si se quiere expresar que una persona fuma mucho, se asocian estas dos palabras, generando así *fumador empedernido*. Por el contrario, esta unidad que hace referencia a la FL *intensidad*, *-empedernido-*, no existe en la asociación con la unidad *comprador*, ya que no se dice *\*comprador empedernido* sino *comprador compulsivo*. (Aguinaga, 2019).

Mel’čuk (1998) define las colocaciones como expresiones del tipo AB, por lo que deben cumplir tres requisitos: el sentido de la colocación incluye el sentido de uno de ellos (de A); la unidad léxica A se elige de manera libre por el emisor; y la otra unidad, la B, se selecciona de manera restringida en función de la unidad A y del sentido unitario de la colocación.

Este autor, con independencia del concepto que se tenga de las colocaciones, las engloba dentro del gran grupo de combinaciones de palabras. Así, se puede diferenciar entre los frasemas no composicionales o frases hechas (*set phrases or phrasemes*), las colocaciones y las combinaciones libres. En la definición de estas unidades se necesita un mínimo de dos lexemas (A y B) y se tienen en cuenta diferentes condiciones semánticas que deben darse (o no) para que afecten a la libertad de selección o libertad de combinación de los componentes, desde el punto de vista de sus propios significados y las reglas generales sintácticas. Así, cuando se habla de frasemas, lo importante es que el resultado final, su significado, es diferente de la suma de los significados de cada uno de los lexemas. En las combinaciones libres, el resultado del significado está construido según las normas generales de la lengua;

en las colocaciones, sin embargo, el lexema que guarda su sentido es la palabra llave de la FL o la base de la colocación, de manera que se origina un significado “C”, distinto a la suma de cada uno de ellos.

**Figura 2.**

*Representación formal de una colocación*

$$\frac{'A'}{/A/} + \frac{'B'}{/B/} = \frac{'A + C'}{/A + B/} = AB \left| \begin{array}{l} 'C' = \emptyset \\ 'B' = 'C' \text{ sólo con A} \\ B \text{ está seleccionado restringidamente} \\ 'C' \supset 'A' \end{array} \right.$$

Fuente: Alonso Ramos, 1994, p.26

La teoría Texto-Sentido ha sido introducida en España por Alonso Ramos (1989; 1993) quien se ha encargado de la elaboración del Diccionario de Colocaciones de Español que se consulta en línea (*DiCE*). La autora ha apostado por una perspectiva de la selección léxica opuesta a la de Bosque, es decir, considera que la direccionalidad de la restricción se realiza desde el argumento hacia el predicado-. No obstante, esta cuestión se tratará más adelante cuando se aborde la propuesta teórica que ofrece la disciplina de lexicografía y lexicología. Ella apoya esta teoría en su concepción de las colocaciones argumentando lo siguiente:

1. Con las reglas resulta más fácil representar la interpretación de las colocaciones formalmente; un lema dado favorece la descripción de sus colocaciones aplicando las funciones léxicas sintagmáticas, tanto si este lema es la base como si es una palabra llave.
2. Los criterios en los que se basa esta definición de las colocaciones son léxico-semánticos, y no estadísticos o probabilísticos; es decir, es fundamental atender a la frecuencia de aparición y a la coocurrencia.
3. Se debe observar y determinar la direccionalidad de las colocaciones para establecer cuál es el término colocado y cuál es la base.
4. Se aprecian con claridad los límites de las colocaciones con los frasemas o expresiones idiomáticas.

## **2.2. Escuela sistémica británica**

La escuela sistémica británica, precursora en el empleo y en el estudio de las combinaciones sintagmáticas, propone un concepto ajustado a la corriente probabilística y estadística, abordando parámetros como frecuencia de aparición y distancia entre los elementos de la colocación, con la finalidad de componer diccionarios o corpus varios. Por estos motivos, se sostiene que esta escuela engloba al conjunto de teóricos que mantiene que las colocaciones forman parte de la subdisciplina lingüística conocida como la Fraseología.

Dentro de esta visión se puede encuadrar a los teóricos de la escuela sistémica británica, así como a Corpas (1996; 2001), Koike, (2001) o Zuluaga, (2002) en cuanto al mundo de la lingüística hispánica.

Como se ha anotado previamente, el precursor del término *collocation* fue Firth en su obra *Papers of Linguistic* (1939-1951). Atendía a los criterios de frecuencia en la combinación de unidades, de manera que una palabra poseía un aspecto de su significado en función de sus combinaciones con otras palabras. El autor lo expresaba así: “You shall know a word by the company it keeps [...] One of the meanings of *night* is its collocability with *dark*, and of *dark*, of course, collocation with *night* (Firth, 1957).

Por esta razón, sus seguidores más cercanos, los denominados “neo-firthianos” continuaron esta labor de establecer criterios formales y delimitar qué incluía el concepto de colocación. Entre ellos, destacan los nombres de Halliday y Sinclair.

Halliday (1966) propuso un nivel lingüístico para el estudio de las colocaciones, denominado *lexis*, que es independiente de la gramática; así, diferencia entre dos niveles: el léxico, por un lado y el gramatical, por otro. Resalta que el nivel gramatical no es suficiente para explicar todos los tipos de combinaciones, y ahí radica la importancia del nivel léxico. Además, señala que las colocaciones requieren una relación sintagmática, de manera que las diferencias de las clases gramaticales para él no son relevantes en lo concerniente a las colocaciones. Asimismo, realiza una comparación paralela entre las relaciones léxicas y las gramaticales: a nivel sintagmático, desde el punto de vista de la categoría gramatical, *estructura* se puede comparar con la categoría léxica *colocación*. Esto no significa que sean excluyentes, sino que las formas lingüísticas serán tratadas como gramaticales o como léxicas en función de la descripción que reciban. (Halliday, 2002).

Sinclair (1966), también en esa misma época, estudió esa co-aparición lineal (*syntagmatic relation*) propuesta por Halliday. Para ello, realizó recuentos estadísticos de extensos

corpus. Introdujo los términos *node* y *collocate* para referirse al núcleo y al colocado, respectivamente, de manera que el primero sea el elemento léxico cuyo patrón colocacional se analice y el segundo el término que lo acompaña en una situación determinada. Además, acuñó el concepto de *distancia colocacional*<sup>9</sup> estimada. Así, considera que esta puede separar sus términos en un espacio máximo de cuatro palabras. Esta puntualización desecha, por consiguiente, cualquier aspecto relacionado con la semántica o la sintaxis, ya que se basa únicamente en la frecuencia de aparición.

Por tanto, a pesar de que se trata de un método riguroso y objetivo, no resulta del todo suficiente. Por ejemplo, no explica las apariciones de unidades frecuentes que no constituyen una colocación ni las colocaciones que no responden a la distancia mencionada de cuatro palabras. Pese a esta carencia, se reconoce la importancia de los postulados de esta corriente en la composición lexicográfica, fundamentalmente en la enseñanza de lenguas y en los diccionarios de idiomas: “Significant collocation is regular collocation between two items, such that they co-occur more often than their respective frequencies and the length of the text in which they appear would predict” (Sinclair 1970, p. 150)

### **2.3. Estudios de lexicografía**

Los estudios de este autor se orientaron a la compilación de diccionarios a partir de diferentes corpus textuales y derivaron en la primera edición del diccionario combinatorio *Collins Cobuild English Language Dictionary*, empleado en el ámbito de Inglés como Lengua Extranjera. En dicho diccionario, se explica así la necesidad del aprendizaje de las colocaciones:

Collocations are useful because they provide natural sounding ‘chunks’ of language for your speech and writing. It is much more common, for example, to say ‘commit a crime’ than ‘do a crime’ or to talk about ‘a damaging effect’ than ‘a bad effect’ (Standop, 1988).

Cabe resaltar que el interés de Sinclair (1966), como se ha mencionado, no se centraba en la naturaleza de esa cohesión léxica, sino en lo puramente estadístico; el estudio de las características léxico-semánticas de las combinaciones procede de la denominada *corriente semántica*, en la que se indaga en la direccionalidad de esas relaciones. Por tanto, la clave

---

<sup>9</sup> Este término fue acuñado por Sinclair ( *collocational span*), quien a su vez se basó en las precisiones de Halliday.

reside en establecer cuál de los dos elementos de la combinación es el que “rige” o “selecciona”, si es la base (*nude*) o el colocado (*collocate*).

### Figura 3.

Ejemplo de entrada del Diccionario COBUILD

**clock** **1** *n.* 1. to regulate, set; wind (up) a ~ 2. to advance a ~ ; or: to put, set, turn a ~ ahead/forward ((by) one hour) 3. to put, set, turn a ~ back ((by) one hour) 4. a digital; cuckoo; electric; grandfather; wall ~ (by/according to my digital ~, it's ten thirty) 5. a time ~ (to punch a time ~ when starting or finishing work) 6. a biological ~ (her biological ~ keeps ticking away) 7. a ~ is fast; right; slow 8. a ~ gains time; goes, runs; keeps time; loses time; runs down; says the time, shows the time, tells the time (BE), tells time (AE); stops; ticks 9. a ~ strikes the hour 10. the dial; face; hands of a ~ 11. (misc.) to watch the ~ ("to wait impatiently for the end of the working day"); to work (a)round the ~ ("to work without rest"); to work against the ~ ("to strive to meet a deadline"); the ~ ran out ("the allotted time expired"); to stop the ~ ("to suspend play in a game so that the clock stops running") (see also alarm clock)

1. – 10. = Lexical collocations

11. = Idioms with paraphrases in double quotation marks

Seguindo esta línea de investigación, el grupo formado por M. Benson, E. Benson y R. Ilson (1986) creó el diccionario inglés de colocaciones *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*. Sus entradas no contienen definiciones, sino que, a partir de la palabra buscada, ofrecen una lista con las que coaparece. La principal aportación de esta obra es distinguir entre colocaciones gramaticales, formadas por una palabra léxica y otra gramatical (ej.: *consistir en*); y colocaciones léxicas, formadas por palabras léxicas (ej.: *negar rotundamente*). Esto se diferencia de lo que se conoce como argumentos y adjuntos en la cadena sintagmática o categorías mayores y menores, ya que, fundamentalmente, las colocaciones gramaticales se centran en unidades léxicas con preposición, y las colocaciones léxicas atienden a las combinaciones entre diferentes unidades o categorías, tales como sustantivo más adjetivo, etc.

Este diccionario ofrece una lista de las palabras relacionadas con la que encabeza la entrada. Así, como indica la propia guía explicativa del diccionario, si por ejemplo se busca la voz *clock* (‘reloj’ en inglés), además de las diferentes acepciones, en uno de los apartados, en concreto el correspondiente al número diez, se incluye el epígrafe de colocaciones léxicas.

En el caso de que fuera una unidad que formara colocaciones gramaticales, aparecería marcado convenientemente.

**Figura 4.**

*Ejemplo de entrada del Diccionario del BBI Combinatory Dictionary of English (1981)*

**clock I** *n.* 1. to regulate, set; wind (up) a ~ 2. to advance a ~; or: to put, set, turn a ~ ahead/forward ((by) one hour) 3. to put, set, turn a ~ back ((by) one hour) 4. a digital; cuckoo; electric; grandfather; wall ~ (by/according to my digital ~, it's ten thirty) 5. a time ~ (to punch a time ~ when starting or finishing work) 6. a biological ~ (her biological ~ keeps ticking away) 7. a ~ is fast; right; slow 8. a ~ gains time; goes, runs; keeps time; loses time; runs down; says the time, shows the time, tells the time (BE), tells time (AE); stops; ticks 9. a ~ strikes the hour 10. the dial; face; hands of a ~ 11. (misc.) to watch the ~ ("to wait impatiently for the end of the working day"); to work (a)round the ~ ("to work without rest"); to work against the ~ ("to strive to meet a deadline"); the ~ ran out ("the allotted time expired"); to stop the ~ ("to suspend play in a game so that the clock stops running") (see also **alarm clock**)

**clock II** *v.* 1. (D; tr.) ("to time") to ~ at (he was ~ed at seventy miles an hour) 2. (J) he was ~ed doing seventy miles an hour

Otro diccionario, de los mejores para abordar las colocaciones en el aprendizaje del inglés, es el *OCDSE: Oxford Collocations Dictionary for Students of English (2001)*. En él las entradas, además de incluir la combinatoria de los enunciados, tienen el añadido de notas de uso. Las colocaciones aparecen clasificadas en grupos y se pueden comprender gracias al conocimiento léxico y semántico de cada una de las piezas que las componen. Por tanto, la propia clasificación y los contextos de aparición favorecen la comprensión de las palabras.

**Figura 5.**

*Ejemplo de entrada del diccionario OXFORD*

**language** *noun*<sup>1</sup> **system of communication**

**ADI** **first, native** *She grew up in Spain, so her first language is Spanish.* | **foreign, second** *How many foreign languages does she speak? the teaching of English as a second language* | **original** *Most local cinemas show films in the original language, with German subtitles.* | **source, target** *(both technical)* | **ancient, classical, dead** *Latin is a dead language.* | **modern** | **common, shared** | **indigenous, local** | **official** *Belgium has two official languages.* | **national** *Portuguese is the national language of Brazil.* | **international** | **minority** *Some minority languages are dying out.* | **spoken, written** *She could speak some Chinese, but never studied the written language.* | **colloquial, everyday, informal** | **formal** | **flowery, literary, poetic** | **racist, sexist** | **sign** *Not all deaf people use sign language.* | **body, non-verbal** *You could tell from his body language that he was very embarrassed.* | **legal, technical, etc.** | **computer, programming**

Otro glosario destacable en la tradición británica, relativamente reciente y concentrado también en las colocaciones, es el *LTPDSC: Language Teaching Publications Dictionary of Selected Collocations* de Hill y Lewis (1997).

Presenta dos partes, donde se listan por orden alfabético sustantivos y sus respectivas colocaciones separadas categorialmente, es decir, verbos (V+S, S+V), adjetivos y expresiones que contienen la palabra buscada. No aparecen adverbios como tal, sino que se ordenan los verbos y adjetivos de manera alfabética y en cada una de las entradas se ofrecen los adverbios o locuciones adverbiales con los que forman colocación. El principal inconveniente que se observa a esta presentación de los lemas, es que se necesita un alto conocimiento de la lengua, dado que la ausencia de definiciones y el carácter esquemático dificultan el entendimiento de los significados de la colocación. De hecho, en la introducción-presentación del diccionario, se indica que es apropiado para niveles intermedio y alto, por lo que, para nuestra propuesta, que se plantea para los niveles iniciales, no sería demasiado útil. Como indica Cueto<sup>10</sup> (1998, p. 3):

Esencialmente, el diseño refleja la recomendación de los editores de que los usuarios de este diccionario hayan superado con creces las etapas intermedias del aprendizaje de idiomas. Además de alfabéticamente, los encabezados y las listas se organizan y luego se subdividen por clase de palabra. Dependiendo de si la búsqueda de una colocación comienza con un sustantivo, un verbo o un adjetivo, el alumno busca un

<sup>10</sup> Cueto, R. (1998) *TESL-EJ Diccionario de colocaciones seleccionadas*.

encabezado en la sección Sustantivo o Adverbio. Estas dos secciones, además del tributo, la introducción y una lista de dos páginas de adverbios de oración, comprenden la mayor parte del diccionario.

El *Diccionario Explicativo y Combinatorio (DEC)* del francés, presenta muchas diferencias con respecto a los diccionarios de uso común. Con la creación de este diccionario, el propósito del autor y de sus colaboradores (Mel'c'uk et. al, 1999) es el de proporcionar a un hablante no nativo información morfológica, sintáctica y léxica, necesaria para el uso de esa lengua; pero en la práctica, se convierte en un diccionario más apropiado para lexicógrafos o para bases de datos, ya que profundiza en su análisis del estudio de la lengua. Para empezar, desarrolla fundamentalmente los aspectos semántico y sintáctico, además de presentar la noción FL. Toma como unidad básica la lexía<sup>11</sup>, de manera que equivale a una acepción de un diccionario tradicional, al tiempo que un vocablo del *DEC* se corresponde con un lema del diccionario tradicional. Se denomina *explicativo* por dos motivos: primero, porque describe los sentidos de la unidad léxica a través de una definición analítica, y segundo, porque los datos, gracias a las funciones léxicas, se hacen explícitos. Se denomina *combinatorio* porque describe la combinatoria de cada lexía, tanto desde el punto de vista sintáctico como léxico (Barrios, 2006). Es, por tanto, un diccionario diferente a los de uso común, tanto en su macroestructura como en su microestructura.

De este modo, se comprueba que desde la semántica es recomendable citar al *DEC* y, por ende, al *Diccionario de Colocaciones del Español, DiCE*, en la medida en que Alonso (1989; 1993) es la principal seguidora de la Teoría Sentido-Texto (Mel'čuk y Zholkovsky, 1965) en la tradición hispánica. Así, este diccionario en línea ofrece una búsqueda de las colocaciones restringida al ámbito de los sentimientos, tanto de los sustantivos como de sus derivados semánticos. Describe las colocaciones, tanto semántica como sintácticamente, mediante las glosas y las funciones léxicas, que no son sino adaptaciones del modelo propuesto por la TST. Como aparece en la explicación del propio diccionario, se ofrecen las glosas con ejemplos, además de la indicación del régimen de la colocación.

Es importante tener esto en cuenta, ya que se muestra la direccionalidad del sentido adoptada en este diccionario: es la base la que selecciona los colocativos, de manera que, si

---

<sup>11</sup> Una "lexía" o "unidad léxica" puede ser un "lexema" o "frasema" (Mel'čuk, 1998)

se busca en él una palabra, por ejemplo, *aburrimiento*, se encuentran dos acepciones, una se refiere al sentimiento y la otra, al hecho:

## Figura 6.

*Ejemplo de la entrada aburrimiento en DiCE*

Unidades léxicas del lema: **aburrimiento**

Desplegar todo  Contraer todo

**aburrimiento 1 m.** (Sentimiento) [\[ver ejemplos\]](#) Frecuencia moderada  
Nivel C1

*Esta novela me produce aburrimiento (DISAL)*

**Colocaciones**  
[ver todas](#) , atributo de los participantes, aburrimiento + adjetivo, verbo + aburrimiento, aburrimiento + verbo, nombre de aburrimiento

aburrimiento de individuo X por Y

**Ejemplos**

- Esta novela me produce aburrimiento (DISAL)
- Pero cuando llegaba a su casa sólo sentía un gran aburrimiento.

**Cuasisinónimos**  
[cansancio](#), [fastidio 1a](#), [hartazgo](#), [hastío 1b](#), [muermo](#), [sopor](#), [tedio](#)

**Cuasiantónimos**  
[diversión](#), [entretenimiento](#), [fascinación 1a](#)

[Ver esquema de régimen](#)

**aburrimiento 2 m.** (Hecho) [\[ver ejemplos\]](#) Frecuencia baja  
Nivel B2

*Es un aburrimiento tener que pasear siempre por el mismo sitio (DISAL)*

**Colocaciones**  
[ver todas](#) , atributo de los participantes, verbo + aburrimiento

[Hecho/entidad Y] es un aburrimiento para individuo X

**Ejemplos**

- Es un aburrimiento tener que pasear siempre por el mismo sitio (DISAL)
- ¡qué aburrimiento de tío! (Lema)
- Siempre se queja de que su trabajo es un aburrimiento (Clave)
- Aunque igual el mismo paraíso es un aburrimiento y casi ni vale la pena morirse.

**Cuasisinónimos**  
[coñazo](#), [fastidio 1b](#), [lata](#), [muermo](#), [peñazo](#), [pesadez](#), [plomo](#), [rollo](#), [tabarra](#), [tostón](#)

**Cuasiantónimos**  
[diversión](#), [entretenimiento](#), [gozada](#), [recreo](#)

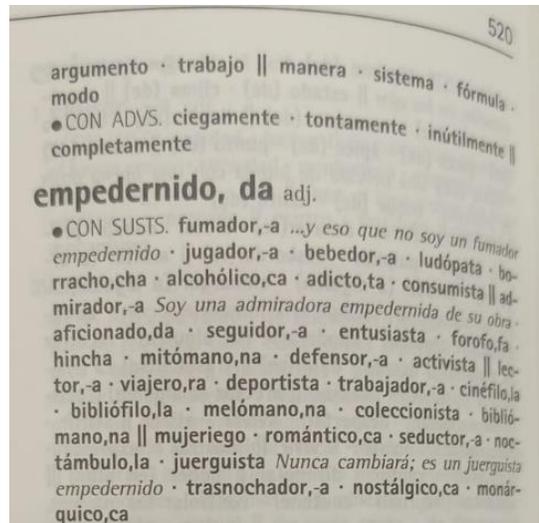
[Ver esquema de régimen](#)

1. No soy cotilla, más bien curioso, pero el cotilleo bien contado puede ser un gran entretenimiento.

No puede faltar, por otro lado, la cita de uno de los diccionarios más completos de la combinatoria en español como es *REDES* y su adaptación escolar *PRÁCTICO*, ambos de Bosque (2004; 2006). Como el propio autor indica en la presentación de *REDES*, es diferente de otros diccionarios principalmente por dos rasgos: no define las palabras y casi todas las informaciones proporcionadas no aparecen en el resto de diccionarios, pero organizan una parte muy importante del idioma. Lo fundamental de este diccionario es que precisa en cada entrada las restricciones semánticas que se imponen unas a otras (Bosque, 2004: XXIII). Es decir, en *REDES* se informa de los contextos en que aparecen las palabras buscadas, así como también de la manera en que se producen dichas combinaciones.

## Figura 7.

Imagen de entrada del diccionario *PRÁCTICO* de Bosque (2006)



Es, por tanto, y como se defiende en este trabajo, una herramienta fundamental para conocer la diferente combinatoria de las unidades tanto en el decurso, en la cadena sintagmática, como en el paradigma de las clases léxicas. Su uso debe destacarse en la enseñanza de lenguas, no solo desde un punto de vista puramente semántico, sino también desde el aspecto comunicativo, en el que la comunicación se entiende como un todo, ya que conocer y comprender estas combinaciones y restricciones léxicas ayuda a concebir mejor una lengua y, por consiguiente, a desenvolverse mejor en ella, sea una persona nativa o estudiante extranjera.

### **2.3. Las colocaciones en la lingüística hispánica**

A pesar de que las tradiciones inglesa o francesa llevan tiempo haciéndose eco del estudio de estas combinaciones léxicas, no sucede lo mismo con la tradición hispánica. De hecho, el estudio de las colocaciones en nuestro ámbito es bastante reciente. Es cierto que este fenómeno se ha tratado desde un punto de vista teórico por las escuelas del este de Europa, pero es evidente que la tradición sistémica británica es *precursora* en el empleo y en el estudio de las combinaciones sintagmáticas.

El estudio de las colocaciones en el español se puede tomar desde dos perspectivas, fundamentalmente. Por un lado, la primera perspectiva es la que considera las colocaciones como parte de la subdisciplina lingüística que es la fraseología. Realiza un detallado análisis de la composición y formación de las colocaciones, al tiempo que tiene muy en cuenta uno de los pilares de la corriente estadística, como es la coocurrencia o aparición frecuente de estas unidades. Dentro de esta visión se puede encuadrar a Corpas (1996; 2001), Koike (2001) o Zuluaga (2002). Por otro lado, la segunda perspectiva concibe las colocaciones como casos de unidades que seleccionan, es decir, son ejemplos de selección léxica. En este

caso, se destacan los trabajos de Bosque (2004;2005;2006) Alonso (1993; 1994) o (Serra (2010).

En España, las primeras referencias al término «colocación» las realiza Manuel Seco, a finales de los años setenta (1978), a partir de los postulados de Firth (1957). El gramático abordó esta temática con la denominación de *contorno* en el ámbito lexicográfico<sup>12</sup>. Este término, a su vez, fue tomado del francés *entourage* (Rey-Debove 1971, p.210).

*Manual de fraseología española*, (Corpas Pastor,1996), es uno de los máximos exponentes en lo que al estudio de la fraseología y de las colocaciones en español respecta. En su análisis, apunta la falta de interés hacia este término en la tradición hispánica, y resalta que el poco que existía se centraba en las denominadas “unidades fraseológicas”, de entre las cuales se excluían estas combinaciones. Considera las colocaciones dentro de este ámbito y las divide en diferentes esferas, desde las libres hasta las expresiones completamente fraseologizadas. Además, critica la corriente probabilística británica porque la interpreta desde el punto de vista estadístico, es decir, en función de su colocabilidad dentro del contexto. Subraya la relevancia de la frecuencia de aparición e incluso, de la distancia de la colocación -nuevamente adquiere importancia la dimensión sintagmática-, ya que se establece el término de *distancia colocacional*, término acuñado por Sinclair, basado en Halliday (1966), visto previamente. Así, se considera que esta puede separar sus términos en un espacio máximo de cuatro palabras. Esta puntualización desecha, por tanto, cualquier aspecto relacionado con la semántica o la sintaxis, al contrario de lo defendido en este trabajo.

En los años noventa, autores como Aguilar-Amat (1993) , Írsula (1994), Koike (2001) o Mendivil, (1991) trataron de clasificar y diferenciar estas unidades léxicas frente a las demás. Írsula, (1991) en su artículo sobre la regencia en el tipo de colocaciones de sustantivo más verbo, explica su definición en base a cuatro criterios:

Entendemos por colocaciones las combinaciones de dos o más unidades lexicales que resulten seleccionadas en los diferentes actos del habla, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el aspecto denotativo, enmarcado en la relación lengua y conciencia; el segundo, relacionado con el contorno semántico-gramatical que se

---

<sup>12</sup> Es una definición que mantiene aquellos elementos que no forman parte del contenido de la palabra que se define, sino que sirven para hablar del contexto en que se suele usar la palabra definida.

encarga de la regularización de la colocabilidad lexemática en dicha lengua; el tercero se refiere a restricciones impuestas por el uso y establecidas en la norma lingüística social (en términos de Coseriu). Por último, el cuarto, se enmarca en el contexto situacional comunicativo: en estas combinaciones, están presentes los aspectos diatópicos, diastráticos y diafásicos (Írsula, 1994).

Como se puede comprobar, para el autor este tipo de combinaciones atiende tanto a criterios puramente lingüísticos como a los externos a ellos; es decir, habla de restricciones sociales impuestas por la norma y de aspectos relacionados con las variantes sociales que influyen en las mismas. Por otro lado, mantiene una selección o restricción léxica, por lo que podría incluirse en la segunda perspectiva antes mencionada a propósito de la selección léxica y de su direccionalidad.

Mendívil (1991) estudia también este ámbito si bien no las denomina colocaciones, sino combinaciones frecuentes: “En las «preferencias usuales» normalmente unos términos tienden a vincularse a otros, sin que exista la copresencia obligada en el sintagma (como en las locuciones) o que un elemento suponga semánticamente al otro (como en las solidaridades léxicas)” (Mendívil, 1991).

El autor, por tanto, denomina “preferencias usuales” a las unidades intermedias entre las locuciones y las solidaridades léxicas. Vemos, por tanto, que defiende la relación entre la gramática y la pragmática, de manera que, en el estudio de las unidades fraseológicas opta por un enfoque que combine ambas, como se refleja en sus palabras:

En nuestra opinión, el estudio de las EI (expresiones idiomáticas) es una tarea central de la investigación sobre las lenguas naturales, además de por su interés intrínseco, por lo que dicho estudio nos puede enseñar sobre las relaciones entre gramática y pragmática. (Wotjak, 1998)

Aguilar-Amat (1993), en su investigación, aboga por la existencia de vínculos entre las palabras de una lengua manifestados en sus características estructuras sintagmáticas. Así, a estos vínculos los denomina “coocurrencias” y a esas estructuras en las que se manifiestan, colocaciones. Para ella, las colocaciones se sitúan entre las combinaciones libres y las fijas,

de modo que, como se puede comprobar, está parcialmente de acuerdo con Mendivil y sus “preferencias usuales” (Aguilar-Amat, 1993).

Koike (2001) realiza la caracterización y clasificación más completa de las colocaciones en el español. En su obra presenta las colocaciones como combinaciones de unidades léxicas que pertenecen a las unidades fraseológicas; además, realiza una descripción íntegra de las colocaciones en español, atendiendo a rasgos formales y semánticos, como explica en el título de su obra. Así, según el autor, las colocaciones reúnen características que se refieren a aspectos formales - las tres primeras- y las siguientes a los semánticos: coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas (herencia de la corriente estadística británica), restricciones combinatorias impuestas por la tradición, composicionalidad formal que admite variaciones flexibles, existencia de un vínculo entre dos lexemas, relación típica entre sus componentes y precisión semántica de la combinación.

**Tabla 1.**

*Propuesta de clasificación de las colocaciones léxicas de Koike, 2001, (en Molero y Salazar, 2012)*

	Tipos	Subtipos	Ejemplo
Colocaciones de unidades léxicas simples	a) Sustantivo + verbo	a1. Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>la lluvia amaina</i>
		a2. Verbo + sustantivo (c. directo)	<i>saciar el hambre</i>
		a3. Verbo + preposición + sustantivo	<i>viajar en avión</i>
	b) Sustantivo + adjetivo	b1. Atributivo	<i>sol radiante</i>
		b2. Predicativo	<i>el hotel estaba completo</i>
	c) Sustantivo + <i>de</i> + sustantivo		<i>diente de ajo</i>
	d) Verbo + adverbio		<i>comer parcamente</i>

	e) Adverbio + adjetivo / participio		<i>altamente cualificado</i>
	f) Verbo + adjetivo		<i>sentirse cansado</i>
	Tipos		Ejemplo
Colocaciones complejas	a) Verbo + locución nominal		<i>dar una importante prioridad</i>
	b) Locución verbal + sustantivo		<i>llevar a cabo un proyecto</i>
	c) Sustantivo + locución adjetival		<i>salud de hierro</i>
	d) Verbo + locución adverbial		<i>mantener fuera del alcance de los niños</i>
	e) Adjetivo + locución adverbial		<i>sordo como una tapia</i>

Esta caracterización de las colocaciones ha sido cuestionada por quienes defienden que son unidades de selección léxica, como se verá posteriormente. Hasta ahora, se comprueba que los autores citados consideran las colocaciones como parte de la subdisciplina lingüística que es la fraseología, de manera que una cuestión importante para estos estudiosos la constituye la delimitación entre las diferentes *unidades*. Es decir, se hace necesario establecer cuáles son los límites que determinan que unas unidades sean locuciones, que sean combinaciones libres y otras, finalmente, estén constituidas por las colocaciones.

Esta cuestión, por tanto, se antoja difícil desde el punto de vista no solo de la definición de la colocación, sino también desde sus similitudes y diferencias con otras unidades (compuestos sintagmáticos, unidades pluriverbales, etc.). Así, serán caracterizadas por unos aspectos muy concretos, como, en palabras de Bally (1909, 1932), «lo usual, lo fijado, lo libre y lo gradual».

Mención aparte merece Zuluaga (2002) quien sostiene que las colocaciones son unidades a caballo entre los sintagmas libres y las unidades fraseológicas, puesto que presentan rasgos de unos y otras: “Partiendo de las observaciones anteriores podemos intentar definir con mayor precisión las llamadas colocaciones, señalando sus semejanzas y diferencias, en primer lugar, con los sintagmas libres y, en segundo lugar, con las unidades fraseológicas” (Zuluaga, 2002, p. 63).

Dicho autor, argumenta en su trabajo <sup>13</sup> acerca de la falta de consistencia de algunos rasgos determinantes de las unidades léxicas expuestos por diferentes autores. Por ejemplo, el hecho de que algunas funciones léxicas del modelo Texto-Sentido (TST) (Mel'čuk, 1984) no distinguen entre matices de sentido y que el autor considera importantes para discernir entre combinaciones libres, colocaciones y locuciones. Tal es el caso de *odio feroz* y *odio mortal*, *preparar a conciencia* y *preparar a fondo* o *dormir como un tronco* y *dormir a pierna suelta* (ejemplos tomados de Zuluaga, 2002).

Por lo tanto, se puede mencionar que los autores estudiados hasta ahora pueden adscribirse a la primera perspectiva lingüística que incluye las colocaciones en el ámbito de la fraseología. Como se ha visto, la mayoría de ellos mantiene que estas combinaciones están relacionadas con el resto, tanto si siguen criterios de fijación en el sistema, coocurrencia o idiomatidad, como si se las clasifica con aspectos más puramente formales y léxico-semánticos.

### **2.3.2. Las colocaciones como casos de selección léxica**

Lo que no tienen en cuenta estos teóricos es que las colocaciones son unidades que seleccionan, de modo que las clases léxicas desempeñan un papel principal y las diferentes combinaciones sintagmáticas responden a factores sintácticos, a factores morfológicos y a factores léxico-semánticos. Esta perspectiva defiende, en algunos casos, posturas opuestas en cuanto a la direccionalidad de esa restricción, si es la base o es el colocativo el que ejerce esa regencia, pero destaca ante todo que se trata de selecciones restrictivas semánticas.

Hausmann (1979) acuñó los términos de los que se hablan a continuación y distinguió las colocaciones de las combinaciones libres, tal y como indica Castillo (2000):

Por su parte, F. J. Hausmann (1979 y 1989), que centra su atención en las colocaciones léxicas, puntualiza que estas se distinguen de la combinación libre de palabras por la combinabilidad restringida (o afinidad) de los elementos que la integran; y se diferencian de la locución por la ausencia de fijación y por su transparencia. Esta caracterización motiva que el estudiante de una segunda lengua

---

<sup>13</sup> Los "enlaces frecuentes" de María Moliner. *Observaciones sobre las llamadas colocaciones* (2002)

deba aprenderlas, pues los sistemas lingüísticos se manifiestan idiosincráticamente en lo que se refiere a la combinación de palabras. (p.268)

Alonso Ramos (1993), siguiendo los postulados de la teoría Texto-Sentido de Mel'čuk, pertenece al grupo de teóricos lingüísticos que estudian el ámbito de las colocaciones en su aplicación a la lexicografía. Así, desarrolla la idea de las funciones léxicas en nuestro idioma haciéndose con un gran acopio de colocaciones léxicas del español que puedan ser consultadas en su Diccionario de Colocaciones (*DiCE*)- como se ha apuntado previamente en el apartado dedicado a los diccionarios-. Según su punto de vista, el problema no reside tanto en el concepto de «colocación» o en si se integra dentro de las expresiones fraseológicas (ya que para ella se trata de unidades diferentes), sino que prioriza que los aprendientes del español como lengua extranjera, por ejemplo, conozcan las posibilidades combinatorias de esas unidades. En este sentido, habla en términos de «coocurrencia léxica restringida».

Si bien comparte con Bosque (2004) el criterio de la restricción léxica en la combinatoria sintagmática, aporta una peculiaridad. Alonso sostiene que la direccionalidad en dichas combinaciones rige desde el argumento al predicado. Así, en un ejemplo como *coger miedo*, para ella rige el sustantivo, que es la base, sobre el verbo, que es el colocativo. Sin embargo, Bosque (2004) y Serra (2011) optan por la posición contraria, afirmando que la restricción parte del predicado hacia el argumento. Asimismo, como aduce en uno de sus múltiples artículos “no toda combinación restringida semánticamente debe ser considerada una colocación” (Alonso Ramos, 2010, p. 4). Además, defiende que las colocaciones se conciben como un caso de combinación fraseológica especial, en las que la respuesta reside en la selección restringida del colocativo: “Las colocaciones se distinguen de los sintagmas libres en que violan la propiedad paradigmática que concierne a la selección; la propiedad sintagmática que concierne a la composicionalidad no está violada en el caso de las colocaciones” (Alonso Ramos, 2010, p.5).

Por tanto, como se puede comprobar, lo más importante *a todos los efectos prácticos* a la hora de trabajar con estos conceptos y ejemplos es seleccionar y delimitar las combinaciones que ayudan a su mejor comprensión y, por ende, a la inclusión en el lexicón mental del hablante de lenguas extranjeras.

El objetivo final de esta autora, además de proporcionar una *herramienta fundamental* en el campo de la lexicología explicativa y combinatoria con el *Diccionario de Colocaciones del*

*Español (DiCE)*, es apostar por el desarrollo de las colocaciones y finalizar el debate conceptual. Crear recursos léxicos que faciliten la tarea al aprendiz de lenguas, de manera que sea capaz de desenvolverse en la red léxica, se convierte en una prioridad: “A pesar de que la tarea es ardua, pienso que el *DiCE* constituye el camino para poner fin al debate terminológico y avanzar en la creación de recursos lingüísticos tan necesarios para la sociedad del conocimiento en español” (Alonso Ramos, 2010, p.77).

Serra (2012) aborda las colocaciones en un apartado de su estudio acerca de cómo se proyecta la gramática desde el lexicón mental. En palabras de la autora, la «proyección sintagmática del léxico» se expresa en la sintaxis; es decir, para hablar de cómo se estructuran los diferentes lemas en los diccionarios contemporáneos de español, es preciso acudir a los conceptos de «contorno, solidaridades y colocaciones léxicas». Estos términos, salvo el de contorno, a cuya explicación se va a proceder a continuación, no son novedosos en la revisión de este trabajo.

La autora se refiere con «contorno», en líneas generales, a toda la información que se aporta en las entradas de los lemas y que hace referencia a los argumentos explicitados en la definición. Por ejemplo, si se consulta el verbo *regalar*, se comprueba que necesita de un sujeto que aluda a que se regala algo a alguien. Por ende, la valencia verbal indica que existen tanto el complemento directo del verbo, que es el regalo en sí mismo, como el complemento indirecto, que es quien lo recibe. Así, en cuanto a la estructura argumental del verbo definido, se demuestra la existencia de estos tres argumentos, que respaldan la idea de la autora de vincular léxico y gramática.

En relación con el concepto de colocación, defiende la postura de Bosque (2004, 2005, 2006). Esta consiste, como se ha visto previamente, en establecer la regencia de las colocaciones desde el predicado o base hacia el argumento o los colocativos, solo en esa dirección. Sostiene, además, que este término, solamente se puede identificar con unas combinaciones lingüísticas específicas, las formadas por un verbo soporte más un sintagma nominal, las conocidas como construcciones «verbo-nominales».

Por tanto, se observa la predilección por el concepto más amplio de restricción léxica en detrimento del de colocación. Tal y como afirma Bosque (2004), la autora argumenta que no hay uniformidad en la definición de sus características significativas, así como tampoco en lo relativo a su posición real dentro de la disciplina lingüística.

Por todo lo expuesto, creemos que, de mantenerse el término “colocación” para describir determinadas combinaciones lingüísticas, este podría aplicarse concretamente a aquellas formadas por un verbo soporte + un sintagma nominal, conocidas también como construcciones “verbo-nominales”. Muchas de ellas son idiosincráticas y, por tanto, propias de un sistema lingüístico (cp. esp. *dar un paseo*, fr. *faire un promenade* e ingl. *take a walk*); otras, por su parte, son más bien distintivas de una cierta variedad de lengua, como “llevarse un susto”, “tirar piropos”, etc., del español de Chile o “echarse un pucho”, “coger el bus”, etc., del español peninsular (Serra, 2010, p. 17)

Bosque (2004, 2005, 2006), como se ha dicho previamente, insiste en la restricción léxica de las diferentes combinaciones de las unidades léxicas estableciendo la dirección de la regencia desde la base o predicado hacia el colocativo o argumento, como indicó Hausmann (1989). Considera que las colocaciones no son solo categorías puente entre los sintagmas libres y las unidades fraseológicas, a pesar de que sean sintagmas libres y que

Dichas restricciones de selección tienen que ver con la capacidad que tiene una unidad léxica predicativa de seleccionar, tanto semántica como sintácticamente, los argumentos con los que se combina. De este modo, las restricciones ejercidas por un predicado son de dos tipos, a saber, ‘categorial’ y ‘semántica’. (Bosque, 2002, cit. Por Osorio Olave y Serra Sepúlveda, 2012, p. 107)

Por un lado, no contempla que el estudio de las colocaciones pertenezca al ámbito de la fraseología, y por otro, entiende que se conjugan contenidos tanto sintácticos - estructurales-, como semánticos -sentido-. Así, para establecer el concepto de colocación, se atenderá a estos aspectos y se expresará en términos léxico-semánticos y estructurales, siempre con criterios puramente lingüísticos. Por consiguiente, se recomienda prudencia a la hora de utilizar cualquier directriz estadística o de frecuencia en la caracterización de estas unidades.

Como autor de los diccionarios de combinatoria en español *REDES* (2004) y *PRÁCTICO* (Bosque, 2006), Bosque rechaza criterios estadísticos para hablar de colocaciones y resalta que esta restricción semántica es el pilar sobre el que se asienta la relación entre los

predicados y sus argumentos. El hecho de considerar a los colocativos como predicados favorece que se seleccionen los argumentos que pertenecen a clases restringidas.

Así, se hace necesario entender las clases léxicas- como unidades de mayor extensión semántica- y, determinantes en este tipo de relación entre ambos elementos. No solo es importante la clase gramatical de la unidad léxica, sino que conviene resaltar que esa restricción viene dada por aspectos semánticos que aportan ese significado unitario final de las colocaciones. Esta concepción de clase léxica, además, propicia que los elementos que la integran puedan ser sustituidos –por el principio de conmutabilidad- por otros pertenecientes a dicha clase léxica: “Así, el adjetivo *capcioso/a* se puede aplicar tanto a *pregunta* como a *argumentos y razonamientos*, por corresponder todos a sustantivos que designan ‘manifestaciones verbales’” (Serra 2009, cit. por Osorio Olave y Serra Sepúlveda, 2012, p. 107).

Por ejemplo, si se consulta el adverbio *herméticamente*, en el diccionario combinatorio *REDES* (Bosque, 2004) se obtiene una combinación con verbos y adjetivos; además, se añaden especificaciones del tipo cerrar ++<sup>14</sup> “una puerta herméticamente cerrada”; sellar+, proteger+: “En la primera página de este cuaderno protegido herméticamente por un estuche de madera, había copiado los siguientes versos...”. Asimismo, si se consulta este término en la versión escolar de dicho diccionario, *PRÁCTICO* (Bosque, 2006), la información que aparece junto al adverbio *herméticamente* es casi la misma: aparece su combinación con verbos, tales como, cerrar, sella, proteger, etc. junto con el ejemplo *cerrar herméticamente un envase* (Bosque, 2006, p. 697).

Por tanto, el concepto de selección desarrollado por Bosque en sus múltiples trabajos léxico-sintácticos es el prioritario, junto con las nociones de argumentos y de predicados. Todo esto contribuye también a la explicación de los contornos y de las diversas informaciones aportadas por la visión lexicográfica más actual de los diccionarios semasiológicos del español. Así, no es suficiente conocer y aprender esa nueva unidad léxica, sino que debe relacionarse con su contexto y co-texto, para que su aprendizaje sea más efectivo, así como su posterior integración en el lexicón mental del estudiante de lenguas.

---

<sup>14</sup> Rasgos “categoriales”, de “subcategorización” y de “selección” que forman parte de la descripción sintáctica de las unidades léxicas en la gramática de la Teoría Estándar de Chomsky (1965).

## **2.4. Las colocaciones en la didáctica de lenguas**

En el aprendizaje de lenguas, incluido en la disciplina de didáctica de lenguas, también se trabaja con el concepto y el uso de las colocaciones. Resulta eminentemente práctico, en concreto, en el estudio de español como lengua extranjera.

Para poder hablar del trabajo con las colocaciones en el aula de *ELE*, debemos hablar primero del impulsor de esta forma de abordarlo en la práctica, como es Lewis (1993) y su enfoque léxico. Si bien es cierto que él lo aplica al ámbito del inglés como lengua extranjera, es fundamental su tratamiento aquí porque Higuera (2004), otro de los pilares fundamentales en la didáctica de *ELE*, se basa en sus premisas para su posterior aplicación.

### **2.4.1. El enfoque léxico (The lexical approach)**

La definición de colocación que proporciona el propio autor, M. Lewis (1997), muestra que uno de los criterios establecidos para este concepto es el de coocurrencia, contemplado por la corriente británica. No obstante, se desmarca parcialmente de ellos en lo que concierne a la clasificación de las unidades léxicas y en la preparación y planificación de actividades que pretenden trabajar este enfoque: “Collocation are those combinations of words which occur naturally with greater than random frequency, Collocations co-occur, but not all words which co-occur are collocations. We need to explore the idea of collocation more precisely” (Lewis, 1997, p. 25)<sup>15</sup>.

El enfoque léxico (*EL* en adelante), parte de la base de que la gramática y el léxico no deben separarse de modo tajante, de manera que el lenguaje esté conformado por un conjunto de bloques, los denominados *chunks*, que se combinan para producir un todo coherente; es decir, no solo se reconoce una unidad léxica individual -como se ha realizado a lo largo del tiempo en diferentes métodos centrados en la enseñanza de lenguas- mediante ingentes listas de vocabulario descontextualizado-, sino que, una vez que una unidad léxica se aprende, se almacena y se asocia con otras, resultará más fácil su adquisición y posterior asimilación en el lexicón mental. Para Lewis, todas las frases completas están contextualizadas, de ahí que se otorgue tanta importancia al contexto y al co-texto.

Lewis divide el léxico (*lexis*) en cuatro tipos de unidades, de forma que, parte de una sola, a la que denomina palabra, y engloba unidades múltiples, como las expresiones. Su clasificación es la siguiente:

---

<sup>15</sup> Las colocaciones son aquellas combinaciones de palabras que se producen de forma natural con una frecuencia superior a la aleatoria. Tenemos que explorar la idea de la colocación con más precisión. Traducción propia.

1. Palabras.
2. Colocaciones.
3. Expresiones fijas.
4. Expresiones semi-fijas.

Las expresiones totalmente fijas deben adquirirse como conjuntos, precisamente del mismo modo que las palabras individuales o las colocaciones muy fuertes.

Según Corpas Pastor, (1996), las unidades fraseológicas se dividen en función de si se consideran enunciados o no, de tal manera que lo son si constituyen actos de habla. En este sentido, están fijados en el habla, de suerte que se incluyen los enunciados fraseológicos como parte integrante de la «ESFERA III».

Por otro lado, si no son considerados enunciados, tampoco se interpretan como actos de habla, y se dividen en dos esferas. La «ESFERA I» contiene las unidades léxicas que están fijadas en la norma, por lo que aquí se integran las colocaciones; la ESFERA II, contempla las unidades fijadas en el sistema, donde se incluyen las locuciones (Corpas, 1996, p.88).

La competencia léxica, según el *MCER* (Consejo de Europa, 2001), se define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (p.108). Entre esos elementos, fundamentalmente en los primeros, el documento incluye, dentro de las expresiones hechas a las fórmulas fijas, los refranes, los proverbios, los modismos o las estructuras fijas y en el apartado denominado *régimen semántico*, el objeto de estudio de esta investigación, las colocaciones, definidas como: “expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *Cometer un crimen/error, ser culpable de* (algo malo), *disfrutar de* (algo bueno)” (Consejo de Europa, 2001, p. 108).

Esta competencia léxica se describe como parte integrante de otra transversal, porque contiene información no solo de aspectos lingüísticos sintagmáticos, sino también de todos los relacionados con el concepto y sus distintas relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, si se atiende a elementos formales-sintácticos, y de aspectos vinculados con las variaciones sociales y sus intenciones, si se atiende a elementos pragmáticos. La autora (Baralo, 2005) establece una relación estrecha entre esta competencia y el conocimiento social (de mundo) que posee el hablante, lo que se conoce como *competencias generales*. Gracias a estas, el estudiante puede reconocer, asociar e identificar unidades léxicas que son similares a las de su lengua materna. Esta facultad, unidad al conocimiento social, de mundo y al que adquiere

cuando aprende una segunda lengua, se traducirá en el enriquecimiento de su lexicón mental e influirá positivamente en el avance y crecimiento de su aprendizaje.

La competencia léxica es, por ejemplo, una intrincada red de relaciones asociativas, que dependerán de la atención a diferentes aspectos, como los fónicos o pragmáticos: “la competencia léxica está constituida por el conjunto de las relaciones: por asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas entre las unidades constitutivas del léxico” (Baralo, 2007, p. 385).

Además, esta autora habla de redes semánticas del léxico, como en los ejemplos de hiponimia e hiperonimia, o de merónimos y holónimos, de las que destaca que se producen tanto en el nivel sintagmático como en el paradigmático. Por otro lado, explica que las redes asociativas permiten vincular los aspectos sociales con los culturales, las redes combinatorias o incluso, las basadas en la propia experiencia.

Aquí es donde incluye las asociaciones semánticas fijadas por el uso en cada lengua, y que algunos autores denominan «colocaciones». La conclusión que se extrae de sus palabras en cuanto al tipo de direccionalidad y restricción combinatoria de las unidades léxicas va acorde con la de Bosque (2006), de manera que defiende que el conocimiento léxico semántico ayuda a mejorar la competencia léxica, en los procesos de codificación de los significados y sentidos de una lengua. Así, un predicado selecciona como argumentos solo a los que pertenecen a esa clase semántica.

Esta concepción de la direccionalidad en la selección léxica, para la definición y la delimitación de las colocaciones, es apoyada también por Serra Sepúlveda (2012):

Creemos, por lo expuesto, que el concepto de selección que maneja Bosque es más apropiado que el de su contraparte para dar cuenta de las restricciones a que se ven sometidas las unidades léxicas predicativas en el uso lingüístico, las que se definen precisamente por su capacidad de seleccionar unos determinados argumentos. (p. 9)

Para Baralo, (2007) las actividades propuestas en la didáctica de la competencia léxica podrían resumirse en dos puntos: por un lado, la importancia del input al que se expone al alumno; debe ser comprensible, en un primer momento y relevante e interesante después. Por otro lado, estas actividades deberían fomentar estrategias que contribuyan a las asociaciones de las piezas léxicas, tal y como se ha visto previamente, con un trabajo tanto de las redes semánticas como de las léxicas, las discursivas y las pragmáticas. Cuanto antes

se integren esas relaciones e identificaciones entre unidades léxicas de la lengua extranjera y de la suya materna, mejores y más fluidos serán el aprendizaje, la producción y la decodificación.

Respecto a la importancia del tratamiento de las colocaciones en el aula se puede argumentar lo siguiente: si dotamos a los estudiantes de las herramientas necesarias para el reconocimiento y producción de las restricciones combinatorias de la lengua, serán capaces de desarrollar una mayor fluidez y precisión, y, por consiguiente, mejorarán su nivel y dominio de la misma.

No solo ayuda la enseñanza de estas unidades léxicas en la organización del lexicón, sino que también se facilita el aprendizaje, tanto en su recepción como en su producción:

Concluiremos entonces que la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones facilitará el aprendizaje, tanto para el reconocimiento de las mismas en el input (en actividades de comprensión auditiva y de lectura) como para su recuperación en la producción (en actividades de expresión e interacción escritas y orales). Con actividades que favorecen la asociación de las palabras en el eje sintagmático, se está sacando a la superficie un proceso mental que se sabe que opera en el aprendizaje del léxico. (Pérez Serrano, 2015, p. 63)

En lo relativo a la suficiencia de las exposiciones en el aula al input, la respuesta es negativa; solo son suficientes en situaciones de inmersión lingüística. La enseñanza incidental marcará la diferencia en los aprendizajes. La instrucción gramatical es necesaria, ya que no se pretende aprender la gramática desde el léxico, sin explicaciones oportunas. En situaciones de no inmersión, esto se debe a varias razones: no hay suficiente exposición al input, no se propicia ese acceso holístico a la lengua del mismo modo que el que se recibe en edades tempranas y, además, pueden producirse interferencias de la LM. Para aprender una combinación de una palabra, por lo tanto, recurrimos a sinónimos, a sus colocaciones más frecuentes y también a la traducción. Esto equivale a lo que Nation (2001, p.27) denomina forma, significado y uso.

#### **2.4.2. La aplicación del EL en el aula de ELE**

Higueras (2016) insiste en que no se hable *del* EL, sino que deberían realizarse diferentes versiones, de tal manera que se abordara un EL en cada aula, cada uno de ellos óptimo y compatible con el enfoque comunicativo.

A lo largo de toda su trayectoria, uno de sus objetivos, enmarcado en la didáctica de *ELE*, es el de preparar recursos que favorezcan la enseñanza del léxico en el aula. Así, sostiene que los listados y actividades con colocaciones predominan en la didáctica de lenguas extranjeras como instrumento organizador del léxico de los aprendientes, pero aún son poco conocidos para los docentes de *ELE*.

Además de realizar un recorrido sobre el concepto de colocación en las diferentes disciplinas y escuelas, reflexiona sobre las características que deben distinguir a estas unidades, oponiéndolas a otras del sistema lingüístico del español, como, por ejemplo, las locuciones verbales o expresiones idiomáticas y las combinaciones libres. También expone su propuesta de definición de colocación y cómo esta se puede programar en diferentes secuencias de actividades en el aula para su enseñanza, a profesores de *ELE* primero, y a alumnos de *ELE* posteriormente (Higueras, 2015).

En sus distintos trabajos, ofrece una clasificación de las colocaciones adaptada a la didáctica, en vez de basarse en criterios léxicos, semánticos o sintácticos, es decir, estrictamente lingüísticos. Así, explica que la enseñanza de este tipo de unidades léxicas y sus combinaciones debe realizarse en el aula tanto de manera explícita como implícita, y que todo ello debe seguir una secuencia didáctica que permita que el alumno no solo conozca bien qué es una colocación, sino que también las reconozca, las diferencie del resto de unidades léxicas y las memorice. Así, se amplía su conocimiento de las unidades léxicas y se produce un incremento del aprendizaje cualitativo en su competencia colocacional.

La autora clasifica en cinco grupos esta variedad de unidades léxicas, en función de características específicas como la arbitrariedad en la norma o la tipicidad. Destaca que se deben enseñar, fundamentalmente, tanto las colocaciones prototípicas como las no prototípicas. Según ella, es preciso detenerse en los tipos de unidades léxicas pluriverbales, divididas, por consiguiente, en colocaciones prototípicas y en combinaciones no prototípicas.

Como se puede comprobar en la Figura 2, establece una serie de criterios que deben incluir estas combinaciones para pertenecer a uno u otro grupo, o, por el contrario, entenderse como combinaciones libres.

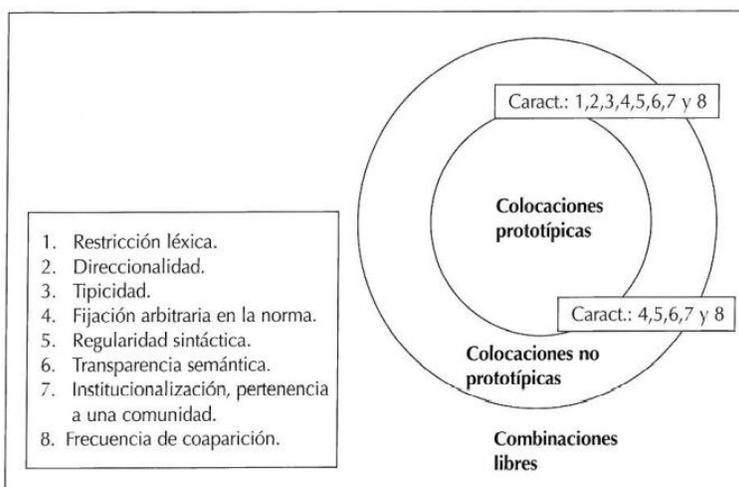
Así, siguiendo sus criterios, se puede realizar la siguiente clasificación:

Las combinaciones prototípicas atienden a todas las características, es decir, restricción léxica, direccionalidad, tipicidad, fijación arbitraria en la norma, regularidad sintáctica, transparencia semántica, institucionalización, pertenencia a una comunidad y frecuencia de coaparición.

Por otro lado, las colocaciones no prototípicas cumplen las características 4, 5, 6, 7 y 8, de manera que no comparten con el resto las tres primeras, es decir, no hay restricción léxica, ni direccionalidad ni tampoco tipicidad.

### Figura 8.

Cuadro tomado de Higuera (2006)



Fuente. Higuera, 2006.

Asimismo, Higuera (2006) insiste en que muchas veces es difícil establecer el límite entre las combinaciones libres y las colocaciones, y pone como ejemplo distintos usos del verbo hablar:

se pueden apreciar entre los ejemplos siguientes: *hablar de deporte, del trabajo, de los precios...* frente a *hablar de negocios*. En el primer grupo estaríamos ante combinaciones libres del verbo *hablar* con diferentes suplementos que se refieren a

la inmensa cantidad de temas sobre los que puede hablar el ser humano. Sin embargo, el segundo ejemplo tiene un carácter diferente: su significado es transparente, pero se refiere a un estado de cosas que no equivale solo a hablar, sino a 'empezar una relación comercial, exponer una idea para hacer negocio, etc'. Estamos ante una colocación porque, es transparente y, además, es la forma o fórmula que emplearía cualquier nativo que se encontrara en esa situación concreta. (Higueras García, 2006, p. 54)

Por tanto, como se ha podido comprobar, el componente léxico es primordial en la enseñanza de lenguas extranjeras, y más concretamente, en ELE. Orientar el estudio en esta disciplina hacia el desarrollo de las competencias de los aprendientes de lenguas, fundamentalmente de la competencia comunicativa, resulta imprescindible hoy en día en la práctica de esta realidad.

Hasta hace relativamente poco tiempo, se priorizaba la enseñanza del componente gramatical sobre todos los demás. Sin embargo, gracias a la evolución en los métodos en la enseñanza, no solo se corrobora que el componente léxico es fundamental en este tipo de aprendizaje, sino que también es básico enseñar este tipo de combinaciones, llamadas *colocaciones* o *unidades plurilexemáticas*, entre otras denominaciones. Una vez que las asimile y organice en su lexicón mental, el estudiante de lenguas extranjeras avanzará de manera considerable en su adquisición del léxico. Como indica Higuera (2006), una de las razones que justifican su enseñanza en ELE es que "son un principio que ayuda a organizar y almacenar el léxico en el lexicón y que enseñar UU. LL. PP es aplicar el principio de idiomática" (Higueras García, 2006, p. 72).

Aquí se comprueba, por lo tanto, la importancia de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica y, por ende, en la competencia comunicativa. No es difícil comprobar que el concepto de colocaciones genera controversias en relación con su finalidad y con el enfoque que debe adoptarse. Si bien no hay unanimidad entre los diferentes investigadores, parecen indiscutibles dos postulados: la existencia de una tipicidad y clasificación de las colocaciones, por un lado, y la necesidad de abordarlas en la didáctica del aula, es decir, en el aprendizaje de lenguas, por otro.

La obligación de profundizar en ellas surge, fundamentalmente, tras observar que, en la adquisición del lenguaje, tanto de estudiantes de lengua materna como en estudiantes de segundas lenguas, el estudio del léxico se ha contemplado hasta hace poco tiempo de manera secundaria, supeditado a la enseñanza de la gramática. Teniendo en cuenta las investigaciones llevadas a cabo mediante diversas teorías lingüísticas, como, por ejemplo, el análisis del discurso, la lingüística del texto, la pragmática, la psicolingüística, etc., y, sobre todo, la evolución en la metodología de la enseñanza de lenguas, se requiere un cambio que le otorgue al estudio del léxico el lugar que merece.

Este hecho no significa, por el contrario, que se deba obviar o eludir la enseñanza de una u otra disciplina. Como se mantiene en este trabajo, las relaciones entre el léxico y la sintaxis son fundamentales a la hora de desarrollar la competencia léxica; y, por ende, la competencia comunicativa, que es el objetivo final de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. De hecho, cuando se explican las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, se aboga por una docencia conjunta e inseparable de ambas disciplinas, sin menospreciarlas, a diferencia de lo que ha ocurrido a lo largo de las décadas con el componente léxico en comparación con la importancia otorgada a la omnipotente gramática. Así, por ejemplo, se habla de la “gramática de la palabra” que resalta, precisamente, la necesidad de explicar estas relaciones léxico-sintácticas que dan cabida a las diferentes combinatorias de las unidades léxicas, como las locuciones o las colocaciones. Así, se desprende de la siguiente definición incluida en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española (GDLE)*: “Las propiedades léxico-sintácticas de los predicados regulan esencialmente de la misma manera la selección, ya sea léxica o sintáctica, de sus argumentos.” (Bosque & Demonte, 2000, pp. 43-86).

Esta descripción demuestra, por un lado, la importancia del vínculo que existe entre las disciplinas lingüísticas, y por otro, que tanto Alonso Ramos (2010) como Bosque (2001), refrendarían la defensa mostrada en este trabajo hacia la selección léxica entre predicados y argumentos a propósito del concepto de colocación.

El *EL* propone unas directrices que fueron criticadas posteriormente, ya que autores como Bosque, (2004), Higuera (2004a, 2004b, 2011) o Pérez Serrano, (2015), entre otros, cuestionan la validez de esos principios al tiempo que corroboran otros.

Los criterios que siguen vigentes de este *EL* y que deberían ser aplicados en el aula de ELE se vinculan con aquellos relacionados con la importancia de enseñar colocaciones y con la gramática de las palabras. Con independencia de los factores motivacionales de los que se

parta, el docente debe contar con un sólido conocimiento de la lengua y capacidad para transmitirlo con sus explicaciones. Es decir, para aplicar bien este tipo de enfoque, las conceptualizaciones deben ser precisas, verdaderas, comprensibles y rentables para el alumno. Para ello, se apoyará en numerosos materiales, tales como diccionarios monolingües, bilingües o combinatorios y de variados manuales que contengan explicaciones y actividades que las pongan en práctica.

Si el objetivo último del aprendizaje de lenguas es que el estudiante sea capaz de comunicarse, en el aula se deberán tener en cuenta este tipo de combinaciones que demuestran la fluidez y grado de manejo y dominio de dicha lengua por parte del aprendiente.

Para esta investigación, tras buscar y comparar en la literatura científica de este tema, se opta por un concepto propio de colocación que tiene en cuenta estos aspectos:

- Se reconoce la existencia de la selección o restricción léxica en las colocaciones.
- A pesar de que no siempre sean transparentes, puesto que se cuenta con las excepciones, y de que puedan cambiar en su formación desde el punto de vista de la derivación o del cambio gramatical, el sentido que se pretende con esa colocación es único.
- Preferencia por el término englobador de «combinaciones habituales o frecuentes», aportado desde la disciplina de la didáctica de lenguas, puesto que, al ser un concepto que se desea trabajar desde los niveles iniciales, puede ser más conveniente para estos estudiantes. Según se avance en el nivel y en las necesidades de los alumnos, así se irá ampliando el concepto de colocación.

### *3. Conclusiones*

El componente léxico-semántico, como parte de los componentes lingüísticos de la competencia comunicativa, posee enorme interés en distintas disciplinas lingüísticas. Es cierto que las investigaciones son más abundantes en el campo del inglés como lengua extranjera, obviamente por la antigüedad y amplitud de los estudios en inglés y por su posición privilegiada como la lengua comercial líder a nivel internacional.

A pesar de que existe abundante literatura científica en el inglés como lengua extranjera, también se investigan las combinaciones frecuentes en el resto de lenguas, como se ha comprobado desde el ámbito del francés o del alemán desde hace bastante tiempo. Aunque en el mundo del español como lengua extranjera las investigaciones son más recientes y no tan extensas como sucede con el inglés, el interés por el estudio de las colocaciones en el

español se ha ido acrecentando, tanto en su concepto como en su caracterización, así como también en su posterior aplicación didáctica en las aulas de lenguas extranjeras.

Pese a que no se ha consensuado un concepto de las colocaciones ni su adscripción a una u otra disciplina, se ha convertido en un campo de estudio de creciente interés por su relevancia en el aprendizaje de *ELE*.

Las diferentes teorías que tratan de las combinaciones de las unidades léxicas, simples o complejas, difieren en su concepción, en la direccionalidad de su restricción léxica o en su caracterización, pero lo que aparece claro es que se consideran importantes, útiles y rentables, como indica Higuera (2006) “para las áreas temáticas que despierten interés para los alumnos y trabajar colocaciones de un tema específico” (p. 31).

Por consiguiente, creemos firmemente que enseñar las colocaciones y el resto de combinaciones habituales del español solo puede reportar «pingües beneficios» a los estudiantes de *ELE*.

### **CAPÍTULO 3. DOCUMENTOS DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA: LAS COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS**

*1. Competencias generales y competencias específicas en los documentos oficiales de enseñanza de lenguas: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*

El aprendizaje de lenguas ha adquirido un papel relevante en el mundo actual, debido a la globalización, por un lado, y a las exigencias profesionales, fundamentalmente, por otro. Este hecho conlleva una metodología aplicada a dicho proceso de enseñanza aprendizaje que ha evolucionado a lo largo del tiempo y que hoy en día se concibe desde un punto de vista holístico, general, de manera que las competencias se trabajan desde un enfoque principalmente comunicativo y orientado a la acción. Así aparece recogido en uno de los documentos más importantes en cuanto a la enseñanza de lenguas a nivel europeo, *el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Este proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza no solo durante la adquisición de la lengua materna o L1, sino también en la de segundas lenguas o lenguas extranjeras. En lo referente a la terminología, en este trabajo se apuesta por denominar de manera sinónima a la lengua materna y L1 (Krashen, S.D. y T.D. Terrell, 1983) aunque no sean exactamente lo mismo, y lengua extranjera o segunda lengua L2; en concreto, se hablará de español como lengua extranjera.

Tanto si se trata de la adquisición de la lengua L1 o de la lengua materna, como de una segunda o tercera lenguas, es evidente que además de los componentes puramente externos a la lengua, como los aspectos personales, de motivación, estilos de aprendizaje, etc., se deben tener en cuenta ciertas competencias -componentes internos- que repercuten en su estudio y aprendizaje.

En las diferentes disciplinas, tanto en las más puramente lingüísticas como en las interrelacionadas con ellas, se ha estudiado este proceso en profundidad, con la finalidad de obtener resultados que ayuden a trabajar de una manera exitosa y eficaz, tanto para el aprendiente como para el docente de lenguas. Cuanto más se conozcan factores intervinientes en este aprendizaje, mejor será la metodología y la realización y/o consecución de este.

Estos argumentos se deben tratar, por un lado, desde diferentes disciplinas, y por otro, es necesaria una legislación o, al menos, una documentación de carácter formal que nivele e integre las destrezas, habilidades, contenidos... En resumen, las competencias que los estudiantes de lenguas deben adquirir, demostrar y potenciar para probar el nivel de conocimiento y dominio que de dicha lengua se posee.

A continuación, se abordarán los aspectos relacionados con los contenidos, habilidades y destrezas contemplados dentro de las competencias necesarias para el aprendizaje de lenguas, para posteriormente explicar en qué consisten los documentos que regulan y estandarizan los niveles de lenguas, en el marco europeo, en su equivalente en USA y, por último, en el Instituto Cervantes para el plan de Español como Lengua Extranjera.

## *2. Competencias y componentes*

### ***2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación (MCER, 2001) y Volumen complementario del Marco (VCMCER, 2020)***

Tal y como aparece en los documentos, el objetivo principal del Consejo de Europa y que se refleja en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001)<sup>16</sup> y en su *Volumen Complementario* (*VCMCER*, Consejo de Europa, 2020) es “conseguir una mayor unidad entre sus miembros, adoptando una acción común en el ámbito cultural”. Por ello, se proporciona ayuda a los profesionales dedicados al ámbito de las lenguas modernas. A través de estas guías se plasman las directrices de la política lingüística de una comunidad internacional, como es la Comunidad Europea. Así, se pretende dotar a dichos profesionales de las herramientas metodológicas necesarias para el proceso implicado en el intercambio cultural, propiciado tanto entre los ciudadanos europeos como con el resto de países del mundo. Se intenta romper con todas las fronteras físicas, ya traspasadas por las propias lenguas, puesto que, como individuos pertenecientes no solo a un único sistema lingüístico -el materno-, sino a varios, se establece un vínculo en el que se comparte el uso, el conocimiento y el desarrollo de las distintas lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Respecto a la discusión sobre si se adquiere o se aprende una lengua<sup>17</sup>, en este trabajo se prefiere no optar por una diferenciación estricta, por la misma razón que no se difiere en cuanto a LM-L1 o segunda lengua, lengua extranjera o L2. Se asume la tendencia actual que

---

<sup>16</sup> Se ha de tener en cuenta que este documento propone el método orientado a la acción, dentro del denominado enfoque comunicativo que originó este y otros modelos con la figura activa del alumno

<sup>17</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001, p.137)

considera ambos términos como sinónimos, de manera que se refieran conjuntamente a los procesos implicados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas<sup>18</sup>. Hay consciencia de que los autores que apuestan por el método natural en la enseñanza de lenguas establecen esta distinción, ya que el aprendizaje no conlleva la adquisición de una lengua, como señalan Krashen y Terrell, (1983) a propósito de la articulación de sus cinco hipótesis en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

En cualquier caso, es obvio que el aprendiente no es una *tabula rasa*, no parte de cero. Es un usuario competente de su lengua materna, miembro de una sociedad y como tal, un agente social que participa de múltiples acontecimientos comunicativos. Por tanto, se puede afirmar que todas las competencias humanas contribuyen, en cierta manera, a su capacidad comunicativa.

Por este motivo, se habla en términos de competencias generales y competencias específicas, diferenciando así las teóricas de otras no tan relacionadas con la lingüística, pero no por ello menos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

El *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) contempla el conjunto de competencias fundamentales en el aprendizaje de lenguas, y las define como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (p.11). No son las lingüísticas como tal, pero permiten llevar a cabo todo tipo de acciones, incluidas las relacionadas con la lengua. Así, diferencia entre competencias generales y competencias comunicativas de la lengua, que son las que aluden a los medios lingüísticos, refrendadas por su *Volumen complementario (VCMCEER, Consejo de Europa, 2020)*:

Que viene a completar y desarrollar elementos clave del Marco, esta labor, especialmente los que permiten profundizar en las actividades comunicativas centradas en un enfoque plurilingüe que es crucial para una Europa que tiene ante sí el reto de avanzar en su consolidación (p. 5).

### *2.1.1. Competencias generales y comunicativas de la lengua*

En las competencias generales se incluyen las vinculadas al entorno social y cultural que rodea al aprendiente, de manera tal que configuran su conocimiento de mundo -adquirido y

---

<sup>18</sup> Como indica Simarro, M. “Las lenguas extranjeras se aprenden, y se adquieren como consecuencia de dicho aprendizaje”, Simarro, 2014, p.25)

conformado desde la primera infancia hasta la edad adulta-, así como aquellas referidas al saber de un modo general –contenidos- y también a capacidades, tales como saber hacer o saber aprender.

La clasificación realizada dentro del *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) de estas competencias generales queda configurada en cuatro grandes grupos:

1. El conocimiento declarativo -denominado *saber*-: incluye el conocimiento de mundo, el conocimiento sociocultural, la consciencia intercultural. Todos ellos implican conocer entidades, características de una sociedad y de su cultura, relaciones personales, valores, creencias y actitudes, convenciones sociales y conocer y comparar los componentes de la propia cultura con los de la nueva lengua que se va a aprender. En este punto cobran relevancia el conocimiento y la aceptación y superación de los estereotipos sociales, tanto los propios como los del resto de culturas.
2. Las destrezas y habilidades -denominadas *saber hacer*-: incluye las destrezas y habilidades prácticas y las interculturales. Constituyen las distintas capacidades que desarrollan los estudiantes para llevar a cabo acciones especializadas, acciones rutinarias, comportamientos adecuados en convenciones sociales, etc.
3. La competencia existencial -denominada *saber ser*-: incluye factores individuales relacionados con la personalidad, motivaciones, creencias, etc., también denominados factores internos.
4. La capacidad de aprender -denominada *saber aprender*-: se incluyen componentes como la reflexión sobre la lengua y su sistema, las destrezas fonéticas generales y todas las relacionadas con el estudio, el análisis y el descubrimiento.

Por otro lado, las competencias comunicativas de la lengua están formadas por tres componentes diferenciados pero interrelacionados entre sí. Así, se obtienen: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

Las competencias lingüísticas

En este aspecto, el *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) argumenta que debe superarse la descripción de los modelos clásicos, de manera que, para implementar un inventario válido

del sistema lingüístico, hay que centrarse en el uso real de las lenguas, no como deberían ser descritas desde un punto de vista normativo. Por tanto, dentro de esta planificación, la división que se ha propuesto para determinar las competencias lingüísticas comprende, asimismo, otras seis competencias. Son las siguientes: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica.

Esta clasificación, sin embargo, no es excluyente. El hecho de ordenar y clasificar los componentes del complejo sistema que conforma una lengua, no significa que se establezcan compartimentos estancos o no vinculados entre sí. Al contrario, como se ha visto anteriormente, las relaciones entabladas en el sintagma o en el paradigma son volubles, dinámicas e influyentes unas en otras, de suerte que el límite entre cada uno de esos componentes, muchas veces, es difuso. A pesar de ello, debe elaborarse, al menos, una formalidad necesaria para generar el documento que planifique la política lingüística. Así, de la misma manera que no se concibe la morfología sin la sintaxis, por ejemplo, o la forma sin el significado, no se puede afirmar que la competencia léxica se desentienda de la semántica ni viceversa, como se comprueba en una de las varias definiciones de colocaciones, en Koike (2001) “vínculo léxico-semántico condicionado por la sintaxis” (p.76). Tal es así, que en muchas investigaciones se habla del componente léxico-semántico, es decir, no se concibe el uno sin el otro y sin las relaciones dependientes que existen entre ambos. Se comprueba en lo que argumenta que “La idea principal es lograr la fluidez y la naturalidad en la comunicación gracias a la adquisición de segmentos léxicos, pues son enunciados lingüísticos empleados por nativos” (Vidiella, 2012, p.7).

El objetivo de esta clasificación consiste en dotar de una herramienta útil, que considere al estudiante como un agente activo en su propio aprendizaje, como un usuario de la lengua, no solo de la materna, sino también de la que está aprendiendo. Además, para su consecución, se opta por el enfoque orientado a la acción, ya que estas premisas implican que se realicen actividades a toda vista comunicativas, donde se utilicen todo tipo de recursos y las habilidades y destrezas de las que dispone el aprendiente. Esto garantiza el aprendizaje colaborativo en el aula, una interacción plena y equilibrada entre el docente y los aprendientes y el fomento del plurilingüismo en el aula, que forma parte de la competencia plurilingüe y pluricultural contemplada en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001).

Para este trabajo es fundamental estudiar la competencia léxica y la competencia semántica, en consideración con el estudio de las colocaciones y su didáctica en el aula de lenguas. Esta especificación no obstaculiza el hecho de explicar en qué consiste el resto de las competencias lingüísticas aquí contempladas, sino que se centrará más en las primeras que en las segundas. Además, como se defiende el aprendizaje holístico de las lenguas, se ha de tener en cuenta el resto de competencias no lingüísticas, es decir, las sociolingüísticas y las pragmáticas.

### **a) La competencia léxica**

La competencia léxica se relaciona directamente con el lexicón mental, con la cantidad de léxico del que dispone el aprendiente y con su capacidad para utilizarlo tanto en su producción como en su recepción. Su concepción ha sido muy discutida en la didáctica de lenguas extranjeras debido a las dos posturas adoptadas al respecto: si se refiere al conocimiento o es más bien una capacidad o habilidad, como indica Simarro (2014) “existen dos visiones que en ocasiones se entremezclan y en otras aparecen claramente diferenciadas (...) en otros como conocimiento y en otros se entrecruzan ambos” (p. 34).

En su definición, el *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) además de referirse a ella en términos de conocimiento del vocabulario y de la capacidad para usarlo -por tanto, se entrecruzan ambos-, incluye dentro de su composición dos elementos, los léxicos y los gramaticales. Dentro del primer grupo, contempla una clasificación binaria atendiendo a las expresiones hechas, por un lado, y a la polisemia, por otro.

Dentro del grupo de las expresiones hechas, el documento diferencia entre las *fórmulas fijas*, que comprenden funciones comunicativas –*saludos*, por ejemplo-, *los refranes* y *proverbios* y *arcaísmos residuales*. También incluye los *modismos*, que suelen estar formados por metáforas lexicalizadas y, literalmente, indica que son “opacas semánticamente” (2001, p.108). En este sentido, aporta el ejemplo *estirar la pata* como equivalente a *morir*; los epítetos también se hallan incluidos en este grupo, así como los intensificadores y los ponderativos.

Por otro lado, aparecen las estructuras fijas que define como “conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido” (2001, p. 108) a lo que añade los ejemplos de fórmulas de cortesía. También incorpora las frases hechas que comprenden los verbos que rigen complemento, es decir, seguidos de un sintagma preposicional y las locuciones prepositivas.

Es el apartado de régimen semántico el que llama la atención de este trabajo, porque se incluyen aquí “expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *cometer un crimen/error, ser culpable* de (algo malo), *disfrutar de* (algo bueno), (2001, p.108). En otras palabras, a pesar de que no aparecen como tal, en este documento se contemplan las colocaciones. Si bien aquí no se adscriben a su definición más estricta, sí son susceptibles de ser estudiadas y empleadas en el ámbito de segundas lenguas.

El segundo apartado versa de la polisemia e incluye las acepciones comunes de este término, así como las clases abiertas de palabras y otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos. Los elementos gramaticales, por su parte, son los denominados en la lengua como clases cerradas de palabras, como por ejemplo los artículos, los demostrativos, los pronombres, etc. Quedan establecidas, por consiguiente, dos escalas ilustrativas para controlar la gradación tanto del conocimiento del vocabulario como de la capacidad para su uso. Así, una de ellas gradúa en los diferentes niveles, desde el A1 hasta el C2 la riqueza del vocabulario, mientras que la otra realiza lo mismo en cuanto a su dominio. De esta manera indica que los usuarios de esta guía pueden determinar qué elementos léxicos debería aprender y utilizar el alumno y cómo los elige y ordena.

En consonancia con estas indicaciones, por tanto, se puede añadir que el aprendizaje, reconocimiento y posterior uso y producción de las colocaciones queda altamente justificado en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001). Por tanto, se demuestra la importancia de su enseñanza y aprendizaje en la didáctica de lenguas extranjeras.

Como ejemplo de la primera escala ilustrativa, que aparece en la tabla 2, se refleja la riqueza de vocabulario. Se observan descriptores en términos de las capacidades que posee el aprendiente, es decir, su dominio o no del repertorio léxico, el tipo de unidades que incluye, si solamente se ocupa de un vocabulario más reducido asociado a las necesidades comunicativas básicas, como se establece en los niveles más bajos A1 y A2, hasta la inclusión de expresiones idiomáticas y coloquiales, lo que se contempla ya en el dominio, en el C2.

**Tabla 2.**

*Riqueza de vocabulario del MCER*

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

© Instituto Cervantes, 1997-2023. Reservados todos los derechos.

Fuente: *MCER*

En cuanto a la escala de dominio del vocabulario, se establecen descriptores donde se incluye la precisión léxica, es decir, se espera un caudal del léxico apropiado y suficiente; aunque se observen confusiones o deslices en los niveles iniciales, hasta llegar a un vocabulario consistente y correcto en los niveles más elevados, como son el C1 y C2.

Esto se puede apreciar en la Tabla 3 de los descriptores de dominio del vocabulario del *MCER* (Consejo de Europa, 2001).

### Tabla 3.

*Descriptores de dominio del vocabulario del MCER.*

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

© Instituto Cervantes, 1997-2023. Reservados todos los derechos.

Fuente: *MCER*

## **b) La competencia gramatical**

En concordancia con el hilo conductor del *MCER* (Consejo de Europa, 2001), que define las competencias como la suma del conocimiento específico más la habilidad de uso, la definición de la competencia gramatical es la siguiente: "el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos" (2001, p.110).

Así, se aborda, por un lado, lo que se entiende por gramática de una lengua, atendiendo a diferentes teorías y modelos e indicando que no es objeto de este documento establecer cuál es el más apropiado. Su labor consiste en señalar unos parámetros y unas categorías para describir la gramática, por lo que se puede hablar de una gramática descriptiva como base del documento. Por tanto, en el listado que describe la competencia gramatical se atiende a: «elementos», entre los que se pueden incluir morfemas y palabras; «categorías», como voz activa o pasiva, aspectos perfectivo e imperfectivo, transitivo e intransitivo, etc.; «clases», donde se integran las clases abiertas y cerradas de palabras, es decir, sustantivos, verbos, adverbios, etc.; «estructuras», tales como los sintagmas, las cláusulas y las oraciones –nivel sintáctico, por tanto-; «procesos», desde afijación o sustantivación a transposición, por ejemplo; y, por último, «relaciones», que están conformadas por la concordancia gramatical o las valencias verbales.

La escala ilustrativa que aparece en el *MCER*, mide la corrección gramatical contiene descriptores diferenciados en tres niveles, los cuales comprenden desde el nivel inferior, que expresa el conocimiento limitado de algunas estructuras sencillas, tanto gramaticales como sintácticas, hasta el nivel más elevado donde se observa un buen control gramatical con un repertorio lingüístico complejo (Consejo de Europa, 2001,p.111).

En este apartado también se hace referencia a la distinción tradicional entre la morfología y la sintaxis<sup>19</sup>, señalando el campo de estudio de estas disciplinas por separado y las recomendaciones para los usuarios del *MCER* (Consejo de Europa, 2001) acerca de qué debe determinar cada una de ellas. Por un lado, en cuanto a la morfología, se establece qué elementos morfológicos y qué procesos deberá dominar el alumno; y, por otro lado, qué aspectos sintácticos tales como categorías, elementos, estructuras y las relaciones que establezcan entre ellos, deberá conocer y dominar el alumno, además de las herramientas que le ayuden a ser capaz de realizar dicha labor.

---

<sup>19</sup> Por un lado, se entiende la morfología como la disciplina encargada de la organización interna de las palabras y de los procesos de formación de palabras, y la sintaxis estudia la organización de las palabras y las relaciones que conllevan cuando se agrupan en distintas estructuras y procesos. (MCER, 2001:112).

### **c) La competencia semántica**

Se destaca su importancia junto con la léxica, puesto que forman un tándem básico para explicar las combinaciones de palabras, y, por tanto, las colocaciones, centro de la investigación de este trabajo.

Se define en función del significado, de la conciencia que de él tiene el estudiante y cómo lo controla y organiza. Asimismo, se clasifica en tres: la semántica léxica, la semántica gramatical y la semántica pragmática. La primera de ellas atiende a los fenómenos que se vinculan con el significado de las palabras, de manera tal que se habla, de la referencia, de la connotación y de las relaciones de sinonimia, hipo e hiperonimia o régimen semántico. La semántica gramatical se ocupa de las relaciones relativas al significado de los elementos, de las estructuras, etc. Por último, la semántica pragmática se asocia con las relaciones lógicas, como presuposiciones, implicaturas, etc.

El *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) indica que las cuestiones vinculadas al significado son primordiales en la comunicación, y como tal, se ocupa de ellas a lo largo de los diferentes epígrafes del documento. Además, concibe la competencia lingüística desde un punto de vista formal, de tal manera que se comienza desde un enfoque que trabaje primero sistemáticamente con las funciones y con las nociones comunicativas, para pasar después a tratar las formas gramaticales y léxicas como exponentes de dichas funciones. De este modo, se hace hincapié en una descripción de la lengua que resulta más ventajosa para el usuario si se va del significado a la forma y no de manera contraria. Sea como sea, concluye, con independencia del procedimiento que el estudiante utilice, es evidente que debe adquirir ambos a la hora de aprender una lengua, tanto la forma como el significado; de lo contrario, la comunicación no se llevará a cabo, y, por tanto, el aprendizaje no habrá resultado tan eficaz y productivo como se pretendía.

El resto de competencias, la fonológica, la ortográfica y la orto épica están relacionadas con las partes de la lengua que incumben a:

a) Los sonidos, rasgos y composiciones fonéticas de las unidades de lengua, por lo que el *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) indica una escala ilustrativa denominada dominio de la pronunciación en la que los descriptores de los diferentes niveles contemplan una pronunciación más o menos adecuada y reconocible, si se adivina su acento extranjero o es más que notable, si su fluidez y entonación son claras y naturales o si sabe diferenciar dónde ha de existir mayor o menor énfasis en la enunciación.

b) Las destrezas vinculadas al reconocimiento, percepción y producción de los símbolos que componen los diferentes textos escritos. La escala ilustrativa del *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) se titula «dominio de la ortografía» y contempla aspectos como el dominio de la ortografía, en cuanto a corrección ortográfica en la escritura de las palabras, con los signos de puntuación adecuados, las diferentes variedades de tipos de letra, signos comunes como el de la arroba o el de etcétera y las normas de uso de la ortografía correcta. Abarca desde el empleo y conocimiento de oraciones cortas relativas a usos cotidianos, como, por ejemplo, indicaciones para ir a algún lugar específico o presentar una escritura inteligible hasta la no presentación de errores ortográficos dentro de una estructura y distribución en párrafos correcta.

c) La capacidad para articular con corrección la pronunciación de textos escritos. Es decir, permite pronunciar correctamente lo que se está leyendo gracias a la asociación adecuada de los símbolos con sus sonidos correspondientes. Por consiguiente, para poder cumplir adecuadamente con esta pronunciación, se considera necesario un conocimiento de las convenciones ortográficas, de los signos de puntuación y de acentuación, así como demostrar habilidad para solventar casos de ambigüedad en función del contexto.

## 2. Las competencias sociolingüísticas

Engloba todos los aspectos vinculados directamente con los usos de la lengua y que no se contemplan en otra parte, tales como marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, etc. El *MCEER* (Consejo de Europa, 2001) la define como la competencia que “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (2001, p.116).

En relación con el primer apartado, el de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, se aclara que depende de factores completamente sociales, tales como el estatus relativo, la cercanía de las relaciones, los registros del discurso... Así, diferencia entre cuatro categorías, como la de empleo y elección del saludo, que contempla cada uno de los usos en virtud del momento de llegada o de salida de un lugar, así como las presentaciones. Ejemplos de ello son: *Hola, buenos días; Encantada; Hasta luego*, etc.

La siguiente se refiere a las formas de tratamiento y sus usos, que conllevan una gradación que va de lo solemne - máxima formalidad – al insulto ritual, pasando por lo familiar o informal. Ejemplos de esto lo encontramos en *Su Ilustrísima*, solo el nombre de pila sin tratamiento, *Juan, Luis...* o *Tonto* (a menudo suele utilizarse de manera descontextualizada y cariñosa). También están incluidas en este apartado las distintas convenciones asociadas

a los turnos de palabra, las interjecciones y las frases interjectivas, como, por ejemplo, *iSanto Dios!*, *iHala!*, etc.

Como se comprueba, estas competencias se relacionan con las combinaciones de distintos niveles o esferas de las que hablaba Corpas (1996, pp.32-50) al estar incluidas en la denominación de expresiones institucionalizadas. Es decir, estas unidades tienen parte gramatical y parte léxica, por lo que nosotros apostamos por su inclusión en nuestra investigación.

En cuanto a las normas de cortesía, en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) se explica que pueden variar en función de las culturas y muchas veces originan malentendidos interétnicos, sobre todo, “cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente” (p. 116).<sup>20</sup> Se diferencia, por tanto, entre la cortesía que se considera positiva y la que se percibe como negativa. En la primera, se plantean casos en los que se muestra interés por la salud de otra persona, como *¿Qué tal estás hoy?*, *¿Te encuentras mejor?*, *¿Cómo puedo ayudarte?*; así como expresiones de admiración, afecto o gratitud, como *¡Te estaré siempre agradecida!*, *¡Cuenta conmigo para lo que necesites!*; o también expresiones con las que se muestran y comparten experiencias y preocupaciones, como *Cuéntame qué tal la visita a... Te noto preocupada, ¿quieres compartirlo conmigo?*

En lo que respecta a la cortesía negativa, se puede evitar un comportamiento amenazante, que puede plasmarse mediante órdenes directas, por ejemplo: *Ven aquí y no hagas preguntas*, *Come y calla*; y se fomentan actitudes como expresar arrepentimiento o disculparse por comportamiento amenazante mediante prohibiciones, contradicciones, etc.; así como utilizar enunciados evasivos, como los encabezados por *Creo que...*, *No estoy (muy) segura de...*, *No sé si sabes que...*, *Quizá...*

También se incluye en las normas de cortesía el uso apropiado del *por favor y gracias*, y se previene de todos aquellos enunciados que expresan descortesía de una manera intencionada. Se consideran ejemplos de esta los que implican queja, impaciencia, desprecio o antipatía, y también los que suponen afirmación de la superioridad: *¡Sí hombre, porque tú lo digas!* En este apartado aparecen todas aquellas expresiones imprecativas con las que cuenta la lengua (o también los insultos como tal), e incluso palabras aisladas que en su

---

<sup>20</sup> Los ejemplos que se proponen para las normas de cortesía no aparecen en el *MCER*, son de elaboración propia.

forma interjectiva demuestren esa intención: *¡Tus muertos!, ¡Qué asco!, ¡Puajj!, ¡No me congratulas/simpatizas/caes bien! ¡Todo el día estás igual!, ¡Maldita sea tu estampa! etc.*

En cuanto a las expresiones de sabiduría popular, se trata de fórmulas fijas que contribuyen de manera decisiva a la cultura tradicional. Este conocimiento, transmitido con un lenguaje conocido por casi todos, es un “componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural” (MCER, 2001, p.117). Comprende refranes: *Perro ladrador, poco mordedor*; modismos: *¡Qué majo!, ¡Vaya chorrada!, ¡Mola mazo!*; comillas coloquiales: *Pa´na´, De na´*; expresiones de creencias, como ocurre en los refranes sobre el tiempo atmosférico: *Año de nieves, año de bienes, Cuando marzo mayea, mayo marcea, En abril, aguas mil*; con diferentes actitudes expresadas con frases estereotipadas: *Algo tiene el agua cuando la bendicen*; y, por último, valores como: *No es trigo limpio*.

Además, el MCER (Consejo de Europa, 2001) explica que, a menudo, cumplen esta función expresiones más novedosas como los grafitis, lemas de las camisetas, frases gancho de publicidad o las tarjetas y los carteles de los lugares de trabajo. Por ejemplo: *Tú puedes con todo, Juntos venceremos, Tú no eres tu currículum, eres tu trabajo, etc.*

Respecto a las diferencias de registro, se sabe que este término hace referencia a las diferencias constantes que se manifiestan entre las variedades lingüísticas en distintos contextos. Se establece así una clasificación gradual en el nivel de formalidad, de manera que se incorporan ejemplos desde el nivel solemne, que sería el más formal, como en *Su Alteza, la Princesa de Asturias*, hasta el extremo opuesto, que consistiría en el nivel íntimo, como en *¿Ya, cari?*, pasando por los niveles, formal, neutral, informal y familiar, con casos como *¿Podemos comer ya?, ¡Venga, vamos! o ¿Estamos todos?, ¡Ea, a comer!*

El MCER (Consejo de Europa, 2001) recomienda un registro neutral en los primeros niveles de aprendizaje, aproximadamente hasta el B1, siempre que no haya motivos importantes en contra. Añade que los aprendientes adquirirán más conocimiento sobre los diferentes registros a medida que avancen en su aprendizaje, fundamentalmente mediante la exposición y lectura de distintos tipos de textos. Asimismo, advierte acerca de la precaución necesaria a la hora de utilizar registros más formales o comunes, a fin de evitar situaciones incómodas o erróneas que conduzcan al ridículo.

El último aspecto que se señala en esta competencia está relacionado con el dialecto y el acento, puesto que los aprendientes deberían ser capaces de reconocer marcadores

lingüísticos de la diferencia geográfica, del grupo profesional, de la procedencia regional o incluso, de la clase social.

Así, se observan marcadores de todo tipo, tanto léxicos como gramaticales, fonológicos, del lenguaje corporal, paralingüísticos o vinculados al ritmo, al volumen o a la velocidad. Ejemplos de ello los encontramos en palabras como *Carallo* o *miaja* que se utilizan en diferentes zonas de España, así como en voces andaluzas como *mi 'arma*, *quillo*, *noniná*, en el acortamiento morfológico que se produce en la cadena hablada en el sur de la península, aspiraciones de letras iniciales, usos de expresiones jergales, etc.

Hay que tener en cuenta que una lengua está conformada por todas estas variaciones, y deben ser expuestas al alumno para su reconocimiento, aprendizaje y diferenciación posteriores. Por tanto, el docente debería explicar dichas variaciones y realizaciones de la lengua, incluidas las dialectales, en la clase de *ELE*. De esta manera, se procura que los estudiantes reconozcan, mediante diversas actividades en el aula y con muestras reales de la lengua, si se habla un español europeo o americano, si la variedad pertenece a la zona norte o sur de la península, etc.

Este es un apartado problemático, según el *MCER* (Consejo de Europa, 2001), para establecer los ítems en la escala ilustrativa. En ella se plantea que los niveles iniciales, hasta el B1, comprenden normas de cortesía y marcadores de relaciones sociales, con registro neutro. A partir del nivel B2 considera a los usuarios capaces de reconocer y utilizar expresiones idiomáticas, refranes, variedades de habla y las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

Concluye el *MCER* (2001, p.119) que, mediante su uso, se pueden determinar las normas de cortesía y descortesía y las fórmulas de tratamiento. En este sentido, propone refranes, estereotipos, modismos, registros y usos sociales para cada uno de los niveles de lengua, desde los más básicos, como son el A1-A2 hasta los niveles de dominio, que incluyen C1 y C2.

### 3. Las competencias pragmáticas

Estas competencias comprenden no solo los signos lingüísticos que forman parte de la comunicación, sino también todos los elementos vinculados al uso de la lengua, en diferentes contextos y situaciones, otorgando importancia a los interlocutores. Los mensajes, de hecho, están organizados de tal manera que se estructuran y ordenan para realizar funciones comunicativas concretas y que, además, responden a unos patrones de interacción y

transacción con los interlocutores. Se habla, por tanto, de la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa, respectivamente.

La competencia discursiva es “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (2001, p.120). Así, para calibrar esta competencia, el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) ha elaborado escalas ilustrativas que miden aspectos como: la flexibilidad ante las circunstancias, los turnos de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones y, por último, la coherencia y la cohesión.

Para estos aspectos, por tanto, se tienen en cuenta el nivel de formalidad adecuado a las circunstancias, si se utilizan expresiones o frases hechas en las conversaciones para ganar tiempo, por ejemplo, o si se seleccionan adecuadamente estas expresiones para asegurar la corrección en las funciones del discurso. Además, se valora también la integración de detalles narrativos y descriptivos, así como la precisión en las distintas historias.

En cuestión de la coherencia y de la cohesión, los descriptores miden los tipos de conectores utilizados para enlazar los elementos en la secuencia; si esta aparece bien cohesionada y es lineal; qué y cuántos mecanismos de cohesión se emplean para crear el discurso apropiado a estas características y si los textos resultan coherentes cohesionados a partir de diferentes criterios al respecto.

La competencia funcional supone la capacidad de saber utilizar no solo las formas lingüísticas adecuadas a funciones concretas, sino también de comprender los procesos y destrezas incluidos en ellas. Esta competencia implica micro funciones y macro funciones, todas ellas referidas al uso funcional de enunciados aislados, más breves en el primer caso, como por ejemplo turnos de palabras, y secuencias de oraciones para el segundo. Generalmente, cuando se trabajan funciones, es necesario poseer tanto amplitud de vocabulario como dominio en la relación, selección y producción del mismo, de cara a atender actividades comunicativas derivadas de los esquemas de interacción social.

Otros dos factores fundamentales para los que desarrolla sendas escalas ilustrativas son: por un lado, la fluidez oral, entendida como la capacidad para desenvolverse en situaciones no del todo agradables desde el punto de vista de la decodificación e interpretación y comprensión del alumno; miden el tipo de intervenciones y de discurso del alumno, su capacidad para expresarse con menor o mayor facilidad etc.

Por otro lado, la precisión, que es la capacidad para aclarar mediante pensamientos y proposiciones lo que se quiere decir. Los descriptores miden, por ejemplo, si el estudiante transmite con claridad lo que pretende explicar, qué tipo de información expone, si esa información aparece más o menos detallada y es fiable, etc. (MCEER, 2001, p.126).

En el MCEER (Consejo de Europa, 2001) se nombra la competencia organizativa, pero no existe un espacio concreto como ocurre con las previas. Con esta competencia se pretende comprobar qué conocimiento tiene el alumno de la organización y secuenciación de los mensajes atendiendo a los diferentes esquemas de interacción y transacción en las interacciones comunicativas.

## **2.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2006)<sup>21</sup>**

Según el informe *El español: una lengua muy viva. Informe 2022* (Instituto Cervantes, 2022) realizado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes, más de 496 millones de personas tienen el español como lengua materna. Se ha convertido en la segunda lengua materna a nivel mundial, solo por detrás del chino mandarín, y el crecimiento ha sido tan vasto que, desde el comienzo de la institución, la comunidad de hispanohablantes ha aumentado en casi un 70 por ciento.

Con estas cifras, es fundamental que haya una institución que vele por el crecimiento y desarrollo de este idioma, así como que se encargue de las necesidades docentes de todos los profesionales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, el Instituto Cervantes se encargó de la realización del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, Instituto Cervantes, 2006)*, herramienta didáctica que marca los niveles de referencia para el español a la hora de considerar su estudio como lengua extranjera.

En este plan se exponen los objetivos y contenidos del español que establece el MCEER (Consejo de Europa, 2001), en general, para el estudio de las lenguas, de manera que estos niveles, según la propia entidad, presentan una doble función: por un lado, incluyen una descripción rigurosa de los materiales objeto de estudio en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, ya que ofrecen especificaciones de objetivos generales y contenidos. Por otro lado, constituyen una herramienta eficaz para ser utilizada

---

<sup>21</sup> El diseño del PCIC data en 1994, pero aparece regulado según los niveles de referencia del MCEER en 2006. Las ediciones posteriores se corresponden con los años 2007 y 2000. Por eso pueden aparecer diferentes años.

por todos los profesionales del sector y también por el público en general que se acerque al estudio del español como lengua extranjera.

De este modo, se obtienen tres volúmenes para cada uno de los niveles de lengua, A, B y C, que se subdividen en dos, y se configuran en A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Para todos ellos, se han contemplado las directrices instauradas en los documentos oficiales que regulan las lenguas, y se establecen competencias generales y competencias específicas, así como distintos inventarios generales y específicos. Estos últimos van actualizando los niveles previos, de manera que no se repiten, sino que continúan la línea directriz marcada al comienzo de cada uno de ellos. En todos ellos, se repite la misma secuencia, atendiendo a los principios de la competencia comunicativa de Hymes (Hymes, D. 1971 en Gómez Bernal, 1996) y a las macro funciones de la lengua de Halliday (1970, 1982, pp. 62-63 en Morales López, 2014).

Objetivos generales del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006)

Componente gramatical: se incluyen los inventarios de gramática, pronunciación y prosodia y ortografía

Componente pragmático-discursivo: incluye los inventarios de funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales

Componente nocional: incluye dos tipos de inventarios, de nociones generales y de nociones específicas. Este es el apartado importante para este trabajo, puesto que en ellos se encuentran las diferentes combinaciones en cuanto a sintaxis, a léxico y a semántica se refieren, fundamentales para tratar las colocaciones.

Componente cultural: los inventarios tratan de los referentes culturales, de saberes y comportamientos socioculturales y de habilidades y actitudes socioculturales.

Componente de aprendizaje: el inventario trabaja los procedimientos de aprendizaje.

Además del tratamiento de los diferentes componentes, se contempla la división de los materiales en etapas, de manera que se considera al alumno, en la primera de ellas, como «agente social», y posteriormente, en las fases de desarrollo, llamadas de aproximación, profundización y consolidación, se le considera como «hablante intercultural» y como «aprendiente autónomo».

En consecuencia, se explica cómo se incluyen los componentes directamente relacionados con los predicados y argumentos, constituyentes de las colocaciones en la didáctica de la enseñanza de ELE. Para delimitar la búsqueda de las colocaciones dentro de este plan, se tienen en cuenta las nociones generales y las nociones específicas, que están formadas por sendos inventarios, divididos a su vez en los tres niveles de referencia para las lenguas.

### 2.2.1. Las nociones generales

En la introducción, el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) se hace eco de los planteamientos de investigaciones relevantes en la didáctica de lenguas o en lexicografía y fraseología, puesto que utiliza el concepto de unidades léxicas pluriverbales, en el que se incluyen tanto las colocaciones como las expresiones idiomáticas -fundamentalmente locuciones-. Así, da cuenta en estos inventarios de criterios tanto lexicográficos como fraseológicos y didácticos, de tal manera que contempla trabajos de Corpas (1996), Higuera (2006), Lewis (1997), Nattinger, J. and DeCarrico (1994) o Sinclair (1991), muy relevantes en el presente estudio.

Se abordan estas unidades léxicas desde el enfoque nocio-funcional, a pesar de que el enfoque principal del *MCER* (Consejo de Europa, 2001) es el orientado a la acción, donde se considera al estudiante como agente activo y centro sobre el que gira su propio aprendizaje. El objetivo reside en que, guiado y acompañado en este proceso por el docente, sea él quien infiera y deduzca los significados de las unidades léxicas.

Asimismo, como indica su nombre, el enfoque nocio-funcional pretende aunar las funciones comunicativas del aprendiente con las nociones o conceptos a los que se refiere cuando se realiza un acto de habla. Se trata, por tanto, de un híbrido que, tal y como se explica en el *PCIC* “permite avalar la rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocial frente a los tradicionales repertorios de léxico o vocabulario” (*PCIC*, 2007, p.306, nivel A).

Aunque tanto las nociones generales como las nociones específicas se relacionan con las funciones necesarias en cualquier contexto en el que ocurra el acto de habla comunicativo, las primeras se vinculan directamente con conceptos más abstractos, mientras que las segundas son más concretas y están íntimamente vinculadas al momento y al lugar en los que dicho acto comunicativo sucede. Como se explica en el texto, atienden a los detalles más precisos del «aquí y ahora» (*PCIC*, 2007, p.306).

En el inventario de las nociones generales los contenidos están organizados en torno a una serie de categorías, y a su vez, estas se dividen en subcategorías con exponentes específicos. Los apartados en que se clasifican las nociones generales son: nociones existenciales, nociones cuantitativas, nociones espaciales, nociones temporales, nociones cualitativas, nociones evaluativas y nociones mentales.

Aquí las colocaciones están englobadas en las unidades léxicas pluriverbales y directamente relacionadas con las expresiones idiomáticas. Por tanto, su aplicación es más afín a los ámbitos de la didáctica de lenguas y de la fraseología que a los de lexicografía o lingüística

teórica, como se puede comprobar en la sección en la que se habla acerca del tratamiento del material. En ella, se distingue entre las construcciones, por una parte, y las unidades léxicas, por otra. Con las primeras, se señala la combinatoria de forma genérica, no solo de una palabra; es decir, aluden a distintas expresiones en el nivel semántico. En lo referente a las segundas, se agrupan fundamentalmente por criterios semánticos, en su mayoría de sinonimia, pero también tratan de antonimia, hiperonimia y otros fenómenos. Se argumenta como una de las razones principales, el hecho de que se refleja en este enfoque la manera en que los hablantes establecemos vínculos entre las piezas léxicas y el lexicón. Se exponen varias posibilidades para reflejar la combinatoria de las unidades léxicas, de modo que, la primera opción es la de seguir el enfoque de las funciones léxicas; este, como se ha visto previamente, concibe las bases de este conjunto como lemas de las colocaciones. Como muestra, se recuperan los postulados de Alonso Ramos (2004), quien constituye el mayor exponente de esta orientación lexicográfica. En este sentido, su *Diccionario de colocaciones en español en línea, (DiCE)*, explica la dirección de la restricción léxica desde los argumentos a los predicados. Por ejemplo, si se procede a la búsqueda de *gana*, aparecen tres entradas léxicas- sentimiento, sensación y actitud- y en cada una de ellas se ofrecen las colocaciones: tener gana, causar gana... como en *ganas de cenar*, por ejemplo. Como se indica en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), la secuencia comienza con la selección semántica por parte del hablante sobre lo que quiere hablar, después se escoge la función léxica y, por último, el colocativo: en el ejemplo anterior, quedaría demostrado que el hablante tiene hambre y su elección se refleja en *empezar a* (sería la función léxica) mostrar esas ganas de cenar, comer, etc.

La otra opción contemplada en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) es la que parte de la dirección contraria, es decir, los predicados - sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición- restringen a los argumentos, de suerte que se subraya la importancia de las clases léxicas, conformadas por un conjunto de palabras con las que se combina el lema seleccionador. Esta opción tiene en cuenta tanto a las bases como a los colocativos, de manera que resulta más ventajoso que la primera. Se refiere, por consiguiente, a las relaciones en el paradigma. Es preciso recordar los estudios de Bosque (2004, 2006) quien explica en qué consisten las clases léxicas y, por consiguiente, el motivo por el que los predicados prevalecen sobre los argumentos. Para él, la direccionalidad en los casos concretos de las colocaciones coincide con la esta segunda opción contemplada en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) para los inventarios, en la que los predicados restringen a sus argumentos. Hay una tercera opción que contempla que las unidades léxicas no se determinen como bases y colocativos, con lo que se obtiene un listado de exponentes

funcionales más su combinatoria. A efectos prácticos para esta labor se desecha, ya que supondría elaborar un documento muy abstracto que no serviría de mucha ayuda al lector, quien debería volver a leer el grupo entero de las unidades léxicas.

Por tanto, para la realización del inventario, se opta por un híbrido: proporcionar la combinatoria de las unidades, facilitando su lectura, porque solo aparece la palabra de la que se está tratando y no se entra en discusiones teóricas acerca de qué selecciona a un determinado término, ya que esto no formaría parte de los objetivos propuestos en este inventario. Por consiguiente, no se pretende mostrar todas las unidades léxicas, pero sí sus combinaciones más frecuentes, de modo que resulten reconocibles al lector por su contexto y este pueda comprenderlas cuando aparezcan en los diferentes intercambios comunicativos en los que participe, promoviendo y desarrollando así el léxico receptivo.

En relación con las variedades de la lengua, se contemplan las realizaciones de la variedad centro-norte peninsular española, pero no se excluyen ejemplos de otras variedades de Hispanoamérica, que aparecen entre corchetes. Se recomienda adaptar estos inventarios a las peculiaridades de la zona geográfica donde se produzca el proceso de enseñanza y aprendizaje, justificando la imposibilidad de ofrecer todas las variedades del español por su cuantioso número (Instituto Cervantes, 2006, p.310).

Respecto a los materiales que se han consultado para la elaboración de estos inventarios, además de los documentos europeos, se han cotejado obras lexicográficas con distintos enfoques y finalidades. La diferencia sustancial que existe entre el diccionario combinatorio *REDES* (Bosque, 2004) y otros tipos de diccionarios, como por ejemplo el *Diccionario Explicativo Combinatorio (DEC)* del francés (Mel'cuk, 1992) o el *Diccionario ideológico de la lengua española, DILE*, (Casares, 1971), reside en la divergencia en la concepción de los mecanismos semánticos que apoyan la información combinatoria presentada en ellos.

Aquí es donde se puede afirmar que, desde el punto de vista de este trabajo, a pesar de que se expone que las colocaciones deben estar presentes en los inventarios, tanto en los generales como en los específicos, no está clara la manera en que han de aparecer, ni cómo se deben trabajar; es decir, se opta por una decisión salomónica que dé cuenta de su existencia, pero no tanto de en qué consisten realmente. Nuevamente, se corrobora que suelen formar parte de la fraseología, por ejemplo, y que se adaptan a la didáctica sin que se haga hincapié en sus características y marcando más bien sus usos en función de su combinatoria contextual. Es, por tanto, un enfoque útil pero que no consideramos del todo acertado que debería revisarse a la hora de ponerlo en práctica en los diferentes materiales educativos y didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera. Si el objetivo último es que el aprendiente pueda desenvolverse de una manera eficaz y lo más

comunicativa posible, es justo que sepa qué tipo de combinaciones le serán útiles y le ayudarán en la construcción de su lexicón, tanto a la hora de su recepción como de su producción léxica. El hecho de que se contemple en niveles donde se considera al aprendiente con un buen dominio de la lengua, pero no en los iniciales, supone uno de los inconvenientes que se encuentran en este trabajo (MCEER, Consejo de Europa, 2001). Por esta razón, para nuestra investigación se parte de la base de que los aprendientes ya tienen ese lexicón en su lengua materna, de manera tal, que, si somos capaces de dotarles de los instrumentos necesarios para que ellos mismos puedan relacionar las unidades léxicas propias con las nuevas, podrán identificarlas y reconocerlas más rápida y eficazmente; así, las relaciones asociativas entre esas unidades, donde entran en juego las colocaciones léxicas y gramaticales, les ayudarán a incluirlas, identificarlas y aprenderlas desde los niveles iniciales. No es necesario, por consiguiente, obviar ese potencial individual de cada uno de ellos de su lengua materna, sino que, al contrario, se aprovecha para ir construyendo las redes léxicas que conformarán su competencia léxico-semántica.

### *2.2.2. Las nociones específicas*

El inventario de nociones específicas, al igual que el de nociones generales, no se establece como un listado cerrado, sino abierto. Está organizado en torno a veinte temas y se configura como la base de una orientación formal. También entiende que, desde el punto de vista de la puesta en práctica pedagógica, es susceptible de ampliación, tanto en su número como en sus variedades. Esto se debe a que en una situación de enseñanza y aprendizaje en España no se utilizará el mismo léxico que en diferentes lugares de Hispanoamérica, por ejemplo. Así, además de incluirse las unidades léxicas seleccionadas por el entorno geográfico, social y cultural en el que se desarrolle dicho proceso, también hay que tener en cuenta que debe partir de una base genérica, que constituye en este caso la variedad centro-norte peninsular española.

La apertura de este listado incumbe, asimismo, al hecho de que una misma unidad léxica pueda encontrarse en varios temas, ya que en estas taxonomías no hay límites discretos. Además, dependiendo del análisis de necesidades y expectativas de los alumnos, así como de las características que rodean al proceso de enseñanza y aprendizaje, se podrán incluir y ampliar nuevas entradas de los diferentes epígrafes, con el fin de adecuarse a los requerimientos curriculares o a un programa determinado. Es, por tanto, necesario resaltar esta libertad en cuanto a la selección y ampliación de las diferentes unidades léxicas de los distintos niveles, así como añadir diversos exponentes que no se contemplen en dicho inventario pero que sean correlativos con el tema, de manera que el ejemplo sea aplicable a

otros; si hay un determinado número de exponentes vinculados a una profesión, que se puedan extrapolar a otros a partir de los modelos.

De igual forma puede ocurrir con la alimentación, más en concreto con las bebidas y las comidas; no se toman los mismos alimentos cotidianamente en los diferentes lugares de habla hispana, ni siquiera el idéntico alimento tiene el mismo nombre, por lo que se trata de una labor de adaptación y selección por parte del profesional para que el alumno adquiriera ese conocimiento.

Este inventario es, por tanto, “un inventario abierto en los distintos sentidos que se acaban de exponer, por lo que los exponentes o las series de exponentes que se incluyen en las entradas de la lista no deben entenderse como elementos cerrados o finales” (PCIC, 2007, p. 333, nivel A).

Del mismo modo que sucedió con el inventario de nociones generales, se han considerado los objetivos generales de los niveles de referencia para el español, además de las indicaciones del proyecto en inglés llamado *Can Do* de ALTE<sup>22</sup> (ALTE, s. f.), así como también los ámbitos señalados en el *MCEER* (Consejo de Europa, 2001). Los criterios de selección tomados –basados en la experiencia docente– han sido la frecuencia y la rentabilidad comunicativa, es decir, los elementos imprescindibles para promover las funciones comunicativas y trabajar los distintos tipos de textos de cada nivel. Asimismo, para propiciar la precisión y la adecuación comunicativa del alumno, en los niveles superiores se incorporan unidades léxicas de los registros coloquial y formal.

Por tanto, se puede comprobar que se enmarca en la teoría que contempla las frecuencias de uso, como sucede con la lexicografía del enfoque británico, fomenta el aprendizaje desde una perspectiva comunicativa, y específicamente, nocio-funcional. Así, se seleccionan unidades léxicas susceptibles de aparecer tanto en diversos registros y niveles como en variados temas y centros de interés, respetando siempre las directrices marcadas tanto en los diferentes niveles de referencia, como en el documento del Consejo Europeo.

El inventario se divide en un total de veinte temas: 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, alojamiento y transporte;

---

<sup>22</sup> *The Alte Can Do Project* (1992-2002): [http://www.alte.org/can\\_do/alte\\_cando.pdf](http://www.alte.org/can_do/alte_cando.pdf)

economía e industria; ciencia y tecnología; gobierno, política y sociedad; actividades artísticas; religión y filosofía y geografía y naturaleza.

A propósito de lo manifestado en cuanto a la aparición y al estudio de las colocaciones en los inventarios, se ha observado que se presentan algunas combinaciones posibles de verbos, como, por ejemplo, *ser* y *estar*, en casi todos los centros de interés, pero de manera irregular. Según avance el nivel del alumno, se entiende que mayor será la complejidad en la elección combinatoria tanto de los verbos como de los sintagmas que los acompañen para expresar un sentido dado. El hecho de que un alumno sea un aprendiente inicial, no puede servir como pretexto para no enseñarle las combinaciones frecuentes (según el *PCIC*) o las colocaciones. Si se atiende a las teorías subyacentes de la adquisición y almacenamiento del léxico, el estudiante posee la capacidad suficiente para compararlo con su propia lengua, de manera tal que pueda comenzar con los procesos necesarios para el reconocimiento, selección y almacenamiento de nuevas formas léxicas. Así, no solo podrá estudiar los verbos *ser* y *estar*, que en español se utilizan en múltiples contextos, como parte de las explicaciones habituales, sino que también aprenderá colocaciones relacionadas con el ocio, por ejemplo. En el nivel A no se contempla ninguna colocación con estos verbos, pero sí aparecen combinaciones con el verbo *ir* + *de paseo/de compras/de excursión*. Por el contrario, cuando se busca en los manuales de los niveles B y C, sí se encuentran en este mismo tema «8. Ocio» las combinaciones *ir/salir/estar* + *de juerga/de fiesta*, en el caso del B2 e incluso *ir/salir/estar* + *de parranda/de farra/de jarana/de cachondeo* en el nivel C2. Desde esta óptica, lo que cambia es la palabra asociada a fiesta, que se sustituye por varios sinónimos, desde los más coloquiales a los más formales, pero no la noción, que es perfectamente comprensible tanto para alumnos de nivel A como del C. Esta es la idea que se defiende en este trabajo, en la medida en que las opciones de combinación de los verbos junto con los sintagmas nominales pueden explicarse en todos los niveles. No se trata de que sean más exactos o precisos en los niveles más altos, ya que desde el principio los estudiantes pueden reconocer, estudiar y producir combinaciones sinónimas.

### **2.3. ACTFL's Performance Descriptors for Language Learners y World-readiness standards for learning languages. American Council on The Teaching of Foreign Languages (ACTFL)**

Para contrastar estos documentos europeos con otros de cariz internacional que planifiquen política lingüística, se cuenta con dos documentos del *Consejo Americano de la Enseñanza de Lenguas extranjeras*, *ACTFL*: uno es el que se enfoca en los descriptores, el *ACTFL's Performance Descriptors for Language Learners* (ACTFL, 2012) y el otro resume las

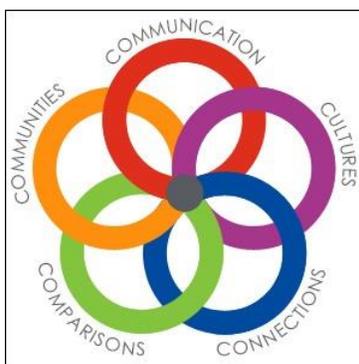
normas de preparación para el aprendizaje de idiomas, *World-readiness standards for learning languages* (ACTFL, 2012). El propósito de esta consulta consiste en contrastar información y así averiguar si en ellos se manifiesta algún interés hacia la enseñanza de las colocaciones, hacia el componente léxico en general y, en caso afirmativo, cómo es su tratamiento.

En esta guía, la división en cuanto a niveles, denominados *ranges*, se reduce a tres: principiante, intermedio y avanzado; cierto es que aparece también, en su explicación, el nivel superior, pero no en las tablas que contienen los descriptores. No se contempla ninguna subdivisión como ocurre en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) y además sus áreas de objetivos, denominados *goal areas*, están estructurados en base a las cinco «C»: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades. Las cinco áreas de objetivos «C» hacen hincapié en la aplicación del aprendizaje de una lengua más allá del entorno educativo.

El objetivo fundamental -como se explicita en la introducción- se postula comunicativo, funcional y promotor de habilidades y destrezas: “El objetivo es preparar a los alumnos para que apliquen las destrezas y los conocimientos medidos por los estándares, para que aporten una competencia global a sus futuras carreras y experiencias”<sup>23</sup> (ACTFL, 2012). Todo ello, además, está estrechamente interrelacionado, como se comprueba en el logotipo de los descriptores: aparecen independientes pero entrelazados unos con otros, cohesionados para alcanzar la meta común en el aprendizaje de lenguas. Como puede observarse en la Figura 9, el logo se asemeja al formado por los cinco anillos que representan a los Juegos Olímpicos, de modo que se transmite así la noción de unidad y compenetración entre todos ellos.

**Figura 9.**

*Imagen del logo de la guía de la ACTFL.*



<sup>23</sup> Todas las traducciones de este documento son propias.

Para entender esta similitud, que como se ha indicado no es exacta, se explica brevemente en qué consiste cada una de estas cinco C:

1. **Comunicación:** se pretende que la comunicación en cualquier idioma sea eficaz, de manera que el aprendiente se desenvuelva en diferentes situaciones y contextos y que lo haga con multitud de propósitos. En cada uno de los descriptores de rendimiento –comunicación interpersonal, comunicación interpretativa y comunicación presentacional-, se fomentan las destrezas orales y escritas mediante la interacción de los estudiantes. De este modo, podrán negociar, compartir información, reacciones, sentimientos y opiniones, así como hablar sobre una gran variedad de temas utilizando los medios –personales y tecnológicos– adecuados. Dichos medios aparecen adaptados a las audiencias a las que se dirigen, bien sean lectores, oyentes o espectadores.
2. **Culturas:** este apartado se refiere a que los estudiantes puedan interactuar con competencia cultural y comprensión. Así, utilizarán la lengua meta para investigar, explicar y reflexionar acerca de las prácticas, de los productos y de las perspectivas de las culturas estudiadas.
3. **Conexiones:** está directamente vinculada a la utilización de la lengua en los ámbitos académicos y profesionales. Pretende que los aprendientes establezcan relaciones entre distintas disciplinas, expandan su conocimiento sobre las mismas y desarrollen e incrementen su pensamiento crítico de forma que puedan resolver creativamente los conflictos. Incluye, asimismo, el fomento de la evaluación de la información obtenida y el acceso a las diferentes perspectivas disponibles a través del lenguaje y de sus culturas.
4. **Comparaciones:** se promueve la comprensión de la naturaleza de la lengua y la cultura para poder interactuar con competencia cultural. Así, se desarrolla el conocimiento metalingüístico, de suerte que el estudiante compare la lengua extranjera con la suya, y pueda, a través de dichas comparaciones, reflejar el concepto de cultura manifestado en ambas.
5. **Comunidades:** se vincula al hecho de pertenencia a diferentes comunidades, tanto escolares como globales. Se utiliza el lenguaje para trabajar más allá del aula, es decir, como parte integrante de la sociedad, tanto la inmediata como en la esfera internacional. Como parte de su

aprendizaje permanente, los alumnos establecen objetivos y reflexionan acerca de su progreso en las lenguas, no solo para su propia evolución, sino también para disfrutar y enriquecerse desde el punto de vista social.

Por un lado, se deduce que el enfoque comunicativo está presente en esta guía y constituye el hilo conductor en la enseñanza de lenguas. Además, se basa en aspectos interpersonales e interculturales, más relativos a la mediación y a la parte funcional que a aspectos puramente lingüísticos, como la gramática, la semántica, la morfología o las diferentes nociones del apartado léxico.

Por otro lado, sobresale la diferenciación realizada en los descriptores de los tres niveles. En ellos se contemplan áreas, llamadas aquí «dominios», como las siguientes: funciones, contextos, tipos de texto, control del lenguaje, vocabulario, estrategias comunicativas y, por último, la conciencia cultural. Todos ellos están divididos en tres «descriptores de rendimiento» para estudiantes de idiomas: el interpersonal, el interpretativo y el relacionado con la presentación.

Las normas de preparación para el aprendizaje de idiomas no están tan sumamente especificadas en los niveles, ni tan detalladas en los componentes que forman parte de las competencias, como ocurre con el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) o el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006). En esta guía se revisan las normas de los diferentes estados básicas comunes junto con la preparación para la universidad y la carrera profesional, así como se contemplan las habilidades que se requieren en el siglo XXI. Además, informan de la realización de una encuesta para, a partir del informe del año 2011, mostrar la evidencia de que estos estándares podían ser aplicados desde niveles tempranos hasta adultos. Más aún, la integración de las cinco áreas *C* demostró su eficacia gracias a los resultados que dicha encuesta ofreció después de que la completaran profesionales de la enseñanza de lenguas; casi un 94% consideró que era apropiado refrescar o renovar los contenidos que describen los estándares para los aprendientes y también que las directrices eran claras y concisas, útiles tanto para educadores como para aprendientes. Asimismo, se concluyó que en revisiones posteriores se tendrán en cuenta muestras de indicadores del progreso en el aprendizaje del idioma, así como los escenarios en los que se produce dicho aprendizaje.

A continuación, se exponen algunos descriptores vinculados directamente a aspectos del componente léxico, tales como el vocabulario y la conciencia cultural o incluso las estrategias de comunicación. Se han tomado solo estos ejemplos porque se contemplan unidades léxicas que, si bien aquí no se tratan como tal, en este trabajo se relacionan con las colocaciones y

con modismos y combinaciones frecuentes del español que pertenecen a este campo de estudio.

### 2.3.1. Descriptores relacionados con el componente léxico

Como se ha indicado, se dividen en los tres descriptores de rendimiento y posteriormente, en cada uno de los tres niveles: principiante, intermedio y avanzado.

Se muestra la información organizada en tablas, con diferente numeración, dependiendo de cada uno de los descriptores de rendimiento y sus diferentes componentes por niveles, principiante, intermedio y avanzado.

**Tabla 4**

*Descriptores de rendimiento interpersonal dividido en los tres niveles*

#### INTERPERSONAL

RANGOS	PRINCIPIANTE	INTERMEDIO	AVANZADO
VOCABULARIO	Capaz de comprender y producir un número palabras de alta frecuencia, expresiones muy usadas y preguntas formuladas.	Se comunica con un vocabulario de alta frecuencia y personalizado dentro de temas o tópicos conocidos.	Comprende y produce una amplia gama de términos relacionados con la escuela. Acude a temas de conveniencia personal, con vocabulario genérico relacionado con la actualidad y asuntos de interés público y comunitario.
CONCIENCIA CULTURAL	Puede utilizar gestos culturalmente apropiados y expresiones formulaicas en aplicaciones muy practicadas. Muestra conciencia de las diferencias culturales más evidentes o prohibiciones, pero a menudo	Reconoce y utiliza un vocabulario culturalmente adecuado, así como expresiones y gestos cuando participa en interacciones cotidianas. Reconoce diferencias en los comportamientos y entiende	Comprende y emplea los conocimientos culturales para desenvolverse lingüística y conductualmente en diversas interacciones sociales y laborales. Muestra conciencia de las diferencias culturales e

	pasa por alto señales cuyo desconocimiento indica una falta de comunicación.	distintas perspectivas culturales, de modo que puede adaptarse a situaciones familiares.	intenta ajustarse a ellas.
--	--	--	----------------------------

Fuente: elaboración propia

**Tabla 5**

*Descriptores de rendimiento Interpretativo dividido en los tres niveles*

INTERPRETATIVO

RANGOS	PRINCIPIANTE	INTERMEDIO	AVANZADO
VOCABULARIO	Comprende algunas situaciones, pero no todas, y dispone de un vocabulario muy predecible, limitado a palabras relacionadas con el ámbito familiar y a expresiones formulaicas.	Comprende el vocabulario de alta frecuencia relacionado con temas cotidianos y expresiones idiomáticas.	Comprende no solo el vocabulario genérico y las estructuras complejas, sino que también domina el léxico especializado y específico sobre temas relacionados con distintas experiencias, así como un número considerable de expresiones idiomáticas.
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS Y CONCIENCIA CULTURAL	Para las lenguas alfabéticas: - Respuesta sobre el reconocimiento de los cognados. - Puede distinguir raíces, prefijos y	Predice el significado basándose en el contexto, el conocimiento previo y/o la experiencia.	Predice el significado basándose en el contexto, sus conocimientos previos y/o su experiencia.

	<p>sufijos en familias de palabras. Recurre a su propia cultura para extraer el significado de los textos que escucha, lee o se ve.</p>	<p>- Utiliza pistas contextuales. - Reconoce raíces, prefijos y sufijos en familias de palabras. Para las lenguas no alfabéticas. - Reconoce los radicales. Por lo general, se basa en gran medida en el conocimiento de la propia cultura. Se sirve de un conocimiento cada vez mayor de la(s) cultura(s) de destino para interpretar los textos que escucha, lee o ve.</p>	<p>- Utiliza pistas contextuales. - Acude a los conocimientos lingüísticos. - Identifica el principio organizador del texto. - Crea inferencias. - Diferencia las ideas principales de las secundarias. Utiliza a su favor las diferencias entre la propia cultura y la(s) cultura(s) de destino, así como manifiesta un mayor conocimiento de estas a la hora de interpretar los textos que escucha, lee o ve.</p>
--	---	--	---

Fuente: elaboración propia

**Tabla 6**

*Descriptor de rendimiento relativo a la presentación dividido en los tres niveles*

RELATIVO A LA PRESENTACIÓN

RANGOS	PRINCIPIANTE	INTERMEDIO	AVANZADO
VOCABULARIO	Produce una serie de palabras de alta frecuencia y expresiones de fórmula; utiliza una variedad limitada de vocabulario sobre temas conocidos.	Produce vocabulario sobre una variedad de temas cotidianos, de interés personal y que ha estudiado previamente.	Produce una amplia gama de vocabulario relacionado con temas de interés personal, público y de la comunidad, así como léxico específico vinculado a las áreas de estudio o experiencia.
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS Y	Puede realizar algunos gestos	Muestra una creciente	Se sirve de los conocimientos

<p>CONCIENCIA CULTURAL</p>	<p>memorizados que resultan apropiados, así como emplear expresiones de fórmula y convenciones básicas de escritura.</p>	<p>conciencia de los errores y es capaz de autocorregirse o editar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza frases, imágenes o contenidos adecuados.</li> <li>- Simplifica los contenidos que debe desarrollar.</li> <li>- Acude al lenguaje conocido para compensar el vocabulario faltante.</li> <li>- Emplea un organizador gráfico.</li> <li>- Usa recursos de referencia según convenga.</li> </ul> <p>Dispone de un vocabulario culturalmente apropiado, que acompaña con expresiones y gestos. Refleja cierta conciencia de las diferencias culturales relacionadas con la comunicación escrita y oral.</p>	<p>culturales adecuados al contexto de la presentación y se adapta cada vez más a prácticas culturales reflexivas o auténticas, con una perspectiva amplia.</p>
----------------------------	--	---	---

Fuente: elaboración propia

### 2.3.2. Conclusiones

En paralelo a estos descriptores, creemos relevante incluir los dos que aparecen en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) referidos al dominio y a la riqueza del vocabulario.

Como ya se ha indicado previamente, en la división de los componentes de la competencia léxica, el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) diferencia entre «elementos léxicos y elementos gramaticales». Así, el objeto de estudio que ocupa esta investigación forma parte de los elementos, y más específicamente, del apartado donde se incluyen, entre otros, «fórmulas fijas y modismos», y el punto denominado «régimen semántico» que, sin incluir una

definición concreta, habla de palabras que aparecen juntas, poniendo el ejemplo de *cometer un error/crimen*.

Si los comparamos con los descriptores de la *ACTFL* (ACTFL, 2012) comprobamos que en este documento es muy importante la correlación directa con la cultura, por un lado, y con las estrategias que ayuden a la adquisición y uso de ese vocabulario. Sin embargo, los descriptores del *MCER* (Consejo de Europa, 2001) se centran más en la cantidad de léxico, tanto unidades léxicas como complejas que posee el estudiante, así como también la selección y uso de esos elementos en la situación comunicativa, es decir, que sean adecuados a cada una de las situaciones y saber solucionar posibles problemas de falta de comprensión o emitir circunloquios cuando sea necesario.

Es decir, por un lado, el documento americano se centra más en todo el contexto, como parte del componente cultural, y en las estrategias que debe poseer el candidato a la hora de elegir sus elementos para el discurso, mientras que el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) apuesta por un tipo de unidades y de estrategias más lingüísticas propiamente dichas, teniendo en cuenta el componente sociocultural para la situación comunicativa, pero no otorgándole tanta importancia como el homólogo americano.

Se puede concluir, por consiguiente, que, tras la revisión de estos documentos americanos, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, se aprecia un tratamiento distinto de la enseñanza de lenguas en lo relativo a la no diferenciación de componentes.

Por otro lado, se asemejan a los documentos europeos en la medida en que comparten el propósito último de que el aprendiente se desenvuelva en cualquier contexto y situación con una comunicación eficaz, es decir, que comprenda y se haga entender a fin de que se lleve a buen término lo que quiere saber, realizar o averiguar.

Se observa que en el mundo americano se contemplan los aspectos lingüísticos supeditados al resto, es decir, se fomenta el aporte comunicativo y funcional frente al conocimiento de la lengua en sí. Esto no significa que los aprendientes no estudien aspectos fonéticos, gramaticales, semánticos, etc., sino que, en vez de hacerlo mediante una instrucción directa, lo lograrán gracias a las reflexiones y al pensamiento crítico.

Es notable, como se ha comprobado en estos descriptores, que en todos los niveles se trabaje el apartado léxico, incluyendo expresiones formulaicas y diferentes combinaciones. Si se extrapola a los documentos europeos, se puede deducir que apoyan la visión mantenida aquí, ya que tanto las colocaciones como las combinaciones frecuentes, las expresiones

formulaicas o cualquiera que sea el término que se prefiera aplicar, pueden (y deben) aprenderse desde los niveles iniciales, no solamente a partir de los intermedios. Todo ello contribuye al conocimiento global y cultural del estudiante.

### 3. Conclusiones

Como conclusión, se puede afirmar que el *MCER* es un documento fiable y contrastado que ofrece una herramienta indispensable tanto para los docentes o aprendices, que se planteen el estudio del español como lengua extranjera. Asimismo, se corrobora la importancia de todas y cada una de las competencias aquí descritas. A lo largo de las décadas, la gramática en la enseñanza de lenguas ha ostentado un papel primordial en el ámbito de la didáctica de lenguas. Todos los métodos y modelos han evolucionado hacia una concepción del estudio de la lengua más global y funcional, de modo que se implique al resto de las competencias, tan importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. No solo se fomenta la competencia gramatical, sino que son igualmente relevantes las vinculadas a los demás niveles de la lengua, así como las que consideran aspectos sociales, culturales, discursivos y del uso de la lengua en contextos, ya que forman parte de la competencia comunicativa del *PCIC*.

Asimismo, hemos comprobado cómo se trabajan estos aspectos en los documentos americanos. Si bien no todos los componentes aparecen tan detallados como en el *MCER*, es cierto que todos ellos se trabajan. También es cierto que están más orientados al dominio del componente cultural que a los demás, de manera que se persigue el aprendizaje de estrategias que ayuden a entender, comprender y producir enunciados lingüísticos desde el punto de vista de la idoneidad cultural.

En definitiva, se resaltan todas las competencias vigentes en el marco de las segundas lenguas, lo que permite su tratamiento desde diferentes ópticas y modelos para que el propio alumno sea partícipe de su aprendizaje y evolución en el estudio y manejo de una lengua extranjera.



## **B. PRÁCTICA**

## **CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA DEL COMPONENTE LÉXICO EN ELE. TRATAMIENTO DE LAS COLOCACIONES EN EL ANÁLISIS DE MATERIALES DE ELE**

### *1. La competencia léxico-semántica en ELE*

A continuación, se considera relevante resaltar la importancia del manejo y desarrollo de todas las competencias, y más concretamente de la competencia léxico-semántica, en la enseñanza de lenguas extranjeras, y en especial, de ELE.

Como se ha comprobado en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001), las competencias de los hablantes de cualquier lengua giran en torno a tres ejes fundamentales: la competencia lingüística, que comprende los aspectos más teóricos; la competencia sociolingüística, que se refiere a cómo se relacionan esos aspectos en función de sus diferentes usos y contextos y la competencia pragmática, que explica cómo los factores extralingüísticos influyen en las relaciones y en los intercambios con los interlocutores.

Dentro de la primera, de la competencia lingüística, se incluye a la competencia léxico-semántica, pues atiende a factores que forman parte de dicha competencia. No obstante, esta comprende aspectos más gramaticales y aspectos de significado, de ahí que muchas investigaciones no se pongan de acuerdo con la delimitación del concepto de competencia léxica, y, por ende, el de competencia léxico-semántica. De hecho, “se recogen los términos siguientes: *conocimiento de una palabra, conocimiento del vocabulario, conocimiento léxico, competencia semántica y competencia léxica*” (Jiménez Catalán, 2002, p.155).

Una completa definición de competencia léxico-semántica es la siguiente: “capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente, esto es, comprender una palabra es un proceso mental que consiste en conocer su significado, su estructura y saber usarla” (Lahuerta & Pujol, 1996, p.121). Como se comprueba, los investigadores intentan definirlos y caracterizarlos en función de lo que significa conocer una palabra. Como aduce Richards (1985, citado en Jiménez Catalán 2002, p. 152): “Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words we also know the sort of words most likely to be found associated with the word”<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> "Conocer una palabra significa saber el grado de probabilidad de encontrar esa palabra en el habla o en la letra impresa. En el caso de muchas palabras, también conocemos el tipo de palabras que es más probable encontrar asociadas a la palabra". Traducción propia.

Conocer una palabra, por consiguiente, se basa en dimensiones de índole diferente, tales como conocer sus condiciones sociales y culturales de uso, y al mismo tiempo, cómo se almacena y organiza el significado que aporta, tanto en su recepción como en su producción. Comprende, por tanto, vertientes de naturaleza gramatical y semántica, principalmente, de manera que la combinación entre ambas es compatible y útil para argumentar y defender su estudio en este apartado: Jiménez Catalán (2002):

*Conocer una palabra, competencia léxica o competencia semántica no se conciben en ninguno de estos estudios como un constructo independiente, sino que se conciben bien como parte de la competencia entendida como conocimiento de las reglas o bien como parte de la competencia comunicativa. (Jiménez Catalán, 2002, p.156)*

Por tanto, conocer una palabra implica reconocerla, saber escribirla, saber pronunciarla, ser consciente de sus significados, utilizarla adecuadamente en diferentes contextos y comprobar las relaciones que contrae con otras unidades, tanto paradigmáticas como sintagmáticas. Este último aspecto conduce al concepto de redes léxicas, con qué otras unidades o palabras puede aparecer; y también a las asociaciones, es decir, qué otras palabras podrían aparecer en su lugar o a qué otras recuerdan.

Dentro de dichas relaciones, se incluyen las restricciones que aparecen en el sintagma tanto desde el punto de vista gramatical como desde el punto de vista semántico. El primero se refiere a cómo se adquiere, almacena y etiqueta una palabra, por tanto, a las categorías gramaticales; el segundo apunta a las restricciones de significado, describiendo con qué unidades puede combinarse o no. En caso afirmativo, se busca comprobar si significan lo mismo u originan un significado diferente; o si ese único significado necesita esa combinación específica o se puede obtener combinando otras... Como consecuencia, si se habla de coaparición más o menos frecuente, de selección léxica o de restricción semántica, es entonces pertinente aludir a la restricción de los predicados y argumentos. De este modo, se corrobora que la competencia léxico-semántica está también relacionada con las colocaciones, que son el objeto de estudio de este trabajo.

## *2.El componente léxico en ELE. Justificación pedagógica*

Como se ha visto hasta ahora, el componente léxico debe estar presente en la enseñanza de lenguas, y de ELE más concretamente. Su enseñanza y trabajo en el aula no deben estar

supeditados a la instrucción del resto de componentes, sino que han de tratarse de forma global junto con ellos. Así, se le otorga la importancia que merece y se rompe con la hegemonía de la enseñanza de la gramática, con la que está íntimamente relacionado.

Lo que, es más, si se ahonda en este aspecto, se puede hablar de una unión íntima con el componente sintáctico, dada la relevancia del orden y de la direccionalidad en la restricción léxico-semántica, tanto en el sintagma como en el paradigma de las clases léxicas, así como por su relación directa con el componente semántico y el pragmático. Además, el léxico forma parte fundamental en la adquisición de la lengua materna y, por consiguiente, en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras e incluso de las lenguas de herencia, tan vigentes en la actualidad.

Como demostró Lewis con su enfoque léxico (1993), se fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística a través del aprendizaje del vocabulario conformado no por unidades independientes, sino por bloques prefabricados de palabras o *chunks*. De esta manera, se mejora la fluidez en la comunicación porque el estudiante se expresa mediante segmentos léxicos, de modo que estos se toman como enunciados lingüísticos utilizados por los hablantes nativos. Así, Lewis (1993, 1997b) propone que se trabaje con estos segmentos léxicos desde los niveles iniciales para que según avancen en su aprendizaje, los alumnos sean capaces no solo de reconocerlos, sino también de producirlos y emplearlos. El autor concibe la lengua como un conjunto de piezas léxicas relacionadas entre sí mediante estructuras gramaticales, y no como se veía hasta ese momento, en el sentido de que la lengua se consideraba como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insertan las unidades léxicas —lo que implica la hegemonía de la gramática, por tanto, sobre el resto de componentes—.

No parece descabellado, por ende, que se puedan enseñar dichos bloques prefabricados de palabras a los estudiantes de lenguas en las clases de idiomas. A partir de un enfoque comunicativo y un enfoque léxico y abarcando todos los componentes, se dará preferencia al trabajo, tanto implícito como explícito, del componente léxico en el aula. Así, hay que tener en cuenta no solo las distintas unidades léxicas y combinaciones de las que se parte, sino también el contexto en el que se trabajan. De esta forma se pueden atender a funciones comunicativas, centros de interés o fines específicos, por ejemplo, así como al co-texto, es decir, a todas las unidades que acompañan a lo largo del decurso en el sintagma.

El propósito de este apartado es demostrar la necesidad de trabajar el componente léxico en los niveles iniciales de la enseñanza de ELE, es decir, en los niveles A1 y A2 respecto a

materiales, actividades y diferentes propuestas. Como se ha visto en apartados previos, estas unidades en su conjunto se estudian en los niveles más elevados y de usuarios competentes, incluso cercanos a los nativos, a la hora de comunicarse en sus competencias orales y escritas. Así queda recogido, por ejemplo, en el cuadro de descriptores que presenta los niveles comunes de referencia en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001, p.32) en el apartado de «alcance» para el C2: “Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales”.

Sin embargo, en dichas escalas no se encuentran indicadores similares a los anteriores para los niveles iniciales, A1 y A2, en los que se establece, por ejemplo, que el alumno: es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) (*MCER*, Consejo de Europa, 2001).

Se observa, por tanto, la gran diferencia que hay entre estos niveles. Se trata de un salto cualitativo y también cuantitativo, con el que no se está del todo de acuerdo, porque si se tienen en cuenta las características y necesidades de los estudiantes, muchas veces en el aula habrá oportunidades en las que se podrán utilizar distintas unidades léxicas, tales como colocaciones o locuciones, que con la explicación y trabajo adecuados, podrán ser entendidas y asimiladas en el lexicón de los aprendientes de *ELE*.

Para corroborar el propósito planteado inicialmente, por tanto, se procederá a la consulta, la selección y el contraste de diferentes materiales, actividades y plataformas dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera y dirigidos a los niveles iniciales, con el fin de encontrar apoyos para dicho objetivo.

### *3. El enfoque léxico: características principales*

Parece evidente que hay bastante desconocimiento acerca de lo que supone implementar este enfoque en el aula de *ELE*, porque, como añade Higuera (2015):

Esto es precisamente lo que afirma Timmis (2008) cuando señala que el *EL* ha muerto y que debe sustituirse por un énfasis en la dimensión léxica. Por lo tanto, una de las ideas fuerza de la conferencia fue que, tal y como sugieren y argumentan

Boers y Lindstromberg (2009, pp. 17-23), es más preciso hablar de un EL, frente a denominarlo el *EL*, ya que puede optimizarse o aplicarse de diferentes formas. (p.7)

Se parte, por tanto, de la asunción por parte de los docentes de una aplicación de dicho enfoque en el aula de *ELE*, de manera tal que se realice acorde a los principios y actividades oportunos y siempre dentro de un marco orientado a la acción y con fondo comunicativo. Trabajar con un enfoque léxico en el aula de *ELE* supone, en palabras de Marina Paz (2007, p.429) “que los docentes brinden las herramientas necesarias para que sus alumnos desarrollen estrategias que les permitan reconocer y almacenar eficazmente determinadas secuencias léxicas”.

¿Qué es el léxico? La respuesta de Lewis (1993, p. 7) es clara al respecto:

La visión estándar divide el lenguaje en gramática (estructura) y vocabulario (palabras); el enfoque léxico cuestiona esta visión fundamental del lenguaje. En cambio, el enfoque léxico sostiene que la lengua está formada por bloques que, al combinarse, producen un texto continuo y coherente.<sup>25</sup> (Traducción propia).

Si se parte de esta concepción<sup>26</sup>, se deduce que la gramática y el léxico se organizan al mismo nivel de jerarquía, de manera tal que actúan conjuntamente y sin prevalencia de uno frente a otro. Por ende, tanto el orden como las unidades elegidas son importantes para dar un significado concreto. Aquí se aplica el principio de idiomatidad frente al de selección libre, fundamental para la comprensión y posterior producción de combinaciones tales como las colocaciones.

Este enfoque es innovador en su concepción, ya que, en palabras del autor, “se trata de lexicalizar la gramática y no gramaticalizar el léxico” (Marina Paz, 2007, p.429).

Con estos principios se puede determinar una serie de características relevantes para hablar del *EL*:

---

<sup>25</sup> The standar view divides language into grammar (structure) and vocabular (words); the Lexical Approach challenges this fundamental view of language. Instead, the Lexical Approach argues that language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text

<sup>26</sup> Si bien es cierto que el autor mantiene que la gramática, entendida como sistema estructural, está subordinada a la lexis o léxico. (Marina Paz, 2007, p. 428)

1. Entiende la lengua como bloques o *chunks*, como trozos de lengua prefabricada. Estos *chunks* o trozos de lengua deben estar presentes en el aula de lenguas para concienciar a los alumnos de su producción y desarrollo de manera satisfactoria.
2. Lewis se detiene en diferentes tipos de bloques o *chunks* que abarcan desde una sola palabra hasta los denominados artículos de varias palabras (*multi-word items*). Dentro de esa clasificación, establece las palabras o *words*, las colocaciones o *collocations*, las expresiones fijas o *fixed expressions* y, por último, las expresiones semi-fijas o *semi-fixed expressions*. (Lewis, 1993, p. 7)
3. Se resalta la importancia primaria de los elementos co-textuales, frente a los elementos situacionales del contexto. En palabras de Lehecka (2015): “ El concepto de colocación se basa en la noción de que cada palabra de una lengua prefiere ciertos contextos léxicos a otros, es decir, que una palabra dada tiende a aparecer con ciertas palabras que con otras” (p.2). Además, se destacan las competencias orales frente a las escritas, puesto que se entiende que la escritura es secundaria en la medida en que su gramática difiere de la de la lengua hablada.
4. La sociolingüística sobresale como competencia básica de la comunicación, frente a la competencia gramatical, ya que la primera es la base y la segunda es el producto.
5. En la práctica en las clases, el profesor desempeña la labor de asesorar al alumno, no de dirigirle, de modo que le proporciona herramientas y actividades que potencien sus habilidades reflexivas, receptivas y reproductivas. De esta manera, el error se considera intrínseco al proceso de aprendizaje y se fomentan las tareas y los productos más que los ejercicios y el resultado, puesto que el protagonismo absoluto recae en el alumno. Es preferible que los estudiantes cuestionen y desarrollen sus habilidades cuando se enfrentan a grupos o bloques de palabras a que realicen actividades más laboriosas con unidades individuales:

this means class time is better spent helping learners develop strategies for dealing with unknown items they meet when listening or reading, particularly the ability to guess on the basis of context, situation or lexical clues, rather

than laborious practice aimed at consolidating individual items<sup>27</sup>. (Lewis, 1993, p. 47)

A pesar de la novedad de este enfoque y de su relevancia, como sucede en todos los casos, tiene seguidores y detractores. Estos últimos recriminan a Lewis falta de rigor en el sentido de que no ofrece un método en sí mismo y que no se puede hablar de arbitrariedad de las palabras, como han demostrado posteriormente diferentes autores, por ejemplo, con la elaboración del diccionario *Redes* por parte de Ignacio Bosque (2004).

Para entender estas peculiaridades y sus críticas, se adjunta la siguiente tabla comparativa tomada de (Higueras García, 2015, p.9)

**Tabla 7.**

*Principios y críticas al EL*

Principios del enfoque léxico Lewis (1993, 1997, 2000)	Críticas al enfoque léxico
1. Primacía del léxico sobre la gramática.	1. No se explica por qué no se ofrecen pautas metodológicas (Timmis, 2008)).
2. Enseñanza de distintos tipos de unidades léxicas.	2. Se trata de actividades mecánicas, con poca elaboración profunda y apenas hay actividades de <i>output</i> (Boers, F. y Lindstromberg, 2008). El criterio que se elige para enseñarlas no siempre es comunicativo (Higueras 2011a, en prensa).
3. Importancia y arbitrariedad de las colocaciones	3. La combinatoria de las palabras no es arbitraria (Bosque, 2004), Sánchez Rufat (2011 y 2013), Higueras (2011, en prensa).

<sup>27</sup> Traducción propia: esto significa que el tiempo de clase se aprovecha mejor para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para enfrentarse a elementos desconocidos que escuchan o leen, en particular la capacidad de adivinar sobre la base del contexto, la situación o las pistas léxicas, en lugar de una práctica laboriosa destinada a consolidar elementos individuales

4. Desterrar la secuencia PPP (Presentación, Práctica y Producción) y sustituirla por la secuencia OHE (Observar, Hacer hipótesis y Experimentar).	4. No solo el <i>EL</i> ha desterrado la PPP.
5. Enseñanza cualitativa	5. No se profundiza en la motivación de los <i>chunks</i> ni se contribuye a su memorización (Boers y Lindstromberg, 2009).
6. La exposición a <i>input</i> genera aprendizaje incidental.	6. Las investigaciones demuestran que se consigue poco aprendizaje incidental con la exposición a <i>input</i> (B. Laufer, 2005).
7. Defensa de <i>Noticing activities</i> : el alumno descubre autónomamente los bloques o <i>chunks</i> ( <i>pedagogical chunking</i> )	7. No es tan fácil que se produzca ese aprendizaje, es necesaria la participación del profesor para resaltar los bloques, enseñar su origen, sus peculiaridades de uso, etc. No solo se defienden actividades de FoF ( <i>Focus on Form</i> ), sino también de FoFs ( <i>Focus on forms</i> ) (Laufer, 2005) y (Boers y Lindstromberg, 2009).

Una vez revisados los principios que sigue el *EL* y matizado el aspecto de que cada docente puede implementar su aplicación de este enfoque en el aula, el paso obligado será el de crear secuencias de actividades que trabajen el componente léxico desde este punto de vista.

#### *4. Aplicaciones en la enseñanza de vocabulario en ELE. La didáctica de las colocaciones en ELE*

Parece demostrada la necesidad de trabajar el vocabulario de una manera diferente a como se ha venido haciendo con los denominados métodos tradicionales.

Como se deduce, los estudiantes aprenden mejor el vocabulario cuando está asociado en bloques que de manera aislada, —como se sigue de uno de los principios del *EL*—, así como emplean sus capacidades de reflexión y crítica acerca de la lengua y del léxico si se les proporcionan herramientas y actividades necesarias para ello.

Las valoraciones y reflexiones sobre la lengua, tanto la L1 como la LE (en este caso, *ELE*) contribuyen a desarrollar todos los componentes requeridos para que el alumno evolucione en su competencia comunicativa.

Para plantear secuencias didácticas con actividades que trabajen el componente léxico, hay que aclarar que existen dos tipos de conocimientos respecto al uso y al significado de las palabras. Esto se podría traducir en la pregunta de qué implica conocer una palabra, de manera que se puede hablar de la recepción y de la producción.

Para ello, se acude a la siguiente tabla de Nation (2001, p. 27), tomada de Higuera (2015, p.11), que resume las implicaciones existentes en la forma, uso y significado de las palabras.

**Tabla 8.**

*Implicaciones de saber una palabra*

¿Qué implica saber una palabra? (ibidem)			
Forma	Hablada	R	¿cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esta palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
Significado	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite esa palabra?
		P	¿qué palabra puede usarse para expresar este significado?
	Concepto referentes y	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en ese lugar?
Uso	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras ( <i>patterns</i> ) suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras ( <i>patterns</i> ) suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen con ella?

		P	¿Con qué tipo de palabras o tipos de palabras debemos usarla?
	Restricciones de uso (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

(R= reconocimiento receptivo/ P= conocimiento productivo)

Una vez expuestas las implicaciones de conocer una palabra, parece más claro el abordaje de la realización de una secuencia didáctica, así como también su implementación en el aula. Se comprueba, por tanto, que resulta muy útil incluir distintas conceptualizaciones y explicaciones en el trabajo con dichas unidades léxicas en el aula.

Para las conceptualizaciones de léxico, en concordancia con la lingüística cognitiva, como indica Higuera (2015, p.13), es necesario hablar de las reglas gramaticales subyacentes en cada una de esas explicaciones. Así, deben aportarse usos reales de situaciones de comunicación de la manera más sencilla posible, fundamentándolos con la observación de los datos y ofreciendo ejemplos que ayuden a la comprensión y posterior utilización de los mismos.

Como señala Marina Paz (2007, p. 429), es necesario tomar en consideración que los profesores de ELE han de concienciarse con que el proceso de enseñanza no se centre solo en la ejercitación, producción y memorización de contenidos gramaticales. Se debe incidir en la instrucción conjunta de los conocimientos léxicos y gramaticales. Así, en lo que se refiere a la gramática, se puede aplicar tanto a la palabra —a través de la morfología derivativa o léxica, o a través de la sintaxis—, como a los usos, las colocaciones, el orden de palabras, etc.

Antes de exponer diferentes actividades para trabajar estos contenidos, es recomendable comenzar con la clasificación de las unidades léxicas, bien se escoja la de Lewis, (1993; 1997) o cualquier otra, por ejemplo, Corpas (1996), para que tanto el docente como los aprendientes sepan qué y cómo pueden aprender estas unidades en el aula.

Por un lado, se incluyen definiciones de colocaciones de autores que son partidarios de diferentes disciplinas, tales como la fraseología, la lexicografía o la didáctica de lenguas. Por otro, se añadirán otras definiciones de las diferentes unidades léxicas propuestas para trabajar en el aula de ELE junto a las colocaciones. Como se comprobará, se combinan

aspectos tanto sintácticos, morfológicos como semánticos, dando cuenta, por tanto, de su relevancia en la práctica.

Corpas (1996, p.66) sostiene que estas unidades léxicas, junto con el resto de combinaciones, forman parte de la fraseología, por lo tanto, define las colocaciones como “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica”.

Alonso Ramos (1993, p.9), por su parte, mantiene la restricción o selección léxica, atendiendo a la direccionalidad de una frente a otra, denominadas base y colocativo, de manera que las define como “combinación restringida de dos lexemas en donde, para expresar un sentido dado, un lexema determina la presencia de otro”.

Koike (2001, p.76), más escueto, pero no por ello menos importante, establece que las colocaciones son “vínculo léxico-semántico condicionado por la sintaxis”.

Higueras (2006), por último, trata a estas unidades desde un punto de vista más didáctico, de manera que sostiene que las colocaciones son:

un tipo de unidades léxicas que el profesor tiene que resaltar para que el alumno aprenda las combinaciones frecuentes de las palabras en una lengua extranjera y que se facilite la creación de redes de significados que permitan memorizarla en el lexicon. (p.38)

A continuación, se añaden definiciones de otras unidades léxicas tomadas de Ferrando, V. y Tarrés, (2010, diapositiva 11) para poderlas trabajar conjuntamente en el aula: los compuestos sintagmáticos, las locuciones, las pemiias —entendidas en su aspecto más general y siendo el trabajo principal el de los refranes— y las fórmulas rutinarias.

1. Compuesto sintagmático: se opta por la definición de Sager (1997, p.34) citado en (Ferrando, V. y Tarrés, 2010) “combinación de dos o más elementos léxicos que forman una nueva unidad sintagmática que representa un concepto”. Ejemplos: *coche cama, pavo real, ojo de buey, casa cuartel*.
2. Locución: Cerdá Masó (1986), citado en (Ferrando, V. y Tarrés, 2010) la define como una “construcción fija integrada por un conjunto de palabras con significación unitaria y gramaticalmente equivalente, por lo general, a un único elemento capaz de desempeñar distintas funciones gramaticales” Ejemplos: (*costar/ valer*) *un ojo*

*de la cara, (brotar/salir) a borbotones, (estar) a caballo, (encontrar/descubrir) a su media naranja, (echar) de menos.*

3. Paremia<sup>28</sup>/refrán: el Diccionario Salamanca, citado en Ferrando, V . y Tarrés, (2010). Indica que es un “dicho de tradición popular que contiene una enseñanza moral o un consejo”. Hay numerosos ejemplos, en español podemos encontrar una clasificación temática dividida en diferentes centros de interés, como meteorología, profesiones, familia, etc. Ejemplos: *comer y rascar todo es empezar; A buenas horas, mangas verdes; Pan para hoy, y hambre para mañana, etc.*
4. Fórmula rutinaria: la definición tomada es de Alvarado, (2006,p.216 citado en Ferrando, V . y Tarrés, 2010) “dos o más palabras que se encuentran, en cierto modo, ritualizadas, es decir, que se utilizan en situaciones concretas de la vida cotidiana para expresar emociones y sentimientos del hablante” Ejemplos: *iHasta luego!, Buenos días/tardes/noches, etc.*

##### 5. Revisión del corpus y metodología de análisis

Durante muchos años, la didáctica de lenguas ha experimentado un gran avance en la planificación e implementación de secuencias didácticas en el aula de lenguas. La tarea de organizar una secuencia didáctica para la enseñanza de las colocaciones y combinaciones de unidades léxicas en el aula de *ELE* es, por tanto, prioritaria. Los principios metodológicos subyacentes en ellas han evolucionado desde los estructuralistas, como ocurre con la secuencia de las tres P o PPP: presentación, práctica y producción.

Las críticas a esta presentación de corte estructuralista pueden resumirse, como aparece en Torresan (2015), en que no se puede segmentar la lengua, puesto que es un fenómeno complejo, y en que no se trata de repetir y memorizar de manera mecánica los elementos nuevos, sino que deben ser expuestos estratégicamente para que se consoliden en el aprendizaje del idioma.

Las críticas, por tanto, se han manifestado en el último paso propuesto, el de la producción. En este sentido, se considera que no se favorece la libertad en él y que su alcance está muy limitado. Entre sus detractores se encuentra Woodward (2001, pp. 104-112, citada en Higuera 2006b, pp. 34-35), a quien seguimos para la realización de nuestra secuencia didáctica, así como para la enseñanza del léxico y de las colocaciones en el aula de *ELE*.

---

<sup>28</sup> Se ha tomado como unidad más general para su trabajo en el aula el refrán, pero también deben tenerse en cuenta los proverbios, las citas, etc. que se incluyen dentro de la Paremiología.

Así, estos principios metodológicos se resumen en cuatro puntos principales:

1. Actividades de exposición a la lengua.
2. Actividades de percepción e identificación de formas y de significados.
3. Actividades de memorización y almacenamiento mental.
4. Actividades de repaso, reflexión y evaluación.

### **5.1. Corpus de manuales de ELE y análisis**

El corpus analizado para la comparativa de manuales y posterior propuesta didáctica es amplio y variado, de manera que se ha intentado ofrecer una visión lo más actual y global posible acerca del campo editorial de *ELE*. Para ello, se han estudiado tanto los recursos físicos de diferentes manuales y editoriales como las plataformas digitales con las que la mayoría de ellos cuentan.

El total de manuales y plataformas digitales analizado corresponde a quince de las editoriales más importantes de *ELE*; en algunos casos, como registran las tablas, se ha incluido también la edición del libro del profesor. Todos se sitúan en el nivel inicial, el A1-A2 que establece el *MCER* (Consejo de Europa, 2001), con la finalidad de comprobar qué enfoque adoptan y cómo realizan la enseñanza del léxico, y, por ende, de las colocaciones. Las editoriales tienen su sede en España, en USA y en Polonia.

Conscientes del amplio abanico de editoriales y manuales, la limitación en el espacio y en el tiempo ha implicado que nuestra investigación se centre en aquellos cuyas reimpressiones y nuevos lanzamientos son más actuales.

El listado total de los manuales es el siguiente: *Manual Nuevo Prisma. Fusión niveles A1+A2*; *Manual Bitácora 1 y 2*; *Nuevo Español En marcha. A2*; *Manual Etapas Plus A2.2*; *Manual Nuevo Sueña A1-A2*; *Manual Agencia ELE. Nueva edición 2*; *Manual Curso de español para extranjeros ELE Actual*, *Manual Método de español 2*, *Manual ¡GENIAL! Curso de español A2*; *Manual VITAMINA A1 y VITAMINA A2. Curso de español*; *Manual Mastering Spanish Through Global Debate. Dominio del español a través del debate global*; *Manual Vistas. Introducción a la lengua española. Niveles 1000*; *Manual Enfoques. Curso intermedio de lengua española. Niveles 2000*; *Manual Arriba. Curso de español como lengua extranjera*; *Manual Pasaporte ELE A2*.

Una vez realizada la selección, nos hemos detenido en los siguientes puntos que configuran los apartados de cada una de las tablas de los manuales:

- Datos del Manual: editorial, autores, año de publicación y título.
- Pedagogía propuesta: se resalta qué metodología o enfoque se utilizan; si bien se suelen emplear estos términos de manera sinónima, aquí se especifica si es un enfoque o una metodología lo que aparece en las introducciones de los diferentes manuales.
- Desde este punto, se aborda el tratamiento del léxico, de modo que se recaba información acerca de cómo trabajan los manuales el vocabulario y los tipos de unidades léxicas.
- Presentación del léxico: cómo y dónde aparece el léxico del manual y la finalidad de su aprendizaje.
- Secuenciación de actividades: se analiza si se siguen las indicaciones que propuso Woodward, (2002) o si, por el contrario, faltan algunas de ellas.
- Tipos de actividades con las que se trabaja el léxico en el manual y objetivos, estrategias y recursos para su práctica y almacenamiento mental.
- Novedades reseñables: aquí se presentan los aspectos, más o menos positivos, que se consideran destacables en el tratamiento del léxico, así como de las diferentes combinaciones de unidades léxicas.

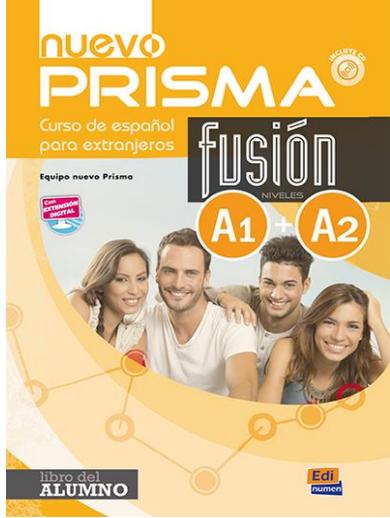
## 5.2. Comparativa de manuales de ELE y otros recursos analizados

A continuación, se proporcionan las tablas comparativas correspondientes a los manuales analizados. En ellas se incluyen los apartados concernientes al léxico, como se ha explicado previamente.

**Tabla 9.**

*Análisis de Nuevo PRISMA Fusión niveles*

Curso	A1+A2
Título	Nuevo PRISMA Fusión niveles
Autores	Paula Cerdeira, José Vicente Ianni, Isabel Bueso, David Isa, Esther Beltrán. Manuel Rosales, María Sabas y Ruth Ponga.
Editorial	Editorial Edinumen. Reimpresiones:
Año de publicación	2016,2017,2018, 2019, 2020 y 2021.

	
Pedagogía propuesta	Siguen las indicaciones del MCER garantizando el desarrollo de los componentes comunicativo, lingüístico, cultural y estratégico, adoptando un enfoque comunicativo orientado a la acción y centrado en el alumno.
Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.	Trabajan desde el enfoque orientado a la acción, y presentan un apartado léxico junto al resto de apartados: contenidos funcionales, gramaticales, tipos de texto y léxico, componente estratégico, contenidos culturales y ortografía/fonética.
Cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas	Está integrado en la unidad, se indican qué tipo de actividades son marcadas con sus propios símbolos gráficos (comprensión oral, escrita, de léxico...) además de señalar con otro símbolo su dinámica: individual, por parejas, pequeño grupo o gran grupo.
Qué unidades léxicas se trabajan. Se trabajan de manera directa o indirecta	<p>Todo tipo de unidades, desde las simples hasta compuestos sintagmáticos, locuciones, colocaciones y fórmulas rutinarias.</p> <p>Por ejemplo, estas últimas están integradas en los contenidos funcionales, pero no se explican expresamente, sino que se enseñan de manera implícita.</p> <p>No hay ninguna explicación de diferentes unidades léxicas salvo que no sea expresamente necesario para comprender la finalidad de la actividad.</p>

	<p>Por ejemplo, las fórmulas rutinarias en saludos, presentaciones y despedidas de manera formal e informal.</p>
<p>Cómo y dónde se presenta el léxico, finalidad de su aprendizaje. Las unidades están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto</p>	<p>Al comienzo de cada unidad, hay un cuadro informativo donde se presentan todos los contenidos que se van a trabajar. Respecto al léxico, hay que notar que aparece junto con los tipos de textos.</p> <p>Cada una de las unidades está programada en un centro de interés. En el caso de la unidad 2, por ejemplo, hay actividades de léxico de CE y EE, asociación de palabras con imágenes y relación de palabras en torno a una idea o concepto. Así, en la unidad 2, para trabajar la vivienda, presentan estancias de una casa y los elementos que se pueden encontrar en cada una de ellas. Proponen el uso del diccionario (en la producción del léxico) para responder a unas preguntas y se les pide a los estudiantes que propongan dos elementos más con ayuda del volumen. Respecto al trabajo con un texto escrito, subrayan la importancia del contraste que existe entre las palabras del español peninsular y del de América para tratar la sinonimia.</p> <p>Los audios son muestras reales (ligeramente adaptadas en la velocidad al nivel al que van dirigidos) y tienen una actividad de comprobación de la CO. Normalmente van asociados a otros contenidos. Por ejemplo, en el caso de las nacionalidades o de las profesiones, se asocian al verbo ser. Ocurre lo mismo con el léxico de las descripciones, tanto físicas como de carácter, ya que aparecen vinculadas a verbos como <i>ser</i>, <i>tener</i> o <i>llevar</i>.</p> <p>Respecto a las actividades de evaluación, solamente se observa un último apartado que cierra la unidad y que se titula ¿Qué he aprendido? En él se ofrecen una actividad de repaso y otra con diferentes estrategias para mejorar el aprendizaje del léxico.</p>

<p>Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, un refuerzo posterior y la evaluación</p>	<p>La secuenciación de actividades es la siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición a la lengua.</li> <li>2. Identificación de unidades, memorización y repaso.</li> <li>3. Comprobación y repaso de lo aprendido.</li> </ol> <p>No se sigue del todo; no hay labor de identificación de unidades como tal, sino que se trabaja con ellas sin explicitar de qué tipo son. Sí hay exposición a las nuevas unidades, generalmente con tareas de comprensión y expresión escrita, pero no de memorización, por ejemplo.</p> <p>Respecto a la tercera fase, las actividades relacionadas con el repaso se observan en el apartado <i>¿Qué he aprendido?</i>, en el que suele haber una o dos como máximo. Las actividades que se presentan aquí suelen consistir en relacionar palabras con conceptos y en clasificar en categorías.</p> <p>Además, este último apartado incluye estrategias para desarrollar las diferentes destrezas y distintos contenidos, de manera que van alternándose. Por ejemplo, en la unidad 5, esta actividad valora la estrategia para la comprensión oral con una escala con los siguientes ítems: <i>sí/bastante/ un poco</i>.</p>
<p>Novedades reseñables</p>	<p>Proponen estrategias de aprendizaje y comunicación en un apartado último, previo al repaso de cada unidad y que lleva por enunciado <i>¿Qué he aprendido?</i></p> <p>Además, presentan novedosas actividades con las etiquetas de trabajo cooperativo, intercultural y cultura. Con ellas pretenden fomentar la reflexión intercultural y tener en cuenta el componente emocional.</p> <p>Hay un glosario descargable en la plataforma eleteca, que aparece tanto para el profesor como para los alumnos. Está listado por unidades, desde la 1 hasta la 19, incluyendo los términos de las dos unidades de Repaso denominadas Repaso 1 y 2. En cada una de las entradas se indica la clase gramatical (verbo, adverbio, en el</p>

	<p>sustantivo se añade directamente se es masculino o femenino) y su significado. Señalan también si son adjetivos, si es de dimensión coloquial, el tipo de expresión, las preposiciones, las formas de uso... y al lado ofrecen un espacio para que el alumno lo escriba en su idioma.</p> <p>No se explicita en ningún caso si se trata de colocaciones o de compuestos sintagmáticos, por ejemplo.</p> <p>En la plataforma digital, en el apartado de Más recursos, aparece un glosario de todo el manual para que los alumnos traduzcan los términos a su lengua.</p> 
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico. Cómo se evalúan y almacenan las nuevas unidades. Recepción y producción del léxico, estrategias de aprendizaje del léxico y recursos que se utilizan</p>	<p>En el manual se trabaja todo tipo de actividades, incluidas las asociaciones con imágenes (producción/recepción). Además, en la plataforma disponen de todo tipo de material, así como fichas y proyecciones descargables. Asimismo, se cuenta con un apartado específico que trabaja comunicación, gramática y léxico. Esta última parte suele consistir en actividades de encontrar palabras asociando las letras del alfabeto, en contestar verdadero o falso, en rellenar/ordenar partes de una comprensión oral o en completar huecos.</p>

**Tabla 10.**

*Análisis de ¡GENIAL! Curso de español A2.*

<p>Curso Título Autores Editorial y publicación</p>	<p>A2 ¡GENIAL! Curso de español Cristina García Sánchez, Manuela Mena Octavio, María del Carmen Méndez Santos y Nitzia Tudela Capdevila En CLAVE ELE 2018</p>
---	---

	
<p>Pedagogía propuesta</p>	<p>Este manual sigue las orientaciones del <i>MCER</i> y del <i>PCIC</i> con un enfoque orientado a la acción. Atiende a las diferencias individuales del alumno y desde una perspectiva dinámica, potenciando el trabajo cooperativo y las dinámicas de grupo, así como también se trabaja la autoestima (componente afectivo), de manera individual y acompañado por los compañeros y el docente.</p>
<p>Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.</p>	<p>Junto a los objetivos y los contenidos se adjunta una lista de vocabulario básico, de manera tal que incluyen palabras y expresiones del <i>PCIC</i> adecuadas al nivel.</p>
<p>Cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas</p>	<p>Las secciones en que está dividido el manual son funciones, gramática, léxico, tipología textual donde se incluyen muestras reales y un apartado denominado Y además... que incluye la ortografía y fonética, la cultura y un proyecto, común a todas las unidades. Pretenden presentar el léxico nuevo de manera repetida y en contextos diferentes para poder ser recuperado posteriormente, ya que siguen la premisa de que se necesitan entre 6 y 10 veces para aprender un nuevo vocablo. Además, hay conexiones con el banco léxico o el apéndice gramatical y disponen de un apartado específico donde el alumno incluye las palabras más relevantes o más útiles, que se agruparán según diferentes criterios, temáticos, morfológicos, etc. Consideran como actividad habitual durante todo el curso la creación de</p>

	mapas de léxico para desarrollar su competencia léxica y que puedan organizar y recuperar el vocabulario nuevo, tanto palabras como expresiones.
Qué unidades léxicas se trabajan. Se trabajan de manera directa o indirecta	Todo tipo de unidades, desde las simples hasta las complejas. En las unidades utilizan los términos palabras y frases, fundamentalmente, pero aparece de manera implícita en contexto y en relación directa con las funciones comunicativas. En el apartado Banco léxico se trabajan también las categorías gramaticales, pero no se habla ni implícita ni explícitamente de combinaciones de palabras, por ejemplo, en el libro del alumno. En el libro del profesor, al presentar cada unidad, hay un cuadro que indica aspectos que se van a trabajar en dicha unidad, y específicamente exponen el vocabulario relacionado con el tema de la unidad. Aquí aparecen combinaciones de verbo +sustantivo, por ejemplo, pero no aparece el tipo de combinación que es ni se explicita dicha explicación para el aula. Simplemente, aparecen los ejemplos para que el alumno tome nota. Se agrupan, por ejemplo, en la unidad 1, en torno a actividades y lugares de ocio y adjetivos para las descripciones, tanto físicas como de carácter y personalidad.
Cómo y dónde se presenta el léxico. Finalidad de su aprendizaje. Las unidades están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...	- Todas las unidades del manual están divididas en tres secuencias que integran todo tipo de contenidos, gramaticales, léxicos, fonéticos y pragmáticos. El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad. Se trabajan todo tipo de actividades, por ejemplo, en la unidad 3 <i>Escapadas</i> , el léxico de tipos de viaje se trabaja con una actividad escrita que consiste en relacionar títulos de viajes con cada una de las fotografías propuestas; después continúa con una actividad en la que hay una lista de objetos que tienen que seleccionar e incluir en cada uno de los apartados propuestos para salir de viaje; a continuación, se propone la consulta en el diccionario para completar la lista previa. Como se ha comentado, al final de la unidad está el banco léxico, donde hay actividades para relacionar y completar, tanto de expresión escrita como de comprensión escrita y la última actividad se localiza al final, que trabaja la expresión oral con expresiones útiles para recordar y memorizar.

	<p>- Creación de mapas de léxico en todas las unidades</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En el cuaderno de ejercicios, los alumnos anotan las palabras y expresiones relevantes. Además, en la guía del profesor se incide en que se lo recuerden a los estudiantes, con lo cual se trabaja esta parte de escribir, reconocer, organizar y memorizar las palabras.</li> </ol>
<p>Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, un refuerzo y posterior y la evaluación</p>	<p>La secuenciación de actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición a la lengua: sí se cumple, se presentan términos al comienzo de cada unidad.</li> <li>2. Identificación de unidades, memorización y repaso: no hay identificación como tal de los términos con su aspecto formal, solo se hablan de palabras y expresiones. Como mucho se organizan por categorías gramaticales, y siempre en contexto con el tema que se trabaja.</li> <li>3. Comprobar y repasar lo aprendido.</li> </ol> <p>Se cumple, al menos la 1 y la 3 en ese orden. El apartado 2 siempre en relación con las funciones y la gramática, en un continuum.</p>
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico. Cómo se evalúan y almacenan las nuevas unidades. Recepción y producción del léxico, estrategias de aprendizaje del léxico y recursos que se utilizan</p>	<p>Al final de la unidad está el banco léxico, donde hay actividades de relacionar y completar, tanto de expresión escrita como de comprensión escrita y al final la última actividad trabaja la expresión oral, con expresiones útiles para recordar y memorizar. Todas ellas son tanto de recepción de léxico como de producción.</p> <p>En el apartado de proyecto hay siempre un epígrafe que se llama ¡Recuerda y comprueba! Que pretende asentar el aprendizaje a modo de evaluación de conocimientos. Se realiza con emoticonos y hay un apartado específico de vocabulario que tienen que autoevaluarse los estudiantes.</p> <p>En cuanto a recursos, están tanto en el formato físico como en el digital. En este último es reseñable el apartado de material complementario, que incluye tanto el dossier imprimible de gramática como los audios, así como también un acceso a tableros en la aplicación Pinterest que contiene mapas de léxico realizados tanto por profesores como por alumnos e infinidad de recursos como infografías con diferente vocabulario.</p>

Por ejemplo, esta infografía correspondiente con la unidad 3 que trabaja el vocabulario de los viajes:



Novedades reseñables

No aparecen las leyendas de los símbolos asociados a cada tipo de actividad, tanto en relación con la destreza que fomentan como en la dinámica. Se presupone por el icono lo que significa, pero no hay aclaración ninguna ni en el libro del alumno (tanto físico como digital) ni en la guía del profesor.

Los audios de los exámenes son muestras reales, pero están ralentizados, el ritmo es más lento (no estoy de acuerdo porque entonces no es real, no hablamos así de lento).

	<p>El acceso digital permite material complementario que incluye material de diferentes aplicaciones, como Twitter o Pinterest.</p>  <p>A word cloud featuring various terms related to digital technology and social media. The most prominent words are 'móvil' (mobile) in large black letters, 'redes' (networks) in black, and 'perfil' (profile) in blue. Other visible words include 'Twitter', 'Instagram', 'Facebook', 'Internet', 'lugar' (place), 'sonrisa' (smile), 'Google', 'Social', 'fotos' (photos), 'viajes' (travels), 'vacaciones' (vacations), 'ligar' (to flirt), 'amigos' (friends), and 'sociales' (social).</p>
--	--

**Tabla 16**

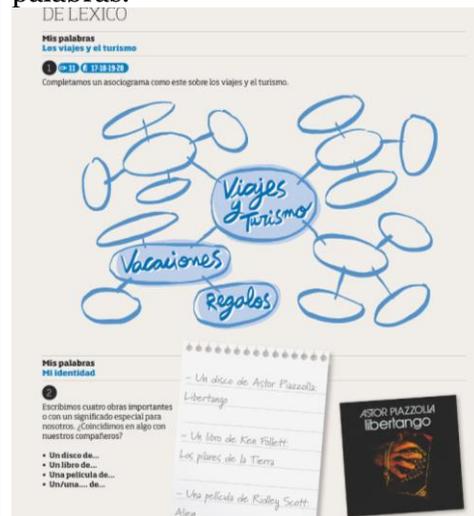
*Análisis de Bitácora 1 y 2. NUEVA EDICIÓN*

<p>Curso  Título  Autores  Editorial  Año de publicación</p>	<p>A1 y A2  BITÁCORA 1 y BITÁCORA 2 NUEVA EDICIÓN  Neus Sans, Ernesto Martín Peris, Agustín Garmendia y Emilia Cornejo.  Difusión  2017 (Reimpresión, BITÁCORA1)  2018 (Reimpresión BITÁCORA 2)</p>  <p>The image shows the cover of the book 'BITÁCORA 1 NUEVA EDICIÓN'. The title 'BITÁCORA' is in a large, red, serif font, with '1' to its right. Below it, 'NUEVA EDICIÓN' is written in a yellow, sans-serif font. The cover features several small images: a street scene with a yellow building, a modern building, and a tree. A black circle with the white text 'A1' is positioned in the bottom right corner.</p>
--	---

	 
<p>Metodología implementada</p>	<p>Estos manuales siguen las directrices del <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2001) y del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 1994) con una metodología que aúna tres ejes, tal y como aparece explicado en cada manual: el enfoque léxico, el enfoque orientado a la acción y el desarrollo de la autonomía del alumno.</p> <p>Conciben al alumno como protagonista de su aprendizaje, tienen un itinerario muy marcado para cada aspecto de dicho aprendizaje y, se desarrollan todas las destrezas para conseguir un proceso lo más comunicativo posible.</p> <p>Además, incluyen en cada unidad tres aspectos marcados: léxico, gramática y comunicación, en torno a los cuales giran los proyectos que aparecen al final de cada unidad.</p>
<p>Selección de léxico, cómo se tiene en cuenta el léxico en el manual</p>	<p>En estos manuales aparece explícitamente el apartado de léxico. La primera parte de cada unidad, en su portada, ofrece una nube de palabras con vocabulario relativo al tema que se va a trabajar. Además, junto a esta nube hay un índice que marca los contenidos que se trabajan en esa unidad y junto a la sección <i>Punto de partida</i>, se incluyen, por ejemplo, los tipos de documentos, funciones comunicativas, aspectos gramaticales, aspectos culturales, léxico y proyecto al final de la unidad. A su vez, cada unidad se divide en diferentes apartados: un</p>

	<p>dossier con documentos, punto de partida, agenda de aprendizaje, taller de uso, archivo de léxico y proyectos. Todo ello acompañado de materiales reales (textos escritos y orales) y de vídeos que ayudarán a la mejor comprensión del tema que se trata.</p> <p>Al final del manual, además, se encuentra un resumen gramatical, un diccionario de construcciones verbales —de manera que aquí ya se encuentra la esencia de colocaciones, puesto que aparecen tanto las combinaciones frecuentes como palabras derivadas o relacionadas con cada verbo— y una sección de preparación al examen oficial DELE.</p> <p>Los términos que se emplean son los de palabras en compañía y combinaciones frecuentes, tanto en el resumen gramatical como en el diccionario de construcciones verbales (palabras emparentadas).</p>
<p>Tratamiento del léxico: se tiene en cuenta cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas</p>	<p>Las secciones en que se divide el manual son, fundamentalmente, tres: léxico, gramática y comunicación, además de las secciones de documentos denominada <i>dossier</i> y la de <i>cultura</i>.</p> <p>Presentan el léxico nuevo de manera innovadora: una nube de palabras que forma una imagen relacionada con el tema. Por ejemplo, si se trata del ocio, la nube de palabras forma una guitarra, como ocurre en BITÁCORA 1, unidad 5, o en el caso de viajes o turismo, la nube de palabras tiene la forma del globo terráqueo, como sucede en BITÁCORA 2, unidad 9.</p> <p>Esto ya sucede en la presentación del tema, de manera que el léxico está completamente contextualizado y se trabaja a lo largo de toda la unidad, de manera directa e indirecta.</p> 

En cada uno de los apartados de la unidad aparece todo relacionado, es un continuum, así que se utilizan los términos reglas, palabras y ejemplos en todos estos apartados, independientemente de que se trabajen aspectos más o menos gramaticales. También se emplean diferentes textos, audiciones y vídeos. Así, por ejemplo, en la unidad 5 relacionada con el ocio, de BITÁCORA 1, se exponen expresiones gramaticales para demostrar gustos e intereses, verbos asociados a gustos y aficiones y combinaciones frecuentes de las diferentes palabras.



De esta forma se consigue tratar dicha temática como un conjunto y además el léxico está interrelacionado con las restantes secciones. Además, se habla de categorías gramaticales a la vez que se ven ejemplos de combinaciones de esos adjetivos con sustantivos, por ejemplo (pág. 80). Por último, en el apartado *proyectos*, se trabaja todo lo visto en esa unidad y se plasma, en este caso, en la realización de una guía de la ciudad donde se está estudiando y de una guía de una ciudad hispanoamericana, de manera individual y en grupo.

	 <p><b>PROYECTOS</b></p> <p><b>Proyecto individual</b> <b>El turismo en mi país</b></p> <p><b>A</b> Vamos a escribir un texto sobre el turismo en nuestro país. Buscamos en internet información sobre los siguientes aspectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de turistas al año</li> <li>• Procedencia de los turistas</li> <li>• Regiones más visitadas</li> <li>• Gasto medio</li> <li>• Productos que más compran</li> </ul> <p><b>B</b> Leemos de nuevo el texto "Casi 70 millones de turistas" y escribimos un texto similar sobre nuestro país.</p> <p><b>Proyecto en grupo</b> <b>Nuestra tienda de recuerdos</b></p>
<p>Tipo de unidades. Tratamiento implícito o explícito</p>	<p>Todo tipo de unidades, desde las simples hasta las complejas. Se emplean los términos <i>palabras, palabras para actuar, palabras en compañía y frases</i>, y aparece también la denominación <i>combinaciones frecuentes</i>. Además, se incluye al final del manual un resumen gramatical y un diccionario de construcciones verbales, donde se explican las denominadas colocaciones gramaticales, aunque este concepto no aparezca explícitamente. El diccionario de construcciones verbales se ajusta a criterios como la adecuación al nivel, dificultad sintáctica y multiplicidad de significados o acepciones. Aparecen, sin embargo, las explicaciones, semejanzas y diferencias de combinaciones frecuentes de los verbos, así como también se incluyen palabras emparentadas, es decir, todas aquellas derivadas del verbo (o viceversa). Está todo organizado según el itinerario digital, de manera que se relacionan e integran unidades y actividades para desarrollar todas las destrezas, orales y escritas, así como también las interacciones (orales y escritas). Al final de dicho itinerario, se incluye la evaluación de cada tres temas, de manera que hay tres evaluaciones, tres bloques, donde se proponen actividades para la realización del test, así como también las soluciones para la valoración final del docente. Los glosarios aparecen en la plataforma de campus difusión, en el apartado de más recursos, tanto para el idioma español como para más idiomas (francés, inglés, italiano...).</p>



Presentación del léxico, es decir, cómo y dónde se presenta, finalidad de su aprendizaje y cómo se organizan las unidades.

En la presentación de la unidad, en la misma portada, aparece el vocabulario en contexto en una nube de palabras, exponiendo unidades simples y complejas (expresiones, estructuras gramaticales, etc.). Además, entre todas ellas forman una imagen directamente relacionada con el tema que se va a trabajar.

En los ejercicios del cuaderno de la plataforma digital, se trabaja con todo tipo de actividades, por ejemplo, en una de comprensión escrita, se les pide que escriban cinco palabras clave del texto. Otra actividad de completar oraciones seleccionando palabras en cada hueco, frases intrusas relacionadas con la información del texto escrito, relacionar objetos con sus definiciones, etc. Además, todas las unidades poseen actividades extra parecidas a las que existen en el cuaderno de ejercicios.

Además, en el apartado de otros recursos, se accede al libro del profesor, a las soluciones del cuaderno, a las fichas proyectables de cada unidad y a las transcripciones y evaluaciones y al glosario.



## Secuenciación de actividades

La secuenciación de actividades es la que sigue:  
1. Exposición a la lengua: sí se cumple, ya que se aportan términos o expresiones útiles ya en la portada de cada unidad. Aparece el vocabulario en contexto en una nube de palabras, donde aparecen tanto unidades simples como complejas (expresiones, estructuras gramaticales, etc.). Además, entre todas ellas forman una imagen directamente relacionada con el tema que se va a trabajar.

Unidad 9 - Proyectable interactivo



Nube de palabras de la unidad 9 de Bitácora 2 titulada *De ida y vuelta*

2. Identificación de unidades, memorización y repaso: no hay identificación de los términos con su aspecto formal, pues solo se habla de palabras y expresiones, siempre en contexto con el tema que se trabaja. Más concretamente, se habla en diferentes secciones de *palabras para actuar*, *palabras en compañía* o *la gramática de las palabras* (aquí se incluyen combinaciones más o menos frecuentes de distintos ejemplos).

3. Comprobar y repasar lo aprendido. Sí se cumple, por cada tres unidades del manual, existe una unidad de repaso, con un total de 3, en la plataforma digital en la sección de actividades interactivas; ofrecen actividades de todo tipo, combinando gramática con léxico y comunicación, además de cultura, por ejemplo. Asimismo, en el final de las unidades, en la sección proyectos, se trabaja de manera individual y en grupo, para reforzar y exponer lo aprendido, desarrollando las destrezas orales y escritas.

Por otro lado, en el apartado de evaluación que aparece en la plataforma digital, en la sección de

	<p>más recursos, se trabajan todo tipo de actividades, entre ellas, el léxico integrado con el resto de componentes de la lengua.</p>
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico, dese diferentes aspectos: la evaluación y el almacenamiento de nuevas unidades; la recepción y la producción del léxico, las estrategias de aprendizaje del léxico y los recursos utilizados</p>	<p>En lo relativo a las actividades, a pesar de que se ha comentado que el léxico se trabaja de manera conjunta en todas las secciones, cabe destacar dos puntos: se presenta el vocabulario nuevo en la portada de la unidad con la nube de palabras que forma una imagen relacionada con el tema, además de ir acompañada del índice en el que se incluye específicamente el apartado de léxico, que incluye las unidades simples y complejas que se tratarán en la unidad.</p> <p>A continuación, se trabaja el léxico en la comprensión escrita de los textos que forman parte del dossier.</p> <p>No se deja de trabajar, pero de manera indirecta en las siguientes secciones, pero sí hay una alusión explícita en el apartado de <i>archivo de léxico</i>. Aquí se habla de palabras en compañía, diferentes tipos y categorías de palabras y también de la denominada <i>gramática de las palabras</i>. Por ejemplo, en la unidad 8 de BITÁCORA 2, que trabaja costumbres españolas y choques culturales, en el archivo de léxico, las palabras en compañía trabajan las combinaciones del verbo hacer; en el español y otras lenguas aparecen los diminutivos y en la sección de la gramática de las palabras se explican los superlativos.</p> <div data-bbox="743 1260 1367 1774" data-label="Image"> </div> <p>Se trabajan tanto las destrezas orales como las escritas, así como también el léxico receptivo y el</p>

producido, hallándose un equilibrio entre todos estos aspectos.

No hay actividades de evaluación o refuerzo planteadas como tal en el manual físico; hay un proyecto que se realiza de manera individual y también en grupo, donde se plasma todo lo aprendido en la unidad y donde se anima a los estudiantes a buscar información en la red, por ejemplo. Sí hay actividades tanto de refuerzo como de evaluación en la plataforma digital, repartidas en diferentes secciones.

BITÁCORA 2 NUEVA ESECCIÓN PARA EL ALUMNO | EVALUACIÓN UNIDADES 1, 2 Y 3

# EVALUACIÓN UNIDADES 1, 2 Y 3

NOMBRE DEL ALUMNO	FECHA	PUNTUACIÓN
		/100

## COMPRESIÓN AUDITIVA

A <> 15

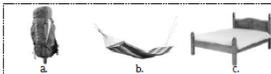
... / 20

Vas a escuchar a cinco personas que hablan del objeto más importante en su vida, sin nombrarlo. Escucha sus testimonios y marca de qué hablan en cada caso.

1)  a. b. c.

2)  a. b. c.

3)  a. b. c.

4)  a. b. c.

5)  a. b. c.

© Area Artes y Diseño Centro de Investigación y Publicaciones de Idomex, S.L. 2017

1

Aquí existe a disposición del alumno y del docente un sinnúmero de recursos para trabajar las unidades, tanto de manera directa como actividades de repaso apoyadas con audios y vídeos, por un lado, y de itinerarios digitales, por otro. En ellos se marcan las actividades propuestas para los alumnos con diferentes recursos (como por ejemplo proyectables de la unidad) y también apoyo para el docente, en forma de vídeos explicativos.

Otro apartado importante del campus digital es el dedicado a las actividades interactivas: cada unidad va acompañada de ejercicios del cuaderno y además hay incluidas actividades extra.

¿Decir o hablar?

Elige la opción correcta.

1.  la verdad
2.  muy alto
3.  muchas cosas
4.  en francés una palabra
5.  italiano
6.  con el jefe
7.  de muchas cosas

Los glosarios se encuentran en el apartado de *Más recursos* de la plataforma y están traducidos a varios idiomas. En el caso del español, se encuentra vacío y ordenado alfabéticamente, de manera que el estudiante puede escribir al lado, en los espacios dispuestos para ello, la traducción o equivalencia con su lengua.

Abreviaturas empleadas:		En la tercera columna se indica el lugar del libro en el que la entrada del glosario aparece por primera vez. Las abreviaturas significan lo siguiente:	
f	femenino	PP	Punto de partida
m	masculino	D	Denier
pl	plural	TU	Taller de uso
Se indican entre paréntesis las irregularidades de los verbos en presente de indicativo (pl, (3), (4), (5), (6), (7), (8)).		Ag	Agenda
		AL	Archivo de léxico
		Px	Proyectos
<b>A</b>	↓ Traducción a mi lengua	↓ Ejemplo	
a finales de	.....	.....	US002
a granél	.....	.....	U7001
a la vez	.....	.....	US002
a menudo	.....	.....	U0001
a orillas de	.....	.....	US001
a partir de	.....	.....	US002
a pie	.....	.....	US001
a principios de	.....	.....	US001Ag2
a punto de	.....	.....	US002Ag2
a todas horas	.....	.....	US002
a todas partes	.....	.....	U1998
a veces	.....	.....	U4001
a. c. (antes de Cristo)	.....	.....	US001Ag2
abajo	.....	.....	US001Ag3
abogado m, abogada f	.....	.....	US001
abolir	.....	.....	US001
abrazar	.....	.....	US002
abrir	.....	.....	U7002Ag2
abuelo m, abuela f	.....	.....	U2999
aburrido/a	.....	.....	U4001Ag2
acabar	.....	.....	US002
academia f	.....	.....	US002
acaso m	.....	.....	U4002TUE
aceituna f	.....	.....	U4002TUC
aceptar	.....	.....	US001
acercarse	.....	.....	US002
acompañar	.....	.....	U4002
acontecimiento m	.....	.....	US002
acostumbrarse	.....	.....	US002
actitud f	.....	.....	US002
actual	.....	.....	U4001B
actualidad f	.....	.....	US002Ag1
actualizar	.....	.....	US001TUA
actualmente	.....	.....	U1002

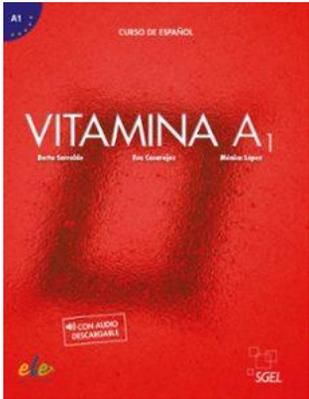
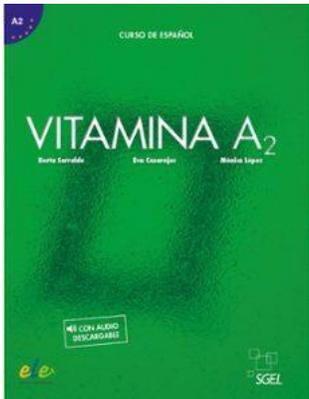
Novedades reseñables

Se habla de Enfoque léxico, aspecto muy importante que no ha sido mencionado en otras editoriales. El léxico tiene un tratamiento igualitario con el resto de aspectos, como, por ejemplo, los gramaticales, en un continuum con todo lo demás. Ya desde el comienzo de la unidad, en la propia portada, aparece la nube de palabras con el vocabulario necesario o relevante para la unidad, formando una imagen

	<p>directamente relacionada con el tema de la unidad.</p> <p>Posteriormente se trabaja el léxico tanto en la <i>agenda de trabajo</i> como en el apartado último, en el <i>diccionario de construcciones verbales</i>, así como en el <i>archivo de léxico</i>.</p> <p>Los itinerarios digitales funcionan como un gran apoyo en la labor docente, así como también el gran número de recursos disponibles para el aula, que a veces resulta algo abrumador.</p>
--	--

**Tabla 12.**

Análisis de VITAMINA A1 Y A2. Curso de español

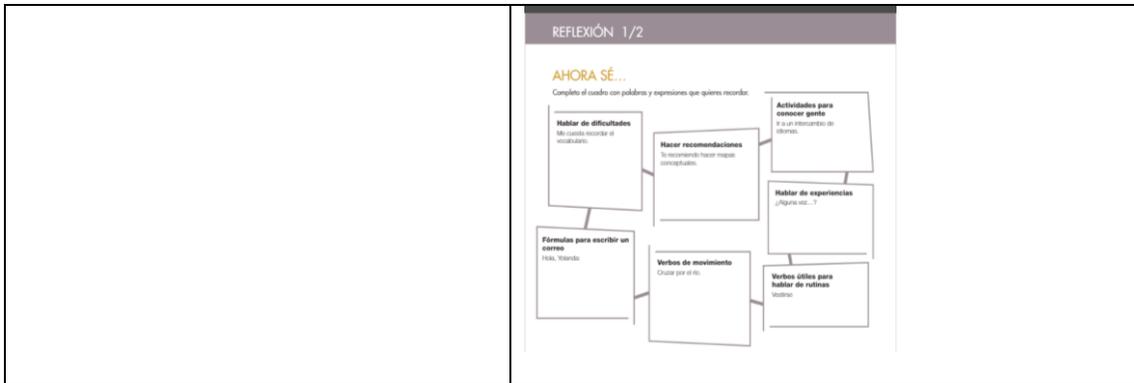
<p>Curso Título Autores Editorial Año de publicación</p>	<p>A1 y A2 VITAMINA A1 y VITAMINA A2. Curso de español Berta Sarralde, Eva Casarejos y Mónica López SGEL ele (Español como Lengua Extranjera) 2021(tercera edición) VITAMINA 1 2022 (tercera edición) VITAMINA 2</p>  
--	--

<p>Metodología implementada</p>	<p>Estos manuales siguen las directrices del <i>MCEER</i> (Consejo de Europa, 2001) y del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 1994) con un enfoque orientado a la acción. Conciben al alumno como protagonista de su aprendizaje, de manera que se le ofrecen tareas motivadoras, fomentando el interés y la reflexión por su propia competencia comunicativa mediante una variada oferta de actividades que trabajan todas las destrezas, tanto orales como escritas,</p>
<p>Selección de léxico, cómo se aborda el léxico en el manual</p>	<p>En estos manuales aparecen explícitamente las colocaciones y combinaciones en su apartado de Foco en el léxico, ya que están presentes tanto en los manuales del alumno como en la guía didáctica, donde se especifica así: “redunda en una mayor fluidez al hablar”. Constan de 10 unidades y un apéndice que incluye actividades para trabajar por parejas contenidos gramaticales y comunicativos, un glosario, distintas tareas y las transcripciones de las audiciones.</p> <p>Fomentan, asimismo, el trabajo cooperativo, abordando temas universales y proponiendo tareas de preparación al examen DELE del Instituto Cervantes, así como contenidos lingüísticos, gramaticales, de ortografía y pronunciación, etc.</p> <p>Se apoyan con materiales muy visuales, además de propiciar el uso de las tecnologías, puesto que cuentan con un canal en YouTube con videos de muestras reales, motivadoras y auténticas.</p>
<p>Tratamiento del léxico. Cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas</p>	<p>Las secciones en que está dividido el manual son: contenidos funcionales, sistema lingüístico, textos y tareas.</p> <p>Presentan el léxico nuevo de manera repetida y en contextos diferentes para su recuperación posterior, ya que siguen la premisa de que se necesitan entre 6 y 10 usos para su asimilación completa. El apartado de léxico aparece junto con explicaciones gramaticales de verbos. De hecho, en la presentación del manual indican expresamente “foco en el léxico y en el trabajo de colocaciones y combinaciones”</p> <p>Por ejemplo, la pronunciación y ortografía como tal se contempla en las expresiones, los conectores de discurso y los verbos, todo ello integrado en el apartado <i>sistema lingüístico</i>.</p>

	<p>Cada unidad tiene en la parte final del glosario el vocabulario organizado en función de los temas que se estudien en cada una de ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ TEMAS UNIVERSALES que muestran un renovado punto de vista y fomentan la interacción y el intercambio comunicativo entre los alumnos, a la vez que favorecen el conocimiento pluricultural.</li> <li>▶ UNA EXTENSA TIPOLOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES que busca enriquecer las producciones orales y escritas.</li> <li>▶ PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA con una propuesta clara e innovadora.</li> <li>▶ FOCO EN EL LÉXICO y en el trabajo de colocaciones y combinaciones.</li> <li>▶ CUADROS GRAMATICALES breves y sencillos con explicaciones pragmáticas de los usos de la lengua que se amplían en la parte final del libro con actividades adicionales.</li> </ul>  <p>Por ejemplo, en el caso de la unidad 2 de <i>Vitamina 1</i>, titulada “Estudio español”, en el glosario se incluyen los números ordinales en español, bailes, comidas y bebidas del mundo. Además, el último apartado se denomina <i>En acción</i> y ofrece al estudiante estrategias para que él mismo utilice expresiones comunicativas y relacione imágenes con actividades cotidianas, como, por ejemplo, escribir, hablar con el compañero... Todo ello implica destrezas que se practican en el aula y fuera de ella de manera no instruccional.</p>
<p>Tipo de unidades. Tratamiento implícito o explícito</p>	<p>Todo tipo de unidades, desde las simples hasta las complejas. Se emplean los términos palabras y frases, fundamentalmente, pero aparecen de manera implícita en contexto y en relación directa con las funciones comunicativas. A su vez, plantean un itinerario marcado y que anima al estudiante a trabajar con listados de vocabulario, así como frases que se incluyen en el apartado de gramática, pero a su carácter comunicativo. A continuación, se presenta todo de manera globalizada.</p> <p>En <i>Vitamina A2</i>, por ejemplo, en la unidad 3, ya se introduce «combinaciones de palabras», de modo explícito, en una actividad bajo el epígrafe de <i>Vocabulario</i> y que además de buscar las combinaciones del verbo <i>perder</i>, lo practica con una tarea de comprensión escrita (lectura) y de búsqueda en el texto, para posteriormente invitar a la escritura.</p> <p>El apartado que aborda de manera directa estas unidades es el titulado <i>En acción</i> y contiene varias actividades, acompañadas por infografías o fotografías, dependiendo de la</p>

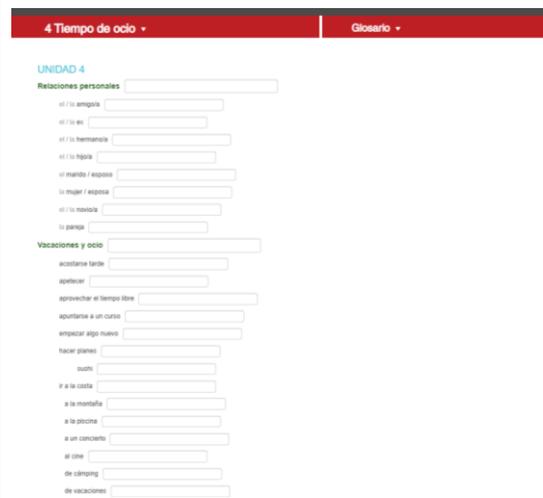
	<p>actividad y de la destreza que se trabaje, propiciando así tanto la comprensión como la expresión oral y escrita.</p> <p>Después, cada dos unidades, en el apartado de <i>Revisión</i>, se propone un juego para cada tema con el vocabulario visto en el mismo, y otra actividad para comprobar lo que se ha aprendido, así como la evaluación que considera el progreso del alumno. En ella, este tiene que marcar cada una de las casillas correspondientes a <i>sí</i> o <i>no</i> con un Emoji, de forma que valore lo que cree que sabe o no sabe hacer.</p> <p>Por ejemplo, las expresiones institucionalizadas para saludar, decir el nombre o expresar la nacionalidad se unen a las destrezas de comprensión y expresión oral. Además, fomentan el uso del diccionario para el vocabulario desconocido, en el caso de la primera unidad de <i>Vitamina 1</i>. Con <i>Vitamina A2</i> la estructura es la misma, incluidas las actividades y partes del apéndice final: tareas por parejas, el glosario, la sección de gramática y comunicación y las transcripciones de los audios, si bien es cierto que el estudio del vocabulario de este nivel es más complejo que en el manual anterior, como es lógico.</p> <p>No se explica ninguna expresión o palabra a no ser que sea para la puesta en común y, como se ha dicho, en relación con la función comunicativa oportuna.</p> <p>Además, en el apartado de las actividades por parejas, estas están preparadas para utilizar específicamente las palabras nuevas y las expresiones, de manera que se integran en el contexto temático de la unidad.</p>
<p>Presentación del léxico. Cómo y dónde se presenta el léxico, finalidad de su aprendizaje. Organización de las unidades: por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto</p>	<p>- Todas las unidades del manual están divididas en tres secuencias que incluyen todo tipo de contenidos gramaticales, léxicos, fonéticos y pragmáticos.</p> <p>El léxico aparece en contexto, ya en la portada de presentación de cada unidad se proporciona información acerca de lo que se va a trabajar en los temas.</p> <p>Por ejemplo, es el caso de los adjetivos (por categoría gramatical) para la descripción de personas, en el libro digital + <i>Analogías en la unidad 1. Conocer y conocerse</i> del manual <i>Vitamina 2</i>.</p>

	<p>Proponen actividades de léxico con palabras clave y la creación posterior de nubes de palabras con ellas, de suerte que se trabaja conjuntamente y luego se comparan los resultados con los del resto de grupos del aula.</p> <p>- En el cuaderno de ejercicios del manual digital, en la plataforma, se trabajan todos los contenidos de la unidad, y en el apartado de léxico, por ejemplo, los alumnos tienen que buscar palabras en el texto para hacer la correspondencia con las definiciones que aparecen seguidamente.</p> <p>Además, en la guía del profesor se proponen diferentes explotaciones para el léxico del tema en cada unidad, exponiendo, incluso, diversas aplicaciones tecnológicas que les ayudarán para realizar presentaciones, nubes de palabras, etc.</p> <p>En la plataforma, se incluye al final un glosario con el léxico trabajado en cada unidad.</p>
Secuenciación de las actividades	<p>La secuenciación de actividades es la que sigue:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición a la lengua: sí se cumple, ya que se aportan términos o expresiones útiles ya en la portada de cada unidad. Por ejemplo, en la presentación de la unidad 7 de <i>Vitamina A2</i>, titulada <i>De compras</i>, ya aparece directamente <i>ir de compras</i>, de manera que se abordan las posibles combinaciones de este verbo más preposición, por ejemplo, en un centro de interés muy específico.</li> <li>2. Identificación de unidades, memorización y repaso: no hay identificación de los términos con su aspecto formal, pues solo se habla de palabras y expresiones, siempre en contexto con el tema que se trabaja.</li> <li>3. Comprobar y repasar lo aprendido. Sí se cumple, ya que cada dos unidades se ofrece un apartado de <i>Revisión y reflexión</i> sobre estos aspectos. Asimismo, en el Apéndice del final del manual, las actividades bajo el epígrafe <i>En parejas</i> trabajan también todos los contenidos, tanto lingüísticos como funcionales, gramaticales, comunicativos, etc.</li> </ol>

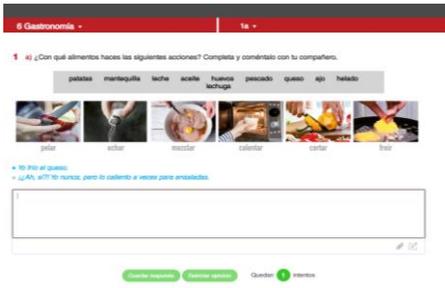


Tipos de actividades que trabajan el léxico. Evaluación y almacenamiento de nuevas unidades, recepción y producción del léxico y estrategias de aprendizaje y recursos.

En lo relativo a las actividades, las que trabajan el vocabulario como tal son las que aparecen bajo ese epígrafe o en el de *En acción*, donde se muestran ejercicios de relacionar, encontrar el intruso, reconocimiento de expresiones verdadero o falso, etc. Por tanto, se afirma el detenimiento tanto en la recepción como en la producción del léxico. Al final del manual se halla el glosario, donde están ordenadas por unidades y por centros de interés tanto las palabras como las expresiones útiles incluidas en dicha unidad.



Por ejemplo, en la unidad 1 de *Vitamina A2*, el vocabulario está dividido en animales, comida, tiempo libre, intereses, ropa, carácter, redes sociales, en la escuela de español, en la ciudad y para preguntar. De esta manera se estudian tanto las unidades sueltas, las palabras, como las combinaciones de diferentes verbos más sintagmas nominales o preposicionales, así como preguntas funcionales o expresiones vinculadas a cada centro de interés, como, por

	<p>ejemplo, en la escuela de español, <i>aprovechar el tiempo</i>.</p> <p>En cuanto a los recursos, se aportan tanto en el formato físico como en el digital: audios, transcripciones, cuaderno de ejercicios y soluciones, etc.</p> <p>A continuación, se adjunta un ejemplo de actividades para trabajar el vocabulario. Está localizado en la Unidad 6. Gastronomía, y hay un icono sobre el que se pincha y te guía directamente a esta actividad:</p> 
<p>Novedades reseñables</p>	<p>Cada dos unidades, el estudiante podrá encontrar el apartado de revisión y reflexión, donde se ofrecen actividades que sirven para consolidar lo aprendido a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un tablero de juego, que anima al repaso y al desarrollo de la comunicación del estudiante, fomentando la diversión y el trabajo en equipo.</li> <li>- un diario de aprendizaje, sección final cuyo objetivo se centra en ayudar a reflexionar sobre lo aprendido y a insertarlo como parte imprescindible de las unidades trabajadas.</li> </ul> <p>El acceso digital, además, facilita los vídeos de cada una de las unidades junto con los cuadernos de ejercicios de cada unidad, así como actividades de preparación al examen oficial de español del <i>Instituto Cervantes (DELE)</i>, etc.</p> <p>Se incluyen muestras de estas novedades, una del apartado de revisión, donde se realiza mediante un juego de tablero, y la de reflexión, que incluye tanto las preguntas para comprobar el autoconocimiento del alumno, así como también unos indicadores de</p>

evaluación.

Revisión / Reflexión 1-2 - VALORA TU PROGRESO -

expresar gustos e intereses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	usar el pronombre lo para hablar de una idea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
expresar dificultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	colocar el pronombre en la posición adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hacer recomendaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hablar de actividades relacionadas con el campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
escribir monoslabos con o sin tilde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hablar de experiencias en la ciudad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pronunciar los monoslabos correctamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	comentar una ruta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comentar mi rutina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dibujar verbos de movimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diferenciar el escrito en formas en presente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	escribir un correo electrónico informal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hablar de experiencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	elegir entre <i>ya / todavía no</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quedan 1 ítem(s)

Además, incluye actividades para trabajar estos dos aspectos.

REVISIÓN 1/2

INSTRUCCIONES DEL JUEGO

Dividid la clase en tres. Cada niño trabaja con un tablero. Para jugar, uno el dice y los otros dos le dicen la LLECADA. Si la respuesta es correcta, pronuncian en la ciudad, si la respuesta no es correcta, trabajan a la última ciudad donde estaban. El primero en llegar al final, gana.

¡Responde bien para jugar!

-Empieza - Dice el dado  
-Me toca / le toca - ¿ha ganado?

Tabla 13

Análisis de Arriba A1 Y A2

<p>Curso Título Autores Editorial y año de publicación</p>	<p>A1 Y A2 ARRIBA 1 Y 2. Telmo Diz, Javier Infante y Santiago Vázquez Editinos, 2018.</p>
--	---

## Metodología implantada

En su introducción, se presenta como un curso de español dirigido a adolescentes y adultos de nivel principiante y básico, adaptados a los niveles A1 y A2 del *MCER* (Consejo de Europa, 2001). Este manual se caracteriza porque está diseñado y realizado por tres profesores de español muy experimentados en la docencia en Polonia. Esto justifica que se incluyan personajes y elementos de este país, dentro de un marco multicultural plural, de manera tal que se establece la historia de protagonistas de dicha nacionalidad como hilo conductor a lo largo de los manuales. En el caso de A1 es la historia de Natalia, que habla de su estancia en España, y en el caso de A2 el protagonista es Diego, un estudiante de español que convive con varios compañeros de piso, entre ellos, uno de nacionalidad polaca.

Los manuales integran de forma secuencial los contenidos, tanto léxicos como gramaticales, las dinámicas, los ejercicios, las audiciones y los textos, para que el aprendizaje sea lo más rápido, cómodo y efectivo posible.

Contienen doce unidades cada uno de ellos, y se dividen en tres grandes apartados: comunicación, gramática y léxico.

UNIDAD	TÍTULO	PÁGINA
UNIDAD 1	Hola, ¿qué tal?	7
UNIDAD 2	Mi clase de español.	19
UNIDAD 3	¿Cómo soy? ¿Cómo estoy?	29
UNIDAD 4	Un día en mi vida.	43
UNIDAD 5	Me gusta salir con mis amigos...	55
UNIDAD 6	Mi ciudad, mi país.	67
UNIDAD 7	De compras.	77
UNIDAD 8	¿Qué tiempo hace?	89
UNIDAD 9	He vivido experiencias inolvidables.	103
UNIDAD 10	¿Y tú qué opinas?	115
UNIDAD 11	¿Qué harás el próximo año?	125
UNIDAD 12	Fui a Latinoamérica.	135

Se presta especial importancia al desarrollo de la expresión oral, sin descuidar, por supuesto, el resto de destrezas. Muchas actividades, como se indica en los manuales, tienen como objetivo animar a la interacción y a la comunicación.

ÍNDICE		ÍNDICE	
<b>Unidad 1: Vamos a conocernos.</b> .....	7	<b>Unidad 7: Cuando era niño...</b> .....	87
<b>Unidad 2: Fue el viaje de mi vida.</b> .....	21	<b>Unidad 8: Historias del pasado.</b> .....	99
<b>Unidad 3: Nació, vivió y murió.</b> .....	35	<b>Unidad 9: Érase una vez.</b> .....	111
<b>Unidad 4: Ser o estar. Esta es la cuestión.</b> .....	49	<b>Unidad 10: ¿Cómo será nuestro futuro?</b> .....	123
<b>Unidad 5: ¡Se feliz!</b> .....	61	<b>Unidad 11: Deberías ir al médico.</b> .....	135
<b>Unidad 6: De compras por la red.</b> .....	73	<b>Unidad 12: ¡Ojalá te vaya bien!</b> .....	147

El profesor actúa como guía en el proceso de aprendizaje del estudiante, de manera que, gracias a este manual, se facilita el acceso a todos los recursos necesarios para las explicaciones y enseñanzas en el aula, sin tener que recurrir a apoyos o ayudas externas, Se favorece una comunicación significativa, con actividades, en su mayoría centradas en el estudiante y en su entorno y experiencia, que ayudan a asimilar la información nueva, en distintas agrupaciones, tanto individual como en grupos y parejas.

Las unidades se presentan con un texto, una audición o imágenes, y se introducen los contenidos léxicos, gramaticales, comunicativos o socioculturales. Pretenden llamar la atención, puesto que es muy atractivo visualmente, a la vez que resulte útil para su trabajo y posterior aprendizaje.

**Unidad 2: Fue el viaje de mi vida.**

2.1 Observa el siguiente vocabulario de viajes.

<b>LUGARES</b>	<b>TRANSPORTES</b>	<b>RESERVACIONES</b>
playa parque natural montaña ciudad?	coche tren barco moto avión	del 2 al 15 de agosto ALOJAMIENTO: casa rural casa apartamento hotel de lujo
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>LIBROS</b>	<b>COMIDA Y BEBIDA TÍPICA</b>
hacer surf hacer senderismo visitar museos ir de compras conocer a la familia	novela guía mapa pasaporte	jamón marisco burrito sangre

2.2 Hablamos de viajes.

- ¿De qué viaje?
- ¿Cómo se gusta viajar?
- ¿En qué medio de transporte?
- ¿Con quién se gusta viajar?
- ¿De qué viaje se trata?
- ¿Preferes ir a la playa o a la montaña?
- ¿Preferes los viajes organizados o improvisados?
- ¿Qué destinos prefieres: ciudades, parques naturales, países exóticos, playas paradisíacas...?
- ¿Preferes viajes largos o cortos y más frecuentes?
- ¿Preferes viajar por tu país o al extranjero?
- ¿CÓMO es el viaje de tus sueños?

2.3 Emma habla con Marta de su viaje a Panamá. Escucha y marca verdadero o falso.

Afirmaciones	V	F
1. Emma fue a Panamá durante sus estudios.		
2. José y Emma compraron el viaje en una agencia.		
3. Lo que más le impresionó a Emma fue el Canal de Panamá.		
4. Marta ha probado algunos platos de la cocina panameña.		
5. Usaron solo dos medios de transporte para viajar por Panamá.		
6. Para Emma el viaje a Panamá no costó más de mil euros.		

Normalmente se presenta todo de manera global, es decir, no hay una separación específica en apartados del tema; salvo al final del mismo, donde aparecen los ejercicios propios, todos los componentes se presentan en un continuo.

Si se necesita alguna explicación gramatical, aparece en forma de tablas, con colores que resultan atractivos para llamar la atención del estudiante, además de todo tipo de apoyos de imágenes, tanto gráficas como dibujos, que ayudan en la comprensión de la realización de los ejercicios.

2.5. El pretérito indefinido.

REGULARES

	HABLAR	COMER	VIVIR	DUCHARSE
Yo	hablé	comí	vivi	me duché
Tú	hablaste	comiste	viviste	te duchaste
Él/Ella/Usted	habló	comió	vivió	se duchó
Nosotros/as	hablamos	comimos	vivimos	nos duchamos
Vosotros/as	hablasteis	comisteis	vivisteis	os duchasteis
Ellos/Ellas/Uds.	hablaron	comieron	vivieron	se ducharon

ATENCIÓN  
Persona YO de los verbos terminados en: -car, -gar y -zar  
Sacar: Yo saqué  
Atacar: Yo atacué  
Empezar: Yo empecé  
Comenzar: Yo comencé  
Llegar: Yo llegué

IRREGULARES 1: TOTALMENTE IRREGULARES

SER = IR	DAR
fui	di
fuiste	diste
fue	dió
fuimos	dimos
fuisteis	disteis
fueron	dieron

ALGUNOS EJEMPLOS

TENER	HACER	DECIR	CONDUCCION
tuve	hice	dije	conduje
tuviste	hiciste	dijiste	condujiste
tuvo	hizo	dijo	condujo
tuvimos	hicimos	dijimos	condujimos
tuvisteis	hicisteis	dijisteis	condujisteis
tuvieron	hicieron	dijeron	condujeron

IRREGULARES 2: IRREGULARES EN EL TEMA

ESTAR	estuv-	+ -e -iste -o -imos -isteis -ieron
TENER	tuv-	
HACER	hic-/z-	
PODER	pod-	
PONER	pus-	
ANDAR	anduv-	
QUERER	quis-	
VENIR	vin-	
HABER	hubo	
CABER	cup-	
SABER	sup-	

IRREGULARES 3: IRREGULARES EN EL TEMA Y TERCERA PERSONA DE PLURAL (ELLOS/ELLAS/UDS.)

DECIR	dij-	+ -e -iste -o -imos -isteis -ieron
TRAER	traj-	
Terminados en -UCIR		
CONDUCCION	conduj-	
TRADUCIR	traduj-	
PRODUCIR	produj-	
DEDUCIR	deduj-	
SEDUCIR	seduj-	
INTRODUCIR	introduj-	

IRREGULARES 4: IRREGULARIDAD VOCÁLICA EN LA TERCERA PERSONA DEL SINGULAR (ÉL, ELLA, USTED) Y PLURAL (ELLOS, ELLAS, USTEDES)

	E > I	O > U	I > Y	
	PEDIR	DORMIR	CONSTRUIR	LEER
Yo	pedí	dormí	construí	leí
Tú	pediste	dormiste	construiste	leíste
Él/Ella/Usted	pidió	dormió	construyó	leyó
Nosotros/as	pedimos	dormimos	construimos	leímos
Vosotros/as	pedisteis	dormisteis	construisteis	leísteis
Ellos/Ellas/Uds.	pidieron	durmieron	construyeron	leyeron
OTROS VERBOS	sentir, divertirse, corregir, mentir, servir, preferir...	morir	Terminados en -UIR: huir, destruir, incluir, distribuir...	crear, caer, oír...

Ambo 2 - 21

La tipología de ejercicios está siempre en función de la temática presentada y de los contenidos léxicos, gramaticales y comunicativos, como se indica en la presentación de los manuales.

Se representan las destrezas con iconos diferentes, por ejemplo, bocadillos para la expresión oral, un libro para la comprensión escrita, etc.

Al final del manual se adjuntan las transcripciones de las audiciones, pero no hay glosarios ni apéndices gramaticales. Se cree que esto es debido a que el trabajo es intenso y explícito a lo largo de las unidades, de manera que, por ejemplo, en ejercicios

de comprensión oral donde deben elegir palabras, se da el repaso de los contenidos.

No hay ninguna evaluación o autoevaluación al uso; se cree que la intención de los ejercicios al final de cada unidad es esa precisamente, pero no se incluye ningún formato donde el aprendiente pueda corroborar su aprendizaje.

**U2**

**2.10.** Responde a la encuesta y descubre qué tipo de viajero eres. Puedes marcar más de una opción.

**TIPOS DE VIAJERO**

  
Fotógrafo/a

  
Comilón(a)

  
Mochilero/a

  
Fiestero/a

  
Deportista

  
Cultural

  
Aventurero/a

  
Amante de la naturaleza

1. ¿Dónde te alojaste en tu último viaje?
  - a. En un hotel de lujo o un resort turístico.
  - b. En un hotel o en un apartamento turístico.
  - c. En una furgoneta camper o una autocaravana.
  - d. En una pensión o en un motel de carretera.
  - e. En un camping o en un albergue.
2. ¿Qué reservaste en el mejor viaje de tu vida?
  - a. Todo incluido.
  - b. Pensión completa.
  - c. Media pensión.
  - d. Alojamiento y desayuno.
  - e. Solo alojamiento.
3. ¿Hiciste muchas fotos en tus viajes?
  - a. Algunas de monumentos, pero la mayoría selfies.
  - b. Normal, yo soy una persona normal en todo.
  - c. Ninguna, odio las fotos y no me gusta salir en ellas.
  - d. Muchas, más que un japonés en la Sagrada Familia.
  - e. Muchas fotos de animales y paisajes.
4. ¿Qué conociste en el mejor viaje de tu vida?
  - a. La playa, el bar y la piscina cerca del hotel.
  - b. Los lugares más típicos.
  - c. Gente local y lugares que no están en las guías.
  - d. Principalmente museos y exposiciones de arte.
  - e. Parques naturales o lugares remotos y solitarios.
5. ¿Dónde comiste?
  - a. En el restaurante del hotel o del complejo turístico.
  - b. En cadenas internacionales de comida rápida.
  - c. En puestos callejeros con comida local.
  - d. En restaurantes con comida típica del lugar.
  - e. En la naturaleza, bocadillos o en una barbacoa.
6. ¿Qué llevaste en el último viaje que hiciste?
  - a. El secador, maquillaje y decenas de cosméticos.
  - b. Objetos de aseo personal básicos y algo de ropa.
  - c. Un bloc de notas y un bolígrafo.
  - d. Información de museos y eventos culturales.
  - e. Botas y ropa para hacer senderismo.
7. ¿Cómo fueron tus últimas vacaciones?
  - a. Lujosas, caras y a veces muy locas.
  - b. Típicas, visité los lugares de interés planificados.
  - c. Excitantes, apasionantes y algo misteriosas.
  - d. Cultas e intelectuales, llenas de arte y cultura.
  - e. Cansadas, pero muy relajantes y naturales.
8. ¿Qué museos visitaste en tus viajes?
  - a. Ninguno, la cultura está en la televisión del hotel.
  - b. Los museos más famosos de las guías turísticas.
  - c. Solo los museos más interesantes para mí.
  - d. Muchos, me interesan todos los museos.
  - e. Visité solo algún museo porque llovió todo el día.






**Mayoría de respuestas a.** Sabes lo que quieres, te gustan las cosas buenas y caras. No te importa gastar mucho dinero en tus vacaciones y te gusta que los demás lo vean. Eres un turista exigente, tal vez un poco o bastante pijo/a. Normalmente cuando viajas te gusta ir a lugares donde ha estado tu amada Paris Hilton.

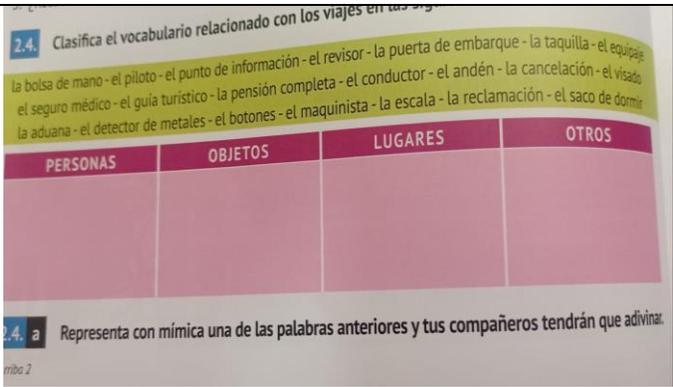
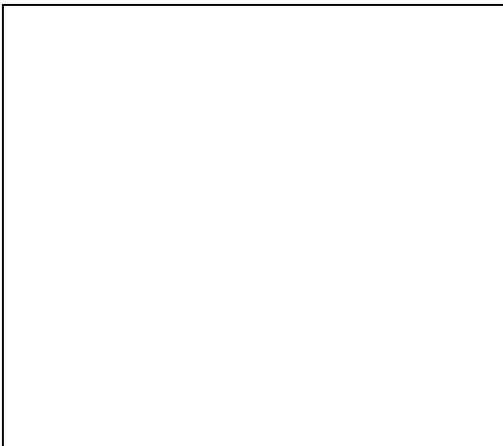
**Mayoría de respuestas b.** Viajas a los lugares más típicos y visitas los lugares que recomiendan en tu guía turística y en las páginas web de viajes. No visitas lugares alternativos ni haces planes espontáneos. En cuanto a la comida, a veces pruebas comida local, pero prefieres las pizzas, las hamburguesas o la comida de tu madre. Además, tampoco te interesa conocer a la gente local. Eres un turista típico.

**Mayoría de respuestas c.** Visitas lugares poco frecuentados, te gusta conocer la cultura y la gente local y comer donde ellos comen. Cuando viajas a lugares lejanos y culturas exóticas a veces te sientes como Indiana Jones. Eres un viajero auténtico, un(a) aventurero/a.

**Mayoría de respuestas d.** Visitas los museos, las exposiciones y los eventos culturales, pero no te importa tanto conocer gente. También te interesan los lugares que aparecen en películas, novelas u otras obras de arte. Eres un turista cultural.

**Mayoría de respuestas e.** Viajas a parques naturales o lugares alejados de la civilización. Te gusta hacer senderismo y el contacto con el medio ambiente. Te interesan más los paisajes, las plantas o los animales que la gente. Eres un amante de la naturaleza.

Arriba 2 - 25



Cómo se aborda el léxico: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.

En la presentación del tema, suele haber imágenes que estén directamente vinculadas con el centro de interés o tema. Además, suelen aparecer contenidos comunicativos (funcionales, por ejemplo), léxicos y gramaticales.



Por ejemplo, en la unidad 2, titulada Fue el viaje de mi vida, se muestra vocabulario relacionado con los viajes, la tipología, etc., y se trabajan las funciones de preguntar acerca de este tema, por ejemplo, hablar de viajes pasados, reservas y organización de viajes en situaciones reales simuladas, etc.

Las unidades léxicas se presentan en un continuo y se las denomina vocabulario directamente y frases. No se habla de categoría gramatical, salvo en el caso de los tiempos verbales, donde sí se habla de verbos; el resto, dependiendo del tipo de ejercicio, en algunos

	<p>que trabajan el formato del intruso sí que tiene en su enunciado palabra.</p> <p>Las destrezas y ejercicios se asocian a iconos, ya mencionado previamente, y se propone trabajo en diferentes agrupamientos: individual, por parejas o en grupo.</p> <p>No se comentan las combinaciones frecuentes o habituales de estos contenidos. Únicamente tiene un lugar destacado el uso y funcionamiento sintáctico de los verbos, pero se omite cualquier otra alusión al resto de comportamientos combinatorios con otras palabras.</p>
<p>Tratamiento del léxico. Cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas</p>	<p>Todo el léxico se relaciona con la temática de cada unidad, de manera que se trabaja a lo largo en un continuo. Se presenta al comienzo de cada una con apoyos visuales, tanto dibujos como fotografías, además de que aparece tanto en el soporte físico como en el virtual.</p> <p>No aparece ninguna lista del vocabulario con el que se trabaja en la unidad, por lo que se deduce que forma parte del trabajo individual y autónomo del estudiante.</p> <p>Se incluyen expresiones útiles y asociaciones léxicas, como <i>tirarse en paracaídas</i>, pero no hay ninguna explicación asociada a ello.</p> <p>No se contemplan ejercicios que favorezcan la búsqueda en diccionarios o corpus, ni unidades léxicas ni combinaciones de las mismas.</p>
<p>Tipo de unidades y su tratamiento, implícito o explícito</p>	<p>Se nombran palabras, formas correctas, sobre todo los verbos, expresiones, adjetivos y frases. No se observa ningún tipo de explicación acerca de ellas ni de sus posibilidades de combinación. Tampoco se habla de colocaciones léxicas o gramaticales.</p> <p>Por ejemplo, en la explotación de este ejercicio, las diferentes combinaciones habituales asociadas a un único sentido, como el hecho de <i>estar verde</i>, se podría explicar con muchas combinaciones frecuentes del español, y no se hace. Queda a elección del docente.</p>

4.10. Hay algunos adjetivos que tienen diferente significado con ser y con estar. Completa la tabla.

VERDE ABIERTO/A MALO/A CLARO/A NEGRO/A CERRADO/A BUENO/A LISTO/A RICO/A

ADJETIVOS QUE CAMBIAN DE SIGNIFICADO CON SER Y ESTAR		
SER	ADJETIVO	ESTAR
• Cosa beneficiosa o de buena calidad. • Persona honesta, de buen corazón.	1	• Con buen sabor. • Persona físicamente atractiva (coloquial).
• Ser perjudicial o negativa una cosa. • Cruel, vil, de mala actitud.	2	• Estar en malas condiciones. • Enfermo, con mala salud.
• Comunicativo.	3	• Resultado de abrir.
• Persona tímida o introvertida.	4	• No estar abierto un objeto o lugar.
• Persona que tiene mucho dinero.	5	• Alimento con muy buen sabor.
• Inteligente.	6	• Preparado, acabado.
• Color. • Raza.	7	• Enfadado, harto. • Muy sucio. • Muy moreno por tomar el sol.
• Intensidad de color, no oscuro.	8	• Algo que es evidente o sencillo.
• Color.	9	• Fruta no madura. • Persona inexperta.

Presentación del léxico: cómo y dónde se presenta. Finalidad de su aprendizaje. Organización de las unidades: por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...

El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad.

Los ejercicios de léxico se aprecian a lo largo de toda la unidad, y en ellos se diferencian algunas categorías gramaticales, como nombres, adjetivos y verbos, y frases.

Además, se vinculan a las funciones o a la gramática de cada unidad, en contexto. No se observa ninguna preferencia por destrezas con el vocabulario, de manera que se trabaja tanto la expresión y la comprensión oral, como la comprensión y expresión escritas, mayoritariamente en agrupaciones por parejas o pequeños grupos.

**Unidad 2: Mi clase de español.**

2.1. Observa el siguiente vocabulario de la clase.

2.2. Escucha el audio y elige la respuesta correcta.

- ¿Cuántos estudiantes hay en clase?
  - Hay cuatro estudiantes.
  - Hay cinco estudiantes.
  - Hay diez estudiantes.
- ¿Hay plantas en la clase?
  - No, no hay plantas.
  - Sí, hay una planta.
  - Sí, hay tres plantas.
- ¿Dónde están los estudiantes y el profesor?
  - Están en la biblioteca.
  - Están en la clase de español.
  - Están en la discoteca.
- ¿Dónde está la papetera?
  - La papetera está a la izquierda de la puerta.
  - La papetera está cerca de la goma.
  - La papetera está debajo de la pizarra.

2.3. Observa la imagen de la clase y presta atención al color de los objetos.

**LOS COLORES**

- La pizarra es **blanca**.
- El perchero es **negro**.
- El borrador es **verde**.
- Las sillas son **azules**.
- El libro es **rojo**.
- El cuaderno es **amarillo**.
- La puerta es **marrón**.
- La mochila es **verde**.
- La goma es **rosa**.
- El estuche es **naranja**.
- El cartel es **violeta**.
- La mesa es **beis/beige**.

**U2**

**2.7. ¿Dónde está Kuki?**

Kuki está aquí. Kuki está ahí. Kuki está allí. Kuki está en la caja.

Kuki está debajo de la caja. Kuki está encima de la caja. Kuki está delante de la caja. Kuki está detrás de la caja.

Kuki está dentro de la caja. Kuki está fuera de la caja. Kuki está cerca de la caja. Kuki está lejos de la caja.

Kuki está a la derecha de la caja. Kuki está a la izquierda de la caja. Kuki está al lado de la caja. Kuki está entre las cajas.

**ATENCIÓN**

DE + EL ↔ DEL Ej.: El cuaderno está encima del libro.  
 A + EL ↔ AL Ej.: El bolígrafo está al lado del cuaderno.

No llevan "DE": sobre, entre  
 Ej.: El libro está sobre la mesa, junto al ordenador.

**2.8. Mira el dibujo de la página 19 y responde si las siguientes frases son verdaderas o falsas.**

Afirmaciones	V	F
1. El estuche está debajo de la mesa.		
2. Las tijeras están dentro de la mochila.		
3. Los libros están delante de los estudiantes.		
4. El cuaderno está al lado del ordenador.		
5. La mesa está detrás de los estudiantes.		
6. El cartel está encima de la pizarra.		
7. La papetera está lejos de la puerta.		
8. La ventana está a la izquierda de la pizarra.		
9. La puerta está lejos de la ventana.		
10. La goma está debajo del lápiz.		

**2.9. ¿Dónde están? Observa el dibujo de la página 19 y responde a las preguntas.**

- ¿Dónde está el diccionario?  
Ej.: El diccionario está encima de la mesa.
- ¿Dónde está la pizarra?
- ¿Dónde está la chica?
- ¿Dónde está el reloj?
- ¿Dónde está la mochila?
- ¿Dónde está el profesor?
- ¿Dónde está el perchero?
- ¿Dónde está el ordenador?

**2.10. Veo, veo. Piensa en un objeto de la clase y tus compañeros tienen que adivinar con preguntas de sí o no.**

- ¿Es rojo? - Sí/No.
- ¿Está encima de la mesa? - Sí/No.
- ¿Es la pizarra? - Sí/No.

**5. De las siguientes ofertas laborales, ¿cuáles se ajustan más a tu perfil profesional?**

chófer del presidente. Requiere buen manejo del auto y discreción.  
 Cuidador(a) de mascotas. Requisitos: amar a los animales.  
 Crítico/a culinario/a. Se requiere formación y experiencia en materia de cocina.

Probador(a) de videojuegos. Se quiere experiencia en videojuegos y nivel medio o alto de inglés.  
 Limpiador(a) de alcantarillas. Requisitos: ninguno.  
 Fotógrafo/a de paisajes. Se requiere dominio de la técnica fotográfica y taller.

Yo puedo trabajar de chófer del presidente porque conduzco muy bien y...

**6. ¿Cuál es el trabajo de tus sueños? ¿Crees que algún día podrás conseguirlo? ¿Qué necesitas para ello?**

El trabajo de mis sueños es ser crítico hotelero. Para conseguirlo debo saber lenguas, tengo que viajar...

**7. Escucha y completa la siguiente entrevista de trabajo entre Enma y el director de una academia de español.**

oportunidad - encantada - experiencia - me preocupo - llamada - implicación - contrato - fuertes Estados Unidos - nativos - hasta luego - he oído - niños - director - licenciada

ector: Buenos días. Soy Rigoberto Yáñez Soto, el \_\_\_\_\_ de la academia "Hispania".  
 na: Buenos días. Me llamo Enma Smith. \_\_\_\_\_ de conocerle.  
 ector: Igualmente. Es usted estadounidense, ¿cierto?  
 na: Sí, sí. Soy de \_\_\_\_\_, pero llevo viviendo algunos años en España.  
 ector: ¿Por qué quiere usted trabajar en nuestra academia?  
 na: Porque \_\_\_\_\_ que es la mejor de Salamanca y en mejor es donde más puedo desarrollarme profesionalmente.  
 ector: interesante... ¿Qué \_\_\_\_\_ laboral tiene?  
 na: Como ha leído en mi currículo, soy \_\_\_\_\_ Pedagogía. En Oregon hice unas prácticas en una escuela maría y di clases particulares de español a \_\_\_\_\_ adolescentes y adultos.  
 ector: ¿Cuáles son sus puntos \_\_\_\_\_?  
 na: Mis puntos fuertes son: pasión por la enseñanza, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y ganas de mejorar.  
 ector: ¿Y sus puntos débiles?  
 na: Soy demasiado perfeccionista y, en ocasiones, \_\_\_\_\_ demasiado por mis estudiantes.  
 ector: Mire, normalmente solemos contratar solo a profesores \_\_\_\_\_ pero a veces tenemos grupos de estudiantes de habla inglesa que prefieren tener un profesor nativo. La próxima semana va el grupo de Chicago y pienso que podemos darle una \_\_\_\_\_ ¿Le interesa?  
 na: Sí, claro. Con mucho gusto.  
 ector: Pues la llamaré el viernes y concretaremos los detalles del \_\_\_\_\_ y las condiciones.  
 na: Perfecto, muchas gracias.  
 ector: Gracias a usted.  
 na: Adiós y espero su \_\_\_\_\_.

**17. a ¿Has tenido alguna vez una entrevista de trabajo? En caso afirmativo, cuenta tu experiencia a la clase.**

20. Experiencias diferentes. Relaciona una imagen con cada experiencia.

- 9. Tirarse en paracaídas
- f. Navegar en barco
- k. Tocar un animal peligroso
- 10. Bailar solo ante el espejo
- g. Disfrazarse del otro sexo
- l. Participar en televisión
- 11. Hacer surf
- h. Plantar un árbol
- m. Golpear a alguien
- 12. Ver un eclipse de luna
- i. Ayudar a un desconocido
- n. Colarse en una cola
- 13. Hacer puenting
- j. Escalar una montaña
- o. Acampar en el bosque



3.20. a. Pregunta a tu compañero/a sobre las experiencias anteriores y marca sus respuestas. Después coméntalo con la clase.

Ej.: - ¿Has hecho surf alguna vez? - Sí, hice surf el año pasado, pero no quiero volver a hacerlo.  
 - No, todavía no he hecho surf, pero quiero hacerlo.

Experiencias	Sí, pero no quiero volver a hacerlo.	Sí y quiero volver a hacerlo.	No y no quiero hacerlo nunca.	No, pero quiero hacerlo.
1. Hacer surf		X		
2. Ayudar a un desconocido				
3. Participar en televisión				
4. Tocar un animal peligroso				
5. Plantar un árbol				
6. Navegar en barco				
7. Ver un eclipse de luna				
8. Golpear a alguien				
9. Tirarse en paracaídas				
10. Hacer puenting				
11. Acampar en el bosque				
12. Escalar una montaña				
13. Disfrazarse del otro sexo				
14. Colarse en una cola				
15. Bailar solo/a ante el espejo				

3.20. b. ¿Has hecho o vivido alguna experiencia más? En caso afirmativo, cuéntasela a la clase.

11. Completa el currículum con la información que falta.

08.02.1993.  
 Curso "Las dinámicas pedagógicas en el aula".  
 Mayo de 2016. Universidad de Sevilla.  
 Niñera en Irlanda. (junio de 2012 - septiembre de 2012).  
 mariagas93@gmail.com  
 Incorporación inmediata.  
 Máster: "Enseñanza de español para extranjeros".  
 Universidad de Mérida. (2016-2018).

- 7. Responsabilidad.
- 8. Usaria en redes sociales.
- 9. Inglés: nivel B2.
- 10. Profesora de español. Escuela Sancho Panza. Málaga. (julio de 2016 - septiembre de 2016).
- 11. Calle de las Flores, nº 3, 2º A.
- 12. Carné de conducir B1.

CURRÍCULUM VITAE



DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos: María García Sánchez.  
 Dirección: (a) \_\_\_\_\_  
 Población: Mérida, España.  
 Código Postal: 15200  
 Fecha de nacimiento: (b) \_\_\_\_\_

Correo electrónico: (c) \_\_\_\_\_

Número de teléfono: 0034 605 779 286

FORMACIÓN ACADÉMICA

Licenciatura en Pedagogía (2011-2016).  
 Universidad de Mérida. España.  
 (d) \_\_\_\_\_  
 Curso: "La frustración de no aprender" (2013).  
 Universidad de Granada.  
 Conferencia: "La educación del futuro" (2014).  
 Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.  
 (e) \_\_\_\_\_

IDIOMAS

Español: lengua materna.  
 (h) \_\_\_\_\_  
 Italiano: nivel B2  
 Portugués: nivel B2  
 Francés: nivel A2  
 Chino: nivel A1

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Asesora pedagógica. Editorial "Ensueños" (actualmente).  
 (f) \_\_\_\_\_  
 Monitora de actividades extraescolares a niños de 7-11 años (2013-2016).  
 Camarera en Café Olé (Septiembre de 2012 - Mayo de 2013).  
 (g) \_\_\_\_\_

OTROS DATOS DE INTERÉS

Informática: manejo de Word, Office, Excel. (i) \_\_\_\_\_  
 Aptitudes personales: don de gentes, creatividad, capacidad de aprendizaje.  
 (j) \_\_\_\_\_  
 (k) \_\_\_\_\_  
 (l) \_\_\_\_\_

3.11. a. Escribe tu CV siguiendo el modelo de la actividad anterior.

	<p>Las unidades se organizan desde el punto de vista temático principalmente, además de en función de verbos. Por ejemplo, en la unidad 4, como se ha visto, las palabras se clasifican en pasatiempos, deportes, lugares y “decir expresiones”. Además, se incluyen adjetivos y verbos.</p>
<p>Secuenciación de actividades. Cómo se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, si existe un refuerzo y una posterior evaluación.</p>	<p>La secuenciación de actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición a la lengua: sí se cumple, al menos mínimamente, en la presentación de cada unidad. Como en la mayoría de manuales, el léxico se vincula a las funciones y contenidos gramaticales. Hay varios ejercicios que trabajan el vocabulario de la lección antes de pasar a la sección siguiente. Por ejemplo, en la unidad de las vacaciones, además de los ejercicios asociados a la escucha, de tipo verdadero o falso, los hay de seleccionar, tanto de selección múltiple como de escoger para responder a una pregunta, asociando significado y forma.</li> <li>2. Identificación de unidades, memorización y repaso: No hay identificación de unidades como tal, sino que en los enunciados de los ejercicios. Se habla, principalmente, de palabras, de verbos y de frases. La mayoría de ejercicios debe asociarse a diferentes textos o adaptarse a etiquetar las diferentes secciones de un dibujo con su correspondiente ítem, etc. El trabajo de los ejercicios de vocabulario es bastante denso, pero no se organiza en bloques de contenidos o en oraciones enteras, sino que se sigue la traducción directa o se pide que se complete con palabras o frases convenientes. Esta parte se corresponde con la sección que trabaja los contenidos gramaticales y culturales, principalmente.</li> <li>3. Comprobar y repasar lo aprendido. Un apartado que se llama síntesis comprende la realización de una tarea final, en trabajo cooperativo. En ellas se puede recoger el trabajo con el vocabulario, como, por ejemplo, en esta unidad 5, que consiste en la preparación de un <i>sketch</i> cómico y después en un <i>role playing</i> entre un agente de viajes y un cliente que está planeando un viaje a México.</li> </ol>
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico. Evaluación y almacenamiento de nuevas unidades:</p>	<p>Las actividades de vocabulario aparecen a lo largo de toda la lección, en cada una de las secciones en que está dividida. Como ya se ha indicado, hay</p>

recepción y producción del léxico, estrategias de aprendizaje del léxico y utilización de recursos.

actividades más específicas de léxico en la introducción, al comienzo del tema, y el resto se vincula fundamentalmente al contenido con el que se trabaja, ya sea de tipo gráfico, como en la fotonovela, o contenido gramatical y del componente cultural. Para comprobar si se han asimilado y almacenado correctamente las unidades léxicas, se ofrecen muestras en las partes finales de cada sección, denominadas Práctica y Comunicación.

ciento setenta y dos

## Práctica

1

**¿Ser o estar?** Indicate whether each adjective takes **ser** or **estar**. ¡Ojo! Three of them can take both verbs.

	ser	estar		ser	estar
1. canadiense	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. enojada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. delgada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. enamorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. lista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. avergonzada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2

**Completar** Complete this conversation with the appropriate forms of **ser** and **estar**.

**EDUARDO** ¡Hola, Ceci! ¿Cómo (1) \_\_\_\_\_?

**CECILIA** Hola, Eduardo. Bien, gracias. ¡Qué guapo (2) \_\_\_\_\_ hoy!

**EDUARDO** Gracias. (3) \_\_\_\_\_ muy amable. Oye, ¿qué (4) \_\_\_\_\_ haciendo? (5) \_\_\_\_\_ ocupada?

**CECILIA** No, sólo le (6) \_\_\_\_\_ escribiendo una carta a mi prima Pilar.

**EDUARDO** ¿De dónde (7) \_\_\_\_\_ ella?

**CECILIA** Pilar (8) \_\_\_\_\_ de Ecuador. Su papá (9) \_\_\_\_\_ médico en Quito. Pero ahora Pilar y su familia (10) \_\_\_\_\_ de vacaciones en Ponce, Puerto Rico.

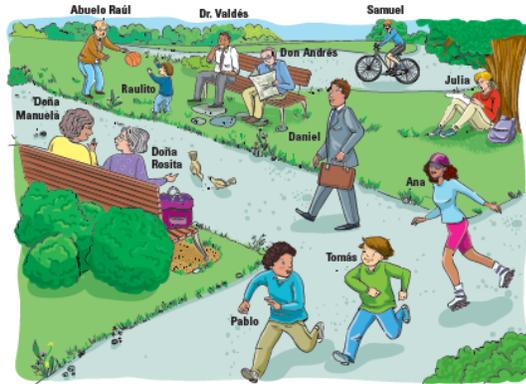
**EDUARDO** Y... ¿cómo (11) \_\_\_\_\_ Pilar?

**CECILIA** (12) \_\_\_\_\_ muy lista. Y también (13) \_\_\_\_\_ alta, rubia y muy bonita.

3

**En el parque** With a partner, take turns describing the people in the drawing. Your descriptions should answer the questions.

- ¿Quiénes son?
- ¿Dónde están?
- ¿Cómo son?
- ¿Cómo están?
- ¿Qué están haciendo?
- ¿Qué estación es?
- ¿Qué tiempo hace?
- ¿Quiénes están de vacaciones?

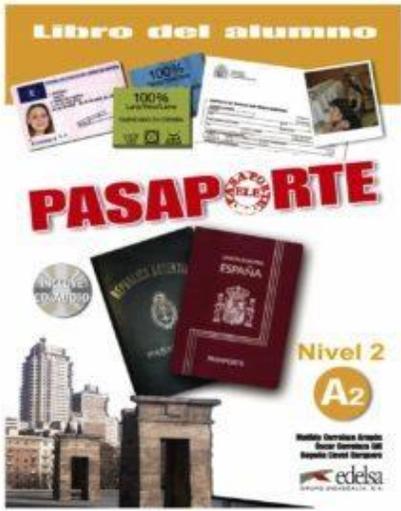


	<p style="text-align: center;"><b>Comunicación</b></p> <p><b>4</b> <b>Describir</b> With a classmate, take turns describing these people. Mention where they are from, what they are like, how they are feeling, and what they are doing right now.</p> <p><i>modelo</i> tu compañero/a de cuarto <i>Mi compañera de cuarto es de San Juan, Puerto Rico. Es muy inteligente. Está cansada pero está estudiando porque tiene un examen.</i></p> <p>1. tu mejor (<i>best</i>) amigo/a      3. tu profesor(a) favorito/a      5. tus abuelos 2. tu actor/actriz favorito/a      4. tu novio/a o esposa/a      6. tus padres</p> <p><b>5</b> <b>Adivinar</b> Get together with a partner and take turns describing a celebrity. Don't mention the celebrity's name. Can your partner guess who you are describing?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• descripción física</li> <li>• origen</li> <li>• qué está haciendo ahora</li> <li>• cómo está ahora</li> <li>• dónde está ahora</li> <li>• profesión u ocupación</li> </ul> <p><b>6</b> <b>En el aeropuerto</b> In groups of three, take turns assuming the identity of a character from this drawing. Your partners will ask you questions using <i>ser</i> and <i>estar</i> until they figure out who you are.</p> <p><i>modelo</i> Estudiante 3: ¿Dónde estás? Estudiante 1: Estoy cerca de la puerta. Estudiante 2: ¿Qué estás haciendo? Estudiante 1: Estoy escuchando a otra persona. Estudiante 3: ¿Eres uno de los pasajeros? Estudiante 1: No, soy empleado del aeropuerto. Estudiante 2: ¿Eres Camilo?</p>  <p style="text-align: center;"><b>Síntesis</b></p> <p><b>7</b> <b>Conversación</b> With a partner, role-play a conversation between two airline passengers seated next to each other.</p>
<p>Novedades reseñables</p>	<p>Es un método comunicativo, basado en las destrezas orales principalmente, por ese marcado interés americano por la oratoria y el debate. Ello no significa que el resto de destrezas no se trabajen, sino que tienen más fuerzas las primeras.</p> <p>Es reseñable el hecho de que los enunciados de los ejercicios, así como las explicaciones, aparezcan en inglés. Desafortunadamente, no se aprovecha la oportunidad para hablar de combinaciones frecuentes y colocaciones en el aspecto léxico. A pesar de que el vocabulario está muy bien presentado en contexto, se apuesta por un método tradicional de traducción directa. Además, la explicación directa de las reglas gramaticales es predominante, lo que de nuevo contribuye al papel pasivo del alumno, como simple receptor de la instrucción.</p>

	<p>Llama la atención que no se motive al alumno a desarrollar su potencial investigador por medio de la consulta de diccionarios o corpus que le ayudarían a comprender y asimilar mejor las unidades. De esta manera, se podría aprovechar este trabajo a raíz de las variaciones léxicas que se proporcionan en las lecciones.</p> <p>Destaca la riqueza visual de los distintos contenidos, lo que contribuye a contextualizar tanto el léxico como las funciones y los contenidos gramaticales. No obstante, el potencial de este tipo está desaprovechado.</p>
--	---

**Tabla 14**

*Análisis de Pasaporte ELE.A2*

<p>Curso Título Autores</p> <p>Editorial y año de publicación</p>	<p>A2 Pasaporte ELE Matilde Cerrolaza Aragón, Óscar Cerrolaza Gili, Begoña Llovet Barquero. Edelsa Grupo Didascalía. Primera edición:2008 Segunda reimpresión: 2011</p> 
<p>Pedagogía propuesta</p>	<p>Este manual sigue las orientaciones del <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2001) y del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 1994) con un enfoque orientado a la acción. Atiende a las diferencias individuales del alumno en tres dimensiones: como agente</p>

	<p>social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.</p> <p>Cada nivel está constituido por módulos (en lugar de llamarse unidades) y trabajan los cuatro ámbitos de uso de la lengua: personal, académico, público y profesional.</p> <p>Utilizan documentos reales, trabajan las competencias lingüísticas y comunicativas, además de componentes culturales de la cultura hispana.</p> <p>Plantean la novedad de una sección que presenta fotografías sobre diversas disciplinas artísticas y se cierra cada módulo con un apartado denominado ámbito académico, donde realizarán un Portfolio con una autoevaluación incluida.</p>
<p>Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.</p>	<p>Cada módulo o unidad está dividido en los cuatro ámbitos, de manera que en todos ellos trabajan las competencias, tanto lingüísticas como comunicativas.</p> <p>El léxico se aborda en cada una de ellas asociado al centro de interés y con ejercicios típicos de asociaciones de palabras e imágenes. Se basan en el enfoque orientado a la acción con muestras reales.</p>
<p>Cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas</p>	<p>Cada uno de los ámbitos que componen los módulos trabaja las competencias léxica, funcional, gramatical, sociolingüística, fonética y ortográfica.</p> <p>El ámbito académico incluye el portfolio y el laboratorio de lengua, donde se realizan actividades de autoevaluación y de refuerzo.</p> <p>De esta manera, se trabaja el léxico o la competencia léxica en, al menos, tres de los cuatro ámbitos especificados.</p> <p>Se encuentran ejercicios de léxico al comienzo de cada ámbito, es decir, mínimo cuatro actividades de este tipo. En su mayoría, los estudiantes tienen que relacionar palabras con su opuesto o con diferentes significados; realizar alguna agrupación en torno a una palabra que es el eje (sociograma, por ejemplo, con los deportes).</p> <p>Antes de comenzar el siguiente módulo, hay actividades con las que trabajan todo, la gramática, el vocabulario, expresiones funcionales, de manera que hacen un repaso por lo visto durante el módulo.</p> <p>En la parte trasera del manual, una vez terminados todos los módulos, se incluye un apéndice metodológico con sugerencias de</p>

	<p>explotación. De manera que trabajan el refuerzo y el repaso de las unidades vistas, con diferentes agrupaciones, por pareja, en grupo, plenarias...con un objetivo claro y la sugerencia planteada para conseguirlo.</p> <p>Además, tras este aparatado. Hay una selección de textos adaptados que se pueden utilizar fotocopiados en el aula, con sus propias explotaciones didácticas</p>
<p>Qué unidades léxicas se trabajan y cómo: de manera implícita o explícita.</p>	<p>Solo se trabajan unidades simples. No hay ninguna referencia a combinaciones más amplias, ni siquiera colocaciones gramaticales (verbo + preposición), ni alusiones a expresiones o frases hechas o alguna pemia. Solo se emplean expresiones habituales, como apreciaciones o valoraciones que se usan para la función apelativa, como por ejemplo alguna interjección: <i>iAnda!</i> o <i>iQué tontería!</i>, que se incluyen dentro de la competencia funcional, no léxica.</p> <p>No hay glosarios o bancos léxicos y el vocabulario se trabaja a propósito de la unidad, en contexto.</p>
<p>Cómo y dónde se presenta el léxico. Finalidad de su aprendizaje. Organización de las unidades: por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...</p>	<p>El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad, que, en este caso, se denomina módulo. Así, por ejemplo, en el apartado de ámbito personal, que se corresponde con la primera unidad, en la competencia léxica trabajan las combinaciones de los verbos y los adjetivos relativos al carácter y al estado de ánimo: primero hay que relacionar pares de opuestos, para después describir a tres personas que aparecen en fotografías y expresar qué tienen en común.</p> <p>Por último, un tercer apartado les pregunta sobre el significado de los nombres propios y les insta a que elaboren fichas como el modelo del anterior ejercicio.</p> <p>No se trabaja con ninguna combinación específica de los adjetivos, pero posteriormente sí se combinarán, en el apartado gramatical, los uso de ser y estar con adjetivos, que se puede ver de manera global con las actividades previas.</p>
<p>Sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, además de un refuerzo y de una posterior evaluación</p>	<p>La secuenciación de actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición a la lengua: sí se cumple, se presentan términos al comienzo de cada unidad, unidos a alguna imagen y se subrayan</li> </ol>

	<p>los adjetivos, como en la unidad 1, con los que trabajan posteriormente.</p> <p>2. Identificación de unidades, memorización y repaso: solo se reconocen la categoría gramatical, que son adjetivos que expresan carácter y estados de ánimo y se habla de parejas de opuestos.</p> <p>No se hablan de palabras y expresiones en este apartado. Sin embargo. Sí se trabajan en el denominado competencia funcional, donde se muestran explícitamente además de mostrar los verbos habituales de uso. Como mucho se organizan por categorías gramaticales, y siempre en contexto con el tema que se trabaja.</p> <p>3. Comprobar y repasar lo aprendido.</p> <p>Sí se cumple, en el Ámbito personal, donde se repasan unidades adjetivales descriptivas y se ponen en contexto gracias al trabajo de la comprensión oral, en diálogos que representan diferentes situaciones que trabajan los apelativos cariñosos.</p> <p>El apartado 2 se relaciona siempre con las funciones y la gramática, en un continuum.</p>
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico; cómo se evalúan y almacenan las nuevas unidades. La recepción y producción del léxico, estrategias de aprendizaje y recursos</p>	<p>Al final de la unidad se ofrecerá el banco léxico, que incluye actividades de relacionar y completar, tanto de expresión como de comprensión escritas, mientras que al final la última actividad trabaja la expresión oral, con expresiones útiles para recordar y memorizar. Todas ellas se detienen tanto en la recepción de léxico como en la de producción.</p> <p>En el apartado de proyecto se proporciona siempre un epígrafe que se llama ¡Recuerda y comprueba! con el que se pretende asentar el aprendizaje a modo de evaluación de conocimientos. Se realiza con emoticonos y a través de un apartado específico de vocabulario con el que los estudiantes tienen que autoevaluarse.</p> <p>En cuanto a recursos, se incorporarán tanto en el formato físico como en el digital. En este último es reseñable el apartado de material complementario, que incluye tanto el dossier imprimible de gramática como los audios, así como un acceso a tableros en la aplicación Pinterest que contiene mapas de léxico realizados tanto por profesores como por alumnos. Además, comprende numerosas infografías con diferente vocabulario.</p>

	Por ejemplo, la infografía correspondiente con la unidad 3 trabaja el vocabulario de los viajes.
Novedades reseñables	<p>No aparecen las leyendas de los símbolos asociados a cada tipo de actividad, ni en relación con la destreza que fomentan ni en la dinámica. Se presupone su significación por el icono, pero no se aporta aclaración ninguna ni en el libro del alumno (tanto físico como digital) ni en la guía del profesor.</p> <p>Los audios de los exámenes son muestras reales, pero están ralentizados. De hecho, puede decirse que el ritmo lento desnaturaliza el contenido del recurso y merma su eficacia.</p> <p>El acceso digital permite material complementario que incluye aplicaciones como Twitter o Pinterest.</p>

**Tabla 15**

*Análisis de Nuevo Español en Marcha.A2*

<p>Curso Título Autores  Editorial y publicación</p>	<p>A2 Nuevo Español en marcha. Libro del alumno + Plataforma digital Francisca Castro Viudez, Ignacio Rodero Díez SGEL ELE 1ª edición:2014 Decimosegunda edición: 2022</p> 
--	---

Pedagogía propuesta

Este manual sigue las directrices del *MCER* (Consejo de Europa, 2001) y del *PCIC* (Instituto Cervantes, 1994) con un enfoque orientado a la acción. Atiende a las diferencias individuales del alumno y trabaja las destrezas escritas y orales, junto con la interacción y mediación, desde un punto de vista comunicativo.

Contenidos					
TEMA	A	B	C	D	Página
Resumen gramatical y funciones de lenguaje del nivel A1					
Unidad 1 Presentar y saludar	¿Presentar? - Hablar y presentarse. - Expresar gustos. - Verbo gustar.	Dormir poco - Hablar de rutinas. - Verbos reflexivos.  Pronunciación y ortografía: Acentuación en presente y pretérito indefinido.	Más vacaciones - Presentar un pasado. - Presentar un futuro.	Comunicación y cultura - Formas de saludos.	11
Unidad 2 Biografías	¿Quieres ser millonario? - Familiar presentarse. - Pronombres interrogativos.	Biografía - Hablar acontecimientos pasados.  Pronunciación y ortografía: Acentuación de los interrogativos y del pretérito indefinido.	Más del Caribe - Números y fechas.	Comunicación y cultura - La Alhambra. - Promociones famosas.	21
Unidad 3 Costumbres	La boda de Pili - Hablar a la familia. - Hablar del carácter. - Ver y estar + adjetivo.	¿Cómo te ha ido hoy? - Hablar del pasado reciente y del presente. - Hablar del futuro. - Pretérito perfecto.	Costumbres - Hablar de diferencias culturales. - Expresar prohibición y obligación. - Voy que / (no) se puede.  Pronunciación y ortografía: Palabras agudas, llanas, esdrújulas.	Comunicación y cultura - Bóviles del mundo.	31
Unidad 4 Tiempo libre	Un lugar para vivir - Hablar de viviendas y su decoración. - Ganas de algo. - Mi gustar + infinitivo.	¿Qué has hecho - Hablar de cine y actividades de tiempo libre. - Pretérito indefinido / pretérito perfecto.	¿Qué te lo ha regalado? - Pronombres de objeto directo e indirecto.  Pronunciación y ortografía: Reglas de colocación de la tilde.	Comunicación y cultura - Cine español. - Fiestas tradicionales.	41
Unidad 5 Antes y ahora	No habla tantos coches - Hablar de hábitos y sus cantidades del pasado. - Pretérito imperfecto.	Yo no gano tanto como tú - Hacer comparaciones. - Comparativos y superlativos.  Pronunciación y ortografía: Diptongos.	Móvete por la ciudad - Orientarse en la ciudad. - Instrucciones para ir a un lugar.	Comunicación y cultura - Buenos Aires.	51
Unidad 6 Cocinar	Segunda mano - Facilitar un anuncio. - Dar y vender por internet.	En la compra - Expresar cantidades indeterminadas. - Indefinidos: algo/nada, alguien/nadie, alguien/ningún.  Pronunciación y ortografía: Diptongos e hiatos.	Cocina fácil - Dar instrucciones de forma impersonal. - Impersonales con se.	Comunicación y cultura - La dieta mediterránea.	61

TEMA	A	B	C	D	Página
Unidad 7 Consejos	Este verano, está - Dar consejos e instrucciones. - Imperativo afirmativo y negativo.	Mi jefe está de mal humor - Hablar de estados de ánimo. - Ser / estar.	¿Que te importes? - Expresar deseos. - Presencia de subjuntivo.  Pronunciación y ortografía: /H/ y /H/.	Comunicación y cultura - Hábitos saludables.	71
Unidad 8 El periódico	Buscando trabajo - Hablar de condiciones de trabajo. - Anuncios de empleo.	Sucesos - Noticias del periódico. - Estaba + gerundio.	Excusas - Todo indirecto.  Pronunciación y ortografía: Oxidación /y/ y /j/.	Comunicación y cultura - Esquemas tipográficos.	81
Unidad 9 Predicciones	¿Cuánto tiempo te vas esperando? - Hablar de la duración de una actividad. - Linear + gerundio.	¿Qué pasará? - Hablar del futuro. - Hacer predicciones. - Future imperfecto. - Oraciones condicionales.	¿Qué te parece este...? - Expresar gustos y opiniones. - Comparar: A mí me parece, yo creo / pienso, (no) me interesa, A mí tampoco / A mí tampoco.  Pronunciación y ortografía: Sonido /h/ (x).	Comunicación y cultura - Elegir a otro país.	91
Unidad 10 Planes	¿Qué piensas hacer estas vacaciones? - Hablar de planes. - Voy a + infinitivo, pienso + infinitivo.	Cuando tenga tiempo... - Situar una actividad en el futuro. - Cuando + indicativo o subjuntivo.	¿Para qué sirve esto? - Explicar y definir nombres de objetos y lugares. - Oraciones de relativo.  Pronunciación y ortografía: La z, c, s y cc.	Comunicación y cultura - Historia de la Transición española.	101
En parejas (alumno B)					112
Gramática, vocabulario y ejercicios prácticos					118
Verbos regulares e irregulares					126
Transcripciones					143

Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.

Los diferentes componentes están separados en las unidades, pero llama la atención que el vocabulario no aparezca explícito, sino en contexto y en relación con el apartado gramatical. Así, en la parte trasera del manual, se ha adjuntado un anexo que incluye

actividades de vocabulario como tal, vinculadas con el tema de la unidad y con la gramática.

**¿Para qué sirve esto?** Explicar y definir

**1 Escribe la letra adecuada.**

1 sacacorchos	6 tijeras
2 aspiradores	7 pegamento
3 tostadero	8 tostadora
4 toalla	9 ventilador
5 termómetro	10 lavadora

**Vocabulario**

**2 Completa.**

- El **sacacorchos** sirve para abrir botellas.
- La \_\_\_\_\_ sirve para lavar la ropa.
- Las \_\_\_\_\_ sirven para cortar papel o cualquier otra cosa.
- El \_\_\_\_\_ sirve para pegar.
- El \_\_\_\_\_ sirve para dar aire.
- El \_\_\_\_\_ sirve para llevar las monedas.
- La \_\_\_\_\_ sirve para secarse.
- La \_\_\_\_\_ sirve para tostar el pan.
- El \_\_\_\_\_ sirve para medir la temperatura.
- La \_\_\_\_\_ sirve para limpiar el suelo.

**Escuchar**

**3** Un juego. Vas a escuchar a un profesor dando definiciones de algunas cosas y tú tienes que adivinar de qué se trata. Escribe la palabra aquí.

1 la llave.	3 _____	5 _____
2 _____	4 _____	6 _____

**4** Comprueba con tu compañero.

**Gramática**

**ORACIONES DE RELATIVO**

Es una cosa que sirve para abrir las puertas.  
 Es una persona que trabaja en un hospital.  
 Es un lugar donde venden sellos.

No se observa el enfoque léxico, aunque sí el comunicativo. Las muestras son reales a primera vista, pero cabe la posibilidad de que se hayan adaptado.

**6** Completa las frases con las expresiones del recuadro.

una persona • objeto • lugar (x 2)  
máquina • verbo

- Un médico es **una persona** que cura a los enfermos.
- Un \_\_\_\_\_ que significa lo contrario de "entrar".
- Un despertador es un \_\_\_\_\_ que suena a una hora determinada.
- El \_\_\_\_\_ donde la gente espera el autobús se llama parada.
- He comprado una \_\_\_\_\_ que pica la carne.
- ¿Cómo se llama el \_\_\_\_\_ adonde la gente sale a pasear cuando hace buen tiempo?

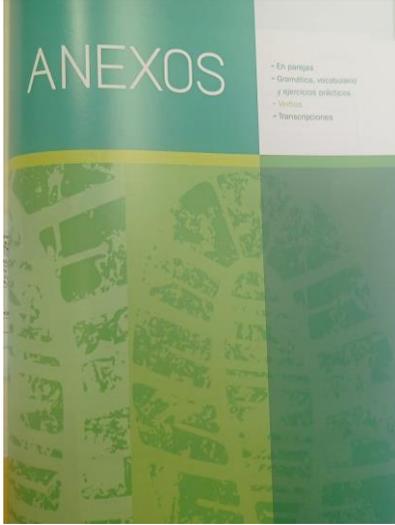
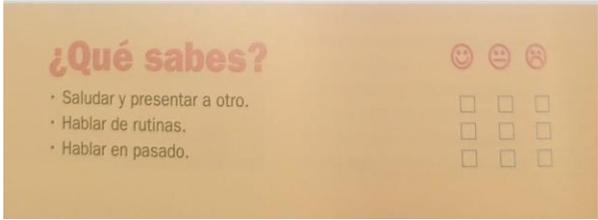
**Hablar**

**6** En parejas. Describe una de estas cosas a tu compañero/a. Él debe adivinar qué es.

**7** Completa el crucigrama. ¿Qué profesión aparece en sentido vertical?

1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

- Lugar adonde la gente va en verano de vacaciones.
- Objeto que sirve para peinarse.
- La persona que enseña.
- Número que va después del cuatro.
- El verbo que significa lo contrario de "ir".
- Pronombre que significa "ninguna persona".
- Verbo, actividad que significa ir de un sitio a otro por placer, por trabajo.
- Lugar adonde va la gente cuando está muy enferma.
- Deporte mundial.
- Expresión que se dice cuando se recibe un regalo.

	
<p>Cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas.</p>	<p>Las secciones en que se divide el manual son cuatro, denominadas con las letras del alfabeto: <i>A, B, C y D</i>. Cada una de ellas abarca las funciones, la gramática donde se presenta el léxico relacionado, tipología textual con muestras reales, trabajo gramatical específico y una última que incluye la comunicación y cultura.</p> <p>Posteriormente, todas las unidades contienen un apartado de autoevaluación con ejercicios de repaso y afianzamiento. Finaliza con unas preguntas para el estudiante acerca de su aprendizaje, que debe valorar con un <i>emoji</i>. Se ofrecen tres: uno indica que ha sido bueno con la carita sonriente; otro, que ha sido regular con la cara neutral, y el último que ha sido malo, con el semblante triste.</p> 
<p>Qué unidades léxicas se trabajan. Se trabajan de forma implícita o explícita</p>	<p>No se aprecia ninguna alusión a las unidades léxicas, ni simples ni complejas. Tampoco hay ninguna referencia a categorías gramaticales, con la excepción de los verbos en la sección gramatical. A propósito de este apartado, se exponen diferentes contenidos en los puntos de pronunciación y ortografía, como, por ejemplo, los interrogativos, pero no se indica a qué categoría gramatical pertenecen.</p>

La única alusión al trabajo con el léxico se encuentra en el anexo situado al final del manual, con la intención de repasar los temas previos. En función de la peculiaridad de estos, el vocabulario se introduce, bien con unidades simples (por ejemplo, en la unidad 5 que alude a los medios de transporte: autobús, bicicleta, tren...) o con algunas complejas. En este último caso, se denominan aquí «expresiones de. Por ejemplo, con expresiones de lugar, se muestran unidades compuestas por adverbios + preposición: *delante de, lejos de, enfrente de...*

Sin embargo, destaca la carencia de un deseable apoyo visual, a fin de que los alumnos pudieran identificar y reconocer las diferentes localizaciones espaciales.

A partir de las funciones y de los centros de interés planteados en cada unidad, se aporta el léxico relacionado con ellas.

5 En un foro hemos encontrado descripciones de "mi barrio antes y ahora". Lee los dos textos y completa los huecos con los verbos del recuadro.

tenía (x2) • era (x2) • daban • había (x2) • están • dan • hay (x3) • eran (x2) • jugábamos • iban • estaban (x2) • estaba

**Mi barrio antes y ahora**

Yo (1) tenía cuatro años cuando llegué a Miramar, mi barrio. Al principio todo (2) \_\_\_\_\_ nuevo, los edificios, las calles, los semáforos. El parque de Comillas, cerca de mi casa, (3) \_\_\_\_\_ columpios y toboganes nuevos. (4) \_\_\_\_\_ estupendo jugar allí. También (5) \_\_\_\_\_ nuevos los jardines, y los árboles eran tan jóvenes que no (6) \_\_\_\_\_ sombra. En verano (7) \_\_\_\_\_ un calor horrible. No (8) \_\_\_\_\_ muchas tiendas ni coches porque todavía no (9) \_\_\_\_\_ ocupados todos los pisos.

Ahora el barrio ha cambiado: los edificios parecen viejos, las calles (10) \_\_\_\_\_ bastante sucias, (11) \_\_\_\_\_ mucha gente y coches por todas partes. Pero los árboles del parque han crecido y, en verano, (12) \_\_\_\_\_ una buena sombra. También (13) \_\_\_\_\_ una fuente preciosa.

Mi barrio ahora está mejor que antes. Cuando yo era niño las casas (14) \_\_\_\_\_ viejas, las calles no (15) \_\_\_\_\_ asfaltadas y (16) \_\_\_\_\_ pocos coches. No había ningún parque, los niños (17) \_\_\_\_\_ en la calle. Solo había una panadería y, para hacer la compra, mis padres (18) \_\_\_\_\_ a un mercado que (19) \_\_\_\_\_ un poco lejos. Ahora (20) \_\_\_\_\_ edificios nuevos, las calles están asfaltadas y muy cerca de mi casa han construido un centro comercial donde se puede comprar de todo: alimentación, ropa, ordenadores...

6 Escribe la descripción de tu barrio antes y ahora en un párrafo de 120 palabras.

**Hablar**

**Alumno A** (alumno B, ver página 113)

7 Muévete por la clase y pregunta a los compañeros.

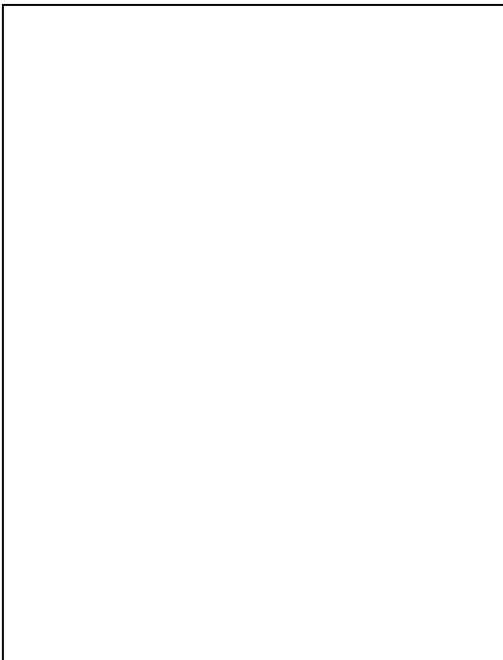
¿El año pasado tenías el pelo largo?

Encuentra a alguien que...

- ...el año pasado (tener) el pelo largo.
- ...cuando (ser) niño (tener) perro o gato.
- ...(jugar) al fútbol o al baloncesto.
- ...(comer) en el colegio todos los días.
- ...antes (fumar), pero ahora no.
- ...(escribir) poesías cuando (ser) adolescente.
- ...(salir) con los amigos todos los fines de semana.
- ...(gustar) la música clásica cuando (ser) adolescente.

cincuenta y r

Generalmente se vinculan a textos cuya finalidad reside en trabajar la comprensión escrita; sobre todo, aparecen en las secciones B y D, asociadas a funciones y a la comunicación y cultura.



**Yo no gano...**

**PATRICIA**

Edad: 45 años.  
 Altura: 1,62 m.  
 Familia: marido y tres hijos.  
 Vivienda: chalet adosado de dos plantas.  
 Transporte: abogada.  
 Horario de trabajo: 10 horas diarias.  
 Salario: 3000 € al mes.  
 Coche: Ford (210 km/h).  
 Actividades: trabajar en el jardín, leer y escuchar música.

1. Mira las fotos y lee los datos sobre Patricia y Blanca. ¿Quién gana más? ¿Quién trabaja más?

2. ¿Verdadero o falso?

1 Blanca es mayor que Patricia.

2 Blanca es tan alta como Patricia.

3 La casa de Patricia es más grande que la casa de Blanca.

4 Blanca trabaja menos horas que Patricia.

5 A Blanca le gusta salir más que a Patricia.

6 Blanca gana tanto como Patricia.

3. Completa.

1 Blanca no gana \_\_\_\_\_ Patricia.

2 Blanca no trabaja \_\_\_\_\_ Patricia.

3 A Blanca le gusta la música \_\_\_\_\_ Patricia.

4 Blanca no es tan \_\_\_\_\_ Patricia.

5 El coche de Blanca es \_\_\_\_\_ el coche de Patricia.

6 Patricia tiene \_\_\_\_\_ hijos que Blanca.

**Gramática**

**COMPARATIVOS**

• Más / menos + adjetivo + que:  
 Juan es más alto que Antonio.

• Más / menos + nombre + que:  
 Yo gano menos dinero que mi mujer.

• Verbo + más / menos + que:  
 Andrés corre más que Carlos.

• Tan + adjetivo + como:  
 Mi novia es tan alta como yo.

• Tanto/a / tantos/as + sustantivo + como:  
 Ana tiene tantos amigos como Sara.

• Verbo + tanto + como:  
 Mi madre trabaja tanto como mi padre.

**COMPARATIVOS IRREGULARES**

Más bueno / bien → mejor  
 Más malo / mal → peor  
 Más grande / viejo → mayor  
 Más pequeño / joven → menor

Cómo y dónde se presenta el léxico.  
 Finalidad de su aprendizaje.  
 Organización de las unidades: por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...

El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad.  
 No existen actividades explícitas para trabajar el léxico en el manual, ya que únicamente están al servicio de las funciones o de la gramática.  
 En el apartado de comunicación y cultura, por ejemplo, alguna actividad de prelectura promueve la habilidad de relacionar formas y significado, pero son escasas y no se ofrecen en todas las unidades. En concreto, la primera que se observa de este tipo está en la unidad 3, centrada en costumbres, experiencias y diferencias culturales.

**En la compra**

3. Completa la tabla con las cosas que puedes comprar en un puesto de frutas y verduras.

manzanas • zanahoria • espinar • fresas  
 pimiento • lechuga • plátano • judías verdes  
 uvas • naranjas • patata • melocotón  
 tomate • pera

VERDURAS	FRUTAS
coliflor	naranjas

2. Ordena este diálogo entre un vendedor de frutas y verduras (A) y un cliente (B).

A: ¿Cuántos quiere?  
 B: Si, también quiero una lechuga.  
 A: Buenas tardes, ¿qué desea?  
 B: Dos kilos.  
 A: Aquí las tiene, ¿algo más?  
 B: Quiero comprar unas naranjas de zumo.  
 A: Lo siento, no me queda ninguna.  
 B: ¿Quieres unas patatas verdes?  
 B: Adios, muchas gracias.  
 A: Si claro, y aquí tiene sus vueltas, muchas gracias.  
 B: Tome, ¿puede darme una bolsa, por favor?  
 A: 5,25 €.  
 B: No, gracias. No quiero nada más. ¿Cuánto es?

3. Escucha y comprueba.

4. Completa la tabla con las siguientes expresiones del recuadro.

¿Qué desea? • ¿Quiere algo más?	¿Cuánto es? • ¿Pueden enviármelo a casa?
¿Cuánto es? • ¿Quiere algo más?	¿Cuánto es?

**EL VENDEDOR DICE**  
 ¿Qué desea?  
 ¿Cuánto es?

**EL CLIENTE DICE**  
 ¿Cuánto es?

**Hablar**

B. En parejas. Practica un diálogo entre un vendedor de frutas y verduras y un comprador con la siguiente lista de la compra.

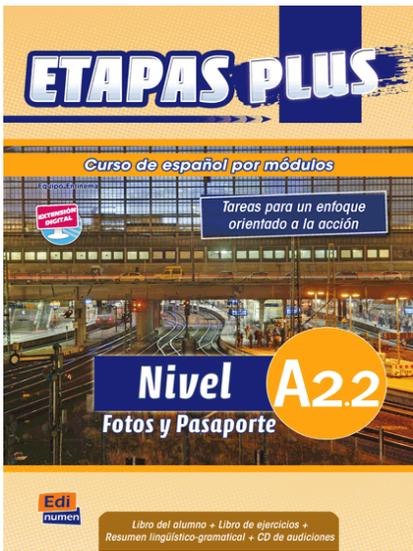
- 2 kg de patatas
- 1 kg de pimiento
- 1 kg de manzana
- 1 cabeza de ajo

	<p>Asimismo, en el apartado de autoevaluación de dicha unidad, se proporciona una actividad que trabaja el léxico; en este caso, aborda los adjetivos de significados contrarios.</p>
<p>Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, se sigue un refuerzo y una posterior evaluación</p>	<p>La secuenciación de actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición a la lengua: no se cumple, puesto que carece de un léxico específico en la primera toma de contacto con la temática de la unidad. Dicho contacto se realiza <i>a posteriori</i> y en un contexto muy concreto.</li> <li>2. Identificación de unidades, memorización y repaso: no se propone una identificación de los términos, ya que solo se habla de palabras y expresiones. En el mejor de los casos, se organizan por categorías gramaticales, y siempre en contexto con el tema que se trabaja.</li> <li>3. Comprobar y repasar lo aprendido. No se cumple, ya que no se atiende a este aspecto en las propias unidades; con frecuencia las actividades de vocabulario aparecen en el último apartado de Autoevaluación y en el anexo final del manual, asociado siempre a los contenidos gramaticales.</li> </ol>
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico, cómo se evalúan y almacenan las nuevas unidades, la recepción y producción del léxico. Estrategias y recursos</p>	<p>Las actividades que se centran en el léxico son escasas y no todas se organizan de la misma manera.</p> <p>El vocabulario que aparece en el contexto de la unidad está directamente vinculado a las destrezas de comprensión escrita y oral. Apenas se fomenta la producción por parte del estudiante.</p> <p>Se trabaja con significados contrarios, así como con la asociación de palabras con imágenes, en relación directa con el tema. Por ejemplo, en la unidad 4, que trata de las viviendas, se ofrecen elementos de la casa, en su mayoría muebles y electrodomésticos, que los estudiantes tienen que asociar a su correspondiente en español.</p> <p>Como se indicó previamente, hay actividades de comprensión escrita de distintos tipos de textos, donde se ha de identificar una definición con la forma; por ejemplo, definiciones con tipos de películas, como en la unidad 4.</p> <p>Así, en la autoevaluación de la unidad 4, se incluye un ejercicio de rellenar huecos en un texto alusivo a una reseña de cine.</p>

	No se identifica ninguna relación semántica, ni asociogramas o mapas conceptuales que contribuyan a afianzar y memorizar las nuevas unidades.
Novedades reseñables	No se observan las leyendas de los símbolos asociados a cada tipo de actividad, ni en relación con la destreza que desarrollan ni en la dinámica. No existe tampoco un icono asociado al léxico: las actividades de vocabulario siempre están supeditadas a la gramática y no se habla de ninguna unidad, ni simple ni compleja. Las alusiones a diferentes expresiones se trabajan en la parte final del manual, lo que implica una deficiencia importante en el componente léxico. No hay glosarios ni actividades que ayuden a repasar, afianzar y memorizar las unidades léxicas en relación con los contenidos de las unidades propuestas en el manual.

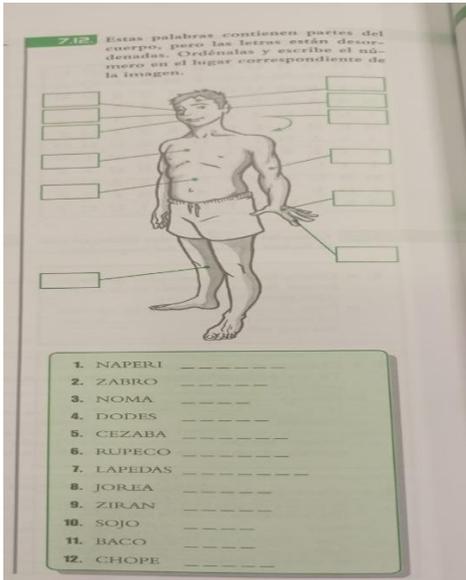
**Tabla 16**

*Análisis de Etapas Plus.A2.2.*

Curso Título Autores  Editorial y año de publicación	A2.2 Etapas Plus libro + Plataforma digital Anabel de Dios Martín y Sonia Eusebio Hermira EDINUMEN, 2010  
--	---

<p>Metodología implantada</p>	<p>Etapas es un curso de español distribuido en módulos.</p> <p>Sigue las directrices del <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2001) y del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 1994) con un enfoque orientado a la acción. Se basa en una concepción comunicativa de la lengua, apoyada en el aprendizaje significativo y constructivo. Las unidades didácticas se centran en un objetivo o tema que es el que proporciona el contexto de las tareas propuestas.</p> <p>Los módulos son flexibles, de manera que se pueden acortar o ampliar, ajustándose a las necesidades del grupo. Los contenidos y las actividades se estructuran en bloques de 30 horas.</p> <p>Todas las tareas y actividades se proponen para un uso lo más real posible, así como para desarrollar la capacidad de aprender.</p> <p>Se atiende, por tanto, a las diferencias individuales del alumno. Así, se trabajan las destrezas escritas y orales, junto con la interacción y mediación desde un punto de vista comunicativo.</p>
<p>Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.</p>	<p>Cada unidad se caracteriza por marcar la división de los componentes. Hablamos, por tanto, de <i>Contenidos funcionales</i>, <i>Contenidos lingüísticos</i>, <i>Contenidos léxicos</i>, <i>Contenidos culturales</i> y las <i>Tareas</i> aparte.</p> <p>Al final del manual se ofrece un <i>Resumen lingüístico-gramatical</i> donde se incluyen repasos de las funciones, de los contenidos gramaticales y un apartado diferenciado de vocabulario. Este proporciona unidades complejas para describir profesiones, verbos para contar biografías, partes del cuerpo y comida (página 83).</p> <p>El léxico se muestra al comienzo: la primera fotografía ya marca el contenido que se trabaja en cada unidad. Al dividirse en los diferentes componentes, en el cuadro de contenidos léxicos de la unidad 1, por ejemplo, aparecen estos ítems: profesiones y funciones laborales y modos de comunicación.</p> <p>El tipo de actividades se distingue por el empleo de distintos iconos. Las de léxico suelen asociarse a la interacción oral.</p> <p>Por ejemplo, se habla de <i>Palabras</i> en un ejercicio en el que se debe relacionar la fotografía con la leyenda que aparece como pie de foto. Las unidades léxicas se denominan</p>

	<p>palabras (lo que es erróneo desde nuestro punto de vista), pero en rigor son unidades complejas formadas por verbo + preposición + sustantivo o verbo + sustantivo... como “defender a clientes” o “leer leyes”. Se considera más adecuado que se expliquen como combinaciones usuales en la temática de profesiones, por ejemplo.</p>
<p>Tratamiento del léxico. Cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas</p>	<p>Todo el léxico está relacionado con la temática del contexto, y al final de la unidad hay un apartado titulado “Para terminar” que actúa como resumen de lo visto. Se trabaja el léxico, en la medida en que los aprendientes ya que deben escribir palabras o frases vinculadas al tema y comparar sus producciones escritas con las de los compañeros.</p> <p>Al final del manual se incluye el <i>Libro de ejercicios</i>, donde se trata el léxico con diferentes tipos de actividades.</p> <p>Las actividades de esta sección son de todo tipo: desde asociación de dibujos y fotografías con las palabras que hay en un recuadro, hasta completar huecos o sopas de letras que contienen verbos...</p> <p>Los textos están adaptados de muestras reales, por ejemplo, de periódicos nacionales. Se trabaja la comprensión oral con el léxico, de manera que los estudiantes relacionen con números y casillas unos cuadros de imágenes con diferentes leyendas de acontecimientos históricos, por ejemplo.</p> <p>Como se ha dicho, existe un apartado al final de cada unidad donde se indican breves ejercicios de producción escrita.</p> <p>En ellos, el vocabulario y las frases del tema pueden funcionar como repaso de la unidad.</p>
<p>Tipo de unidades, tratamiento implícito o explícito. Qué unidades léxicas se trabajan</p>	<p>No aparecen como tales las unidades léxicas, ni las simples ni las complejas.</p> <p>Lo que sí se nombra son las palabras y hay referencias a categorías gramaticales, como por ejemplo a los verbos. Cuando se trabaja con ellos, no se explica qué otras categorías gramaticales los acompañan, únicamente se pregunta por su significado y si los aprendientes no lo saben, se invita a la deducción por el contexto. Fundamentalmente se presentan actividades de relación de ideas, palabras o frases con imágenes.</p> <p>También se proponen frases en actividades de asociación de ideas con imágenes, en ejercicios</p>

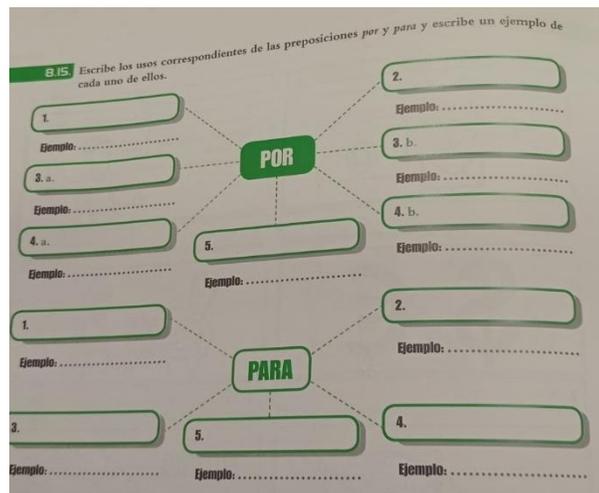
	<p>de selección de palabras para rellenar huecos y en actividades de unión de elementos para crear frases con sentido (unión de forma y significado).</p>
<p>Presentación del léxico, cómo y dónde se presenta el léxico. Finalidad de su aprendizaje. Las unidades están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...</p>	<p>El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad. No existen actividades explícitas de léxico en el manual, únicamente se vinculan a las funciones o a la gramática, y más concretamente, con algunas destrezas, como en la expresión y comprensión oral. En el apartado denominado <i>Para terminar</i>, al final de cada unidad, sí hay trabajo con palabras o expresiones relacionadas con el tema correspondiente o con uno de los elementos que lo componen. Al final del manual, en el <i>Cuaderno de ejercicios</i> del alumno, aparecen actividades de diferentes tipologías que trabajan el léxico asociado al tema, a las funciones y a los distintos contenidos, como, por ejemplo, sopas de letras o crucigramas, ejercicios de relacionar y asociar ideas/frases/palabras con imágenes, unir formas y significados, rellenar huecos seleccionando opciones previas de un conjunto dado, etc. Por ejemplo, en la unidad 7, en la actividad 7.12, los estudiantes deben recolocar una palabra desordenada que coincide con partes del cuerpo y de la cara para situarla posteriormente en un dibujo de una figura humana.</p> 

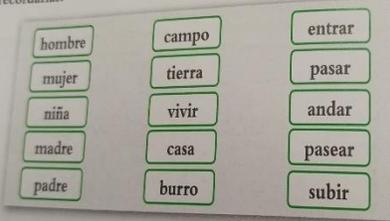
**Secuenciación de actividades**  
Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, un posterior refuerzo y la evaluación

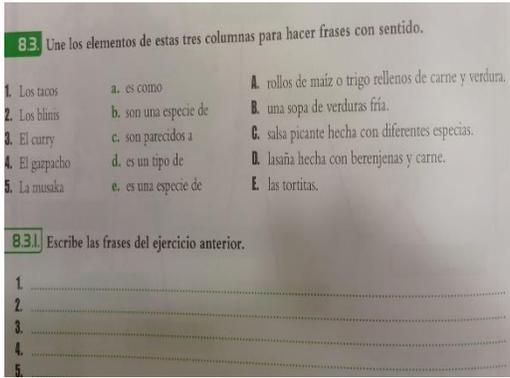
**La secuenciación de actividades:**

1. Exposición a la lengua: sí se cumple, puesto que no se ofrece un léxico específico en la primera toma de contacto con la temática de la unidad. Dicho contacto se realiza *a posteriori* y en un contexto muy concreto.
2. Identificación de unidades, memorización y repaso: no hay identificación de los términos, ya que solo se habla de palabras y frases. Como mucho se organizan por categorías gramaticales, como sucede con el caso de los verbos y algunos adjetivos, y siempre en contexto con el tema correspondiente.
3. Comprobar y repasar lo aprendido. Se cumple en el apartado final del manual, en el cuaderno de ejercicios. Aunque no se proponen actividades de autoevaluación como tales, todas están interrelacionadas de manera que se trabaja el léxico en contexto y con las funciones, con los contenidos gramaticales, etc. Además, responden a diferentes formatos, lo que contribuye a que el estudiante no pierda la motivación e interés y pueda aprender con asociogramas, cuadros, etc.

Es interesante que, como muestran las fotografías, se trabajan estrategias para el aprendizaje del léxico, tal y como se indica en el enunciado de las actividades.



	<p>Vamos a repasar algunas estrategias relacionadas con el aprendizaje del léxico. Lee las siguientes palabras y piensa en una imagen que te sugiera la palabra. Luego, tápalas e intenta recordarlas.</p> 
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico. Evaluación y almacenamiento de nuevas unidades, recepción y producción del léxico. Estrategias de aprendizaje del léxico y recursos que se utilizan</p>	<p>Las actividades sobre el léxico no son muchas, al menos en las unidades, y no todas lo trabajan de la misma manera ni con el mismo formato.</p> <p>Las que aparecen en el contexto de la unidad, están directamente vinculadas a las destrezas de comprensión escrita y oral, fundamentalmente. Apenas se practica la producción por parte del estudiante; en la mayoría de casos, esto ocurre cuando debe responder a las preguntas de la comprensión auditiva.</p> <p>Se toma como ejemplo la unidad 8, en la que se trabajan como contenidos léxicos los sabores, alimentos, ingredientes y utensilios, así como los verbos utilizados en las recetas. Se trata de actividades muy guiadas y que consisten en identificar, relacionar, contestar a preguntas de audios... Un ejercicio novedoso consiste en dividir una frase en palabras (no se habla de más unidades) y adivinar el plato que se va a cocinar; en este caso, se estudian los ingredientes de la tortilla de patatas.</p> <p>No se identifican relaciones semánticas, ya que no se enfrentan significados contrarios ni se aportan campos semánticos, lo que se podría haber aprovechado enormemente con el planteamiento temático de esta unidad en concreto.</p> <p>En el apartado final, en el cuaderno de ejercicios, destacan los que ejercicios de unión de elementos de diferentes columnas para elaborar frases con sentido, por ejemplo, de relacionar palabras con significado o actividades de elección de respuesta adecuada.</p>
<p>Novedades reseñables</p>	<p>El apartado del <i>Cuaderno de ejercicios</i>, al final del manual, cuenta con una variada representación de actividades, que</p>

	<p>perfectamente podrían incluirse en la unidad misma.</p> <p>Se trabaja todo tipo de actividades de léxico, con procedimientos como relacionar, seleccionar y rellenar huecos o elegir, secuenciar y ordenar frases que tengan sentido, etc.</p> <p>No se ofrece ningún icono asociado al léxico; resulta llamativo, sin embargo, que se presenten iconos para el resto de destrezas. Sí cuentan con iconos la de interacción oral, la de reflexión lingüística, la de producción escrita... Como se ha comprobado, las actividades de vocabulario están vinculadas a la gramática y a los contenidos funcionales. Cuando se habla de unidades, se alude únicamente a palabras (verbos o sustantivos en su mayoría) o frases.</p>  <p>Es interesante el apartado de repaso de estrategias para el aprendizaje del léxico.</p>
--	---

**Tabla 17**

*Análisis de Nuevo Sueña. A1 y A2.*

<p>Curso Título Autores</p> <p>Editorial y año de publicación</p>	<p>A1-A2 Nuevo Sueña. LIBRO DEL ALUMNO Y LIBRO DEL PROFESOR+ Plataforma digital M.<sup>a</sup> Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, Vega de la Fuente Martínez, Begoña Sanz Sánchez, M.<sup>a</sup> Jesús Torrens Álvarez. ANAYA. 5<sup>a</sup> EDICIÓN 2022</p>
---	---

	
<p>Metodología implantada</p>	<p>Nuevo Sueña 1.          Sigue las directrices del <i>MCER</i> y del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 1994) con un enfoque comunicativo. Las destrezas están integradas y ampliamente desarrolladas y se fomenta que el estudiante se exponga el mayor tiempo posible a la lengua, de manera que se trabaje con numerosos ejercicios. Se estructura en ámbitos temáticos, con contenidos nocio-funcionales. Como cierre de secuencia, se plantea una tarea que repasa de manera conjunta los contenidos de la unidad.          Se estructura en 10 unidades que incluyen seis apartados diferenciados: <i>Funciones, Gramática, Escritura, Fonética, Léxico y Cultura</i>.          Al final del manual hay un glosario de los términos aprendidos en las unidades, traducidos a cinco idiomas. En la información del glosario explica que no se presenta como un diccionario de uso, sino como una herramienta de consulta que facilite la labor del docente y de los alumnos.</p>
<p>Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.</p>	<p>Cada unidad se caracteriza por marcar la división de los componentes. Hablamos, por tanto, de funciones, de gramática, de escritura, de fonética, de léxico y de cultura.          Además, cada unidad se divide en dos ámbitos, de manera que uno considera la dimensión personal del estudiante y el otro lo presenta como agente social. Por ejemplo, en la unidad 2. <i>Mi mundo</i>, el primer ámbito trata de la casa (personal) y el segundo, de la clase (profesional-social).          El manual contiene fichas informativas, una actividad globalizadora llamada <i>Tarea</i>, diferentes iconos asociados a destrezas, esquemas gramaticales, apartados de fonética y ortografía y una sección final de cultura.</p>

**FICHAS INFORMATIVAS** con contenido léxico, gramatical o funcional

**ACTIVIDAD GLOBALIZADORA** de los contenidos fundamentales

**ETIQUETAS TEMÁTICAS**

**SECCIÓN DE CULTURA** pensada para la comunicación participativa entre los estudiantes.

**FONÉTICA Y ORTOGRAFÍA**

**ESQUEMA GRAMATICAL** donde se sistematizan los contenidos

**ICONO DE REFERENCIA** a las actividades del CUADERNO DE EJERCICIOS

**CUADERNO DE EJERCICIOS** concebido para el refuerzo y complemento de las actividades del Libro del Alumno.

5 de 5

**Al final de la unidad se ofrece un esquema gramatical con repastos de las funciones y de los contenidos gramaticales, pero no se observa un apartado diferenciado de vocabulario.**

**16** Escucha y ordena lo que oigas.

- ▶ ¡Hola, Carmen!, ¿qué tal?
- ▶ Adiós, hasta pronto.
- ▶ Me llamo Carlos, ¿y tú?
- ▶ Este es Alfonso, el nuevo director.
- ▶ ¿Cómo se llama la nueva secretaria?

Nivel: \_\_\_\_\_

**DATOS DEL CENTRO**

Nombre del centro: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

Teléfono fijo: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

**esquema gramatical**

PRESENTE		
	VIVIR	ESTAR
yo	vivo	estoy
tú	vives	estás
él/ella/usted	vive	está
nosotros/nosotras	vivimos	estamos
vosotros/vosotras	vivís	estáis
ellos/ellas/ustedes	viven	están

DEMOSTRATIVOS	
masculino	femenino
este	esta
estos	estas

SALUDOS Y DESPIDIDAS	
✓ ¡Hola!, ¿qué tal?	
✓ ¿Cómo estás?	
✓ Buenos días.	
✓ Buenas noches.	
✓ Buenas tardes.	
✓ Adiós.	
✓ Hasta luego.	
✓ Hasta pronto.	

AL TELÉFONO	
✓ ¡Hola! ¿Digame?	
✓ No, no está en este momento.	
✓ No se puede poner.	
✓ ¿Quiere dejarme algún recado?	

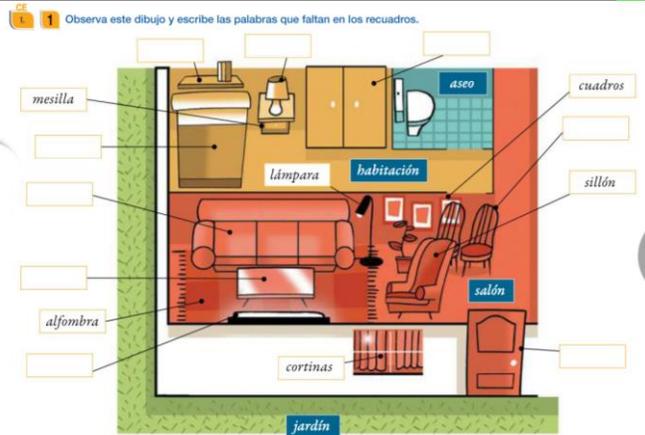
  

PRESENTACIONES	
> Este es Javier.	¡Hola, ¿qué tal?
< Encantado.	

PREGUNTAS	
> ¿Cuál es la dirección?	
< Avenida de La Paz, 10.	
> ¿Cuál es tu número de teléfono?	
< 61 806 43 06.	

Este se muestra al comienzo: la primera fotografía ya marca la línea temática de cada unidad. Por ejemplo, en la número 2 “*Mi mundo*”, en la presentación de los contenidos y de las funciones, se trabaja el léxico propio de la casa. No obstante, llama la atención que el icono de este ejercicio se asocie al de expresión escrita y no haya ninguno de léxico o vocabulario.



Las unidades léxicas se denominan palabras, como se observa en el enunciado de la actividad.

Si bien aquí no aparece destacado como léxico, sí es cierto que en el índice (como se señala previamente) se aprecia esa distinción. Así, en el apartado correspondiente a esta unidad, se ofrecen contenidos léxicos como las partes de la casa, el mobiliario y los enseres de la casa y acciones habituales para el primer ámbito; mientras que, en el segundo ámbito, el de la clase, se incluyen los siguientes: el mobiliario y los objetos de la clase y adjetivos para la descripción del físico y del carácter de las personas.



CE  
7

Mira, esta es mi familia. Han ido a la Feria del Libro.  
Describe a cada uno con las palabras que te damos.



delgado, -a  
guapo, -a  
rubio, -a  
alto, -a  
gafas  
joven  
barba  
gordo, -a  
viejo, -a  
bajo, -a  
pelo liso  
pelo corto  
moreno, -a  
bigote  
sombbrero  
pelo rizado  
pelo largo  
feo, -a

Además, en el último apartado, el del *Esquema gramatical*, se interrelacionan las funciones, la gramática y el léxico puesto que, en la descripción de personas, por ejemplo, se observan las combinaciones prototípicas de los verbos *ser*, *tener* y *llevar* más adjetivos o sustantivos. Desde nuestro punto de vista, este procedimiento debería hacer hincapié en la combinación frecuente de unos y otros, es decir, de compuestos sintagmáticos, colocaciones o combinaciones frecuentes, que se muestran en niveles iniciales y que son perfectamente comprensibles para los estudiantes.

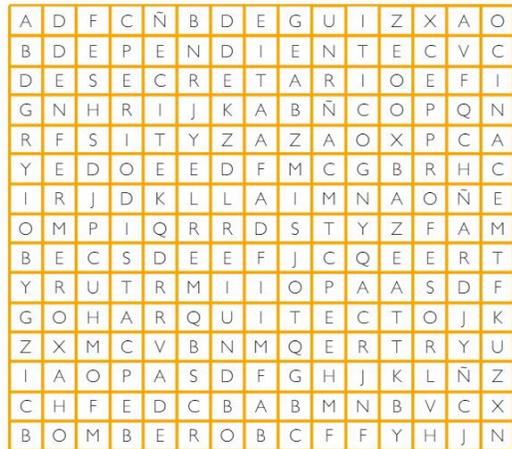
### esquema gramatical

<p>■ Ubicación</p> <p>artículo + sustantivo + está +</p>	<p>adverbio de lugar: aquí, ahí, allí El libro está aquí.</p> <p>prep. o adv. de lugar + artículo + sustantivo: en encima de / debajo de delante de / detrás de al lado de / enfrente de El ordenador está al lado de la ventana.</p>	<p>■ Descripción de personas</p> <p>verbo ser +</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— adjetivo de rasgo físico: Enrique es alto y moreno.</li> <li>— adjetivo de carácter: Pilar es simpática.</li> </ul> <p>verbo tener +</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— edad: Carmen tiene 30 años.</li> <li>— sustantivo de rasgo físico: Paco tiene bigote.</li> </ul> <p>verbo llevar + ropa, complementos: Lleva una camisa roja. Lleva gafas.</p>
<p>■ Comparación</p> <p>inferioridad</p> <p>igualdad</p> <p>superioridad</p>	<p>menos + adjetivo + que Esta casa es menos soleada que la tuya.</p> <p>tan + adjetivo + como Inés es tan alta como Pilar.</p> <p>más + adjetivo + que Paco es más alto que Peter.</p>	

Cada tres unidades hay un apartado denominado *Recapitulación*, que sirve para repasar y reforzar lo aprendido en las unidades previas. Así, hay ejercicios cuya finalidad consiste en fomentar la expresión escrita y que repasan y revisan aspectos gramaticales, funcionales y léxicos. Este último, por ejemplo, aporta ejercicios como sopas de letras, escribir palabras en etiquetas temáticas, etc.

**6** Busca el nombre de estas diez profesiones en la sopa de letras.

- ✓ Trabaja en un hospital.
- ✓ Construye edificios.
- ✓ Trabaja en un colegio.
- ✓ Escribe en los periódicos.
- ✓ Trabaja en una oficina.
- ✓ Apaga incendios.
- ✓ Trabaja en un restaurante.
- ✓ Arregla los coches.
- ✓ Trabaja en una tienda.
- ✓ Ayuda al médico.



Tratamiento del léxico: cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas

Todo el léxico se relaciona con la temática del contexto, y al final de la unidad, en el *Esquema gramatical*, se asocia a contenidos gramaticales y a las funciones. Por tanto, podemos afirmar que se trabaja en un continuo.

Además, el *input* léxico se vincula a las diferentes destrezas, puesto que la mayoría de las veces los ejercicios proponen la asociación de palabras dentro de una imagen, o después de una comprensión auditiva o escrita. Así, se puede encontrar este tipo de ejercicios a lo largo de toda la unidad, de manera que se mantiene el continuo de la gramática y las funciones con el vocabulario.

Por ejemplo, en el apartado de *Cultura* que aparece al final de cada unidad, se presentan aspectos típicos de la cultura hispanoamericana. Así sucede, por tanto, en el de la unidad 3, donde los estudiantes deben relacionar las comidas típicas con el país donde se consumen.

**3** Relaciona las comidas típicas con su país.

panetone	
cochino	
hallacas	Argentina
turrón	
besugo	
melón	Venezuela
asado	
pavo	
langostinos	España

Se trabaja el léxico en la medida en que los aprendientes deben escribir palabras u oraciones vinculadas al tema. Para esto último, se ofrece un modelo que pueden seguir para su producción escrita con las restantes acciones. Por ejemplo:

**3**

**4.4** En días muy señalados los españoles acostumbramos a hacer ciertas cosas. Observa las fotos y escribe oraciones según el ejemplo.

Ej.: Los españoles solemos cantar villancicos **en Navidad**.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4.1** Escribe qué sueles hacer tú en estas fechas. Coméntalo con el resto de la clase.

**4.2** Además, en España se festejan estos días de otra manera.

- Normalmente gastamos bromas a los amigos el día **28 de diciembre**.
- En **Navidad** los niños suelen pedir el suajón a los vecinos.

También se trabaja el léxico con ejercicios de comprensión oral, de modo que los estudiantes reconozcan las formas asociadas a las imágenes de apoyo para, posteriormente, contestar si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Además, algunos ejercicios requieren que completen huecos en un dibujo para relacionar lo que escuchan con lo que falta en el texto escrito. Por ejemplo, en el caso de las actividades domésticas, se presentan dibujos con dichas labores a las que luego deben asociar la forma; no solo eso, sino que también, han de escuchar un fragmento y contestar con léxico de frecuencia acerca de esas labores, como ocurre en la unidad 4.

**1.2** **1** Relaciona las tareas de la casa con las imágenes.

**2** Lee el texto siguiente.

**César y Ana son dos amigos españoles** que viven juntos. Partes del fin de semana lo dedican a las tareas de la casa. Trabajan mucho y tienen poco tiempo el día para estas tareas, por eso dedican las tardes por la mañana a ordenar su casa. Son muy organizadas y han elaborado un horario con las tareas de todo el mes.

**2.1** Escucha con qué frecuencia realizan estas actividades y escribe estas palabras al lado de cada tarea.

una vez al día, dos veces al día, una vez a la semana, una vez al mes, tres veces al mes, muchas veces al día, dos veces a la semana, cuatro veces al mes, una vez cada tres días

**César**

Limpiar los cristales \_\_\_\_\_

Hacer la compra \_\_\_\_\_

Lavar los platos \_\_\_\_\_

Hacer la cama \_\_\_\_\_

Barrer el suelo \_\_\_\_\_

Poner la lavadora \_\_\_\_\_

**Ana**

Limpiar el polvo \_\_\_\_\_

Planchar la ropa \_\_\_\_\_

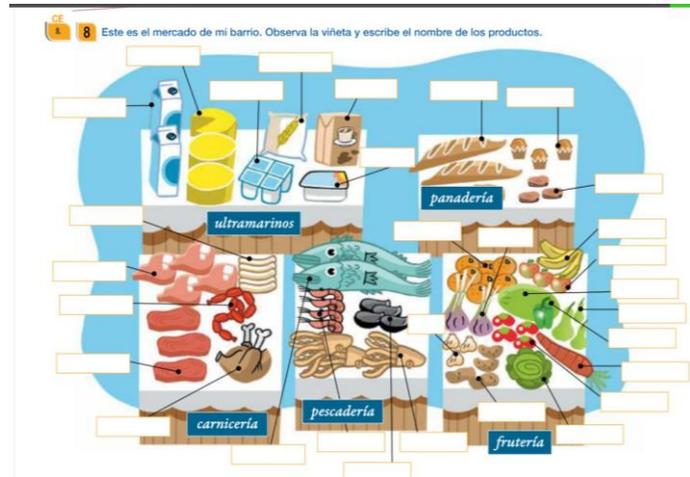
Tender la ropa \_\_\_\_\_

Fregar el suelo \_\_\_\_\_

Fregar los platos \_\_\_\_\_

Hacer la comida \_\_\_\_\_

Las actividades de esta sección son de todo tipo: desde asociación de dibujos y fotografías con las palabras que hay en un recuadro, hasta ejercicios de completar huecos o sopas de letras que contienen verbos.



Por último, se advierte que el *Glosario*, que se indexa al final del manual, está traducido a cinco idiomas.

## glosario

Este glosario recoge una selección de los términos aprendidos en cada lección. No pretende ser un diccionario, sino una herramienta de consulta que facilite a los alumnos y al profesor el trabajo en clase. En la traducción a cinco idiomas se ha incluido la variante brasileña entre paréntesis a continuación del portugués.

ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS	ALEMÁN	ITALIANO	PORTUGUÉS (BRASILEÑO)
<b>LECCIÓN 1</b>					
<b>ámbito 1</b>					
alemán	German	allemand	deutsch	tedesco	alemão
americano	American	américain	amerikanisch	americano	americano
año	year	année, an	Jahr	anno	ano
apellido	surname, last name	nom de famille	Nachname	cognome	apelido (sobrescrito)
árabe	Arab	arabe	arabisch	arabo	árabe
argelino	Algerian	algérien	algerisch	algerino	argelino
argentino	Argentinian	argentin	argentinisch	argentino	argentino
boliviano	Bolivian	bolivien	bolivianisch	boliviano	boliviano
brasileño	Brazilian	brésilien	brasilianisch	brasileiro	brasileiro
chileno	Chilean	chilien	chilensisch	chileno	chileno
colombiano	Colombian	colombien	kolombianisch	colombiano	colombiano
coreano	Korean	koréen	koréanisch	coreano	coreano
culinario	Culinary	culinaire	kulinarisch	culinario	culinário
economista	economist	économiste	Volkswirtschaftler	economista	economista
edad	age	âge	Alter	età	idade
egipcio	Egyptian	égyptien	ägyptisch	egiziano	egípcio
embarcar	to embark	embarquer	absteigen	embarcare	embarcar
escuchar	to listen	écouter	hören	ascoltare	escutar
español	Spanish	espagnol	spanisch	spagnolo	español
estudiante	student	étudiant	Student	studente	estudante
fecha de nacimiento	date of birth	date de naissance	Geburtsdatum	data di nascita	data de nascimento
francés	French	français	französisch	francese	francês
hablar	to speak	parler	reden, sprechen	parlare	falar
halla	hall	halle	saal	sale	salão
holandés	Dutch	hollandais	holländisch	olandese	holandês
húngaro	Hungarian	hongrois	ungarisch	ungarese	húngaro
indio	Indian	indien	indisch	indiano	indiano
irlandés	Irish	irlandais	irisch	irlandese	irlandês
islandés	Icelandic	islandais	isländisch	islandese	islandês
japonés	Japanese	japonais	japanisch	giapponese	japonês
lingua	language	langue	Sprache	lingua	língua
marcar	to mark	marquer	markieren	segnare	marcar
médico	doctor	médecin	Arzt	medico	médico
mexicano	Mexican	mexicain	mekkanisch	mexicano	mexicano
mirar	to look at	regarder	anschaun	guardare	olhar
nacionalidad	nationality	nationalité	Staatsangehörigkeit	nazionalità	nacionalidade
no	no	non	nein	no, non	não
nombre	name	nom	haben	nome	nome
os	to hear	entendre	haben	avere	ouvir
país	country	pays	Land	paese	país
pasaporte	passport	passport	Reisepass	passaporto	passaporte
peruano	Peruvian	peruvien	peruanisch	peruviano	peruviano
portugués	Portuguese	portugais	portugiesisch	portoghese	português
profesor	to ask	demander	fragen	chiedersi, domandare	perguntar
profesor	teacher	professeur	Lehrer	professore	professor
relacionar	to relate	rapporter, relier	in Verbindung bringen	relazionare	relacionar
rumano	Romanian	roumain	rumänisch	rumano	romeno
ruso	Russian	russe	russisch	rumano	russo
si	yes	oui	ja	sì	sim
surco	Trench	tranchée	Graben	tranco	surco
uruguayo	Uruguayan	uruguayen	uruguayisch	uruguayano	uruguayano
venezolano	Venezuelan	venésolien	venezolanisch	venezuelano	venezuelano
ver	to see	voir	sehen	vedere	ver
<b>ámbito 2</b>					
adós	goodbye	au revoir	auf Wiedersehen	addio	adeus
agencia	embassy, office	ambassade	Vertretungsbüro, Taschenkonsulat	agência	agência
aisle	aisle	allée	Bühnenflur	aisla	alameda (sobrescrito)
aeropuerto	airport	aéroport	Flughafen	aeroporto	aeroporto

Tipo de unidades, tratamiento implícito o explícito. Qué unidades léxicas se trabajan

No aparecen como tales las unidades léxicas, ni las simples ni las complejas. Se nombra a las palabras y hay referencias a oraciones, por ejemplo, en ejercicios de secuenciar u ordenar diálogos y mini diálogos. Cuando se trabaja con alguna categoría gramatical, se señala en el esquema recopilatorio del final de la unidad, unido a expresiones o verbos. Fuera de este contexto, no se alude a ninguna unidad léxica.

**esquema gramatical**

**IMPERATIVO NEGATIVO**

	TOM-AR	BEB-ER	SUB-IR
tú	no tom-es	no beb-as	no sub-as
usted	no tom-e	no beb-a	no sub-a
vosotros	no tom-éis	no beb-áis	no sub-áis
ustedes	no tom-en	no beb-an	no sub-an

**doler**  
Me / te / le... duele + sustantivo singular.  
*Te duele la cabeza.*  
Me / te / le... duelen + sustantivo plural.  
*Me duelen las piernas.*

**tener dolor de...**  
*Yo tengo dolor de piernas.*  
*Nosotros tenemos dolor de cabeza.*

**ENFERMEDADES, SÍNTOMAS Y ESTADOS DE SALUD**

**tener + nombre de enfermedad o síntomas**  
Tengo: gripe, fiebre, alergia, catarro, escarlatinas.  
*Nosotros tenemos dolor de cabeza.*

**estar + estado físico o anímico**  
Estoy: agotado / -a, nervioso / -a, atónico / -a, mareado / -a, bien, mal, regular.  
*Estoy agotado.*

**Expresar obligación**  
● impersonal, general: hay que + infinitivo  
*Para tener buena salud, hay que hacer deporte.*  
● Personal, particular: tener que + infinitivo  
*Si quieres tener buena salud, tienes que hacer deporte.*

**Expresar condición**  
● Con acciones habituales  
- Cuando + presente + presente: *Quando me duele la cabeza, me tomo una aspirina.*  
- Si + presente + presente: *Si me duele la cabeza, me tomo una aspirina.*  
● Con órdenes  
- Si + presente + imperativo: *Si te duele la cabeza, tómate una aspirina.*

Fundamentalmente se presentan actividades de relación de ideas, palabras o frases con imágenes.

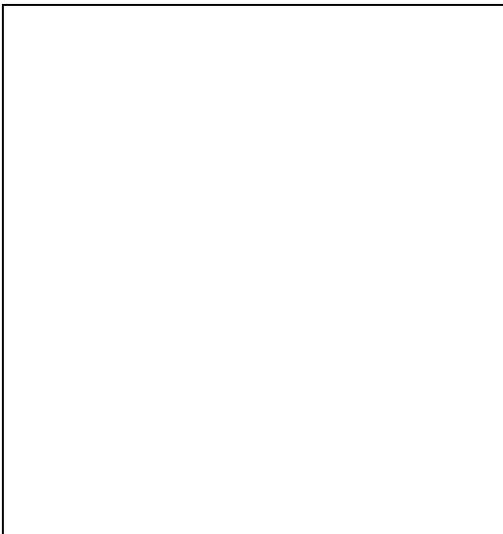
**ámbito 2** ¿Qué me pasa, doctor?

**CE 1.1.1** 1 Escribe el nombre de las partes del cuerpo en su lugar correspondiente.

- cabeza
- estómago
- espalda
- mano
- pie
- pierna
- brazo
- oreja
- rodilla
- cintura
- ojos
- nariz
- boca
- codo
- diente
- tobillo
- cuello
- muela
- dedo
- cadera

¡Atención!  
la nariz  
la mano

**a**



**De tiendas**

13 Relaciona cada prenda de vestir con su nombre.

**Características de la ropa**

**color**  
rojo  
azul  
amarillo

**material**  
de lana  
de algodón  
de seda  
de piel

**dibujo**  
de rayas  
de lunares  
liso  
de flores  
de cuadros

VESTIDO	CORBATA	BAÑADOR
CAMISA	ABRIGO	GUANTES
BOTA	CALCETÍN	BUFANDA
GORRO	CALZONCILLO	VAGUERO
TRAJE	PANTALÓN	CHAQUETA
CAMISETA	CAZADORA	JERSEY
ZAPATO	MEDIAS	FALDA
BRAGA	PIJAMA	

sesenta y tres 63

Presentación del léxico, cómo y dónde se presenta. Finalidad de su aprendizaje: están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...

El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad.  
 No existen actividades explícitas de léxico en el manual, únicamente se vinculan a las funciones o a la gramática, y más en concreto, con algunas destrezas, como en la expresión y comprensión oral.  
 En el apartado incluido al final de cada unidad, titulado “*Maneras de vivir*”, donde se habla de la cultura hispanoamericana, las palabras o expresiones se relacionan con el tema correspondiente o con uno de los elementos que lo componen.  
 Los ejercicios de léxico propuestos aparecen a lo largo de toda la unidad, sin diferenciarse y sin tratar ninguna unidad, ni simple ni compleja.

Secuenciación de actividades. Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, un posterior refuerzo y la evaluación

La secuenciación de actividades:  
 1. Exposición a la lengua: sí se cumple en el libro del profesor, no así en el del alumno. En el primero, aparecen siempre todos los contenidos, entre ellos los léxicos, para trabajar en la unidad.

**ámbito 1 Tareas**

**CONTENIDOS**

→ **Nociofuncionales**

- Expresar frecuencia
- Dar órdenes y hacer sugerencias
- Pedir un producto; preguntar el precio
- Comparar productos, precios, calidades
- Expresar gustos y preferencias

→ **Gramaticales**

- Expresiones de frecuencia: *x veces al día / a la semana / por semana; x veces cada x días*
- ¿Puedes + infinitivo?
- Imperativo (tú)

- Pronombres átonos de CI y CD: colocación
- *Gustar, encantar, odiar, preferir*
- *Quedarle a uno bien, mal, grande algo*
- Comparaciones: *más, menos, tan(to); mejor, peor, mayor, menor*
- *Muy, mucho, poco*
- *También, tampoco; a mí sí, a mí no*
- Imperfecto de cortesía: *quería*
- Números a partir del 100

→ **Léxicos**

- Tareas de la casa
- La compra: alimentos, ropa; pesos y medidas

2. Identificación de unidades, memorización y repaso: no hay identificación de unidades, como se

expuso previamente. Se habla de palabras y oraciones, y si aparece alguna otra categoría, se limita al esquema gramatical.

### 3. Comprobar y repasar lo aprendido.

Las actividades incluidas en el apartado de recapitulación trabajan parte del léxico directamente relacionado con el tema de la unidad.

Por ejemplo, en la página 104 en un ejercicio se pide que se inserten palabras dentro de una tabla mayor; es decir, se trata de un trabajo superficial sobre campos léxicos o hiperónimos e hipónimos, pero no se explica la relación de estos conceptos con las unidades contenidas en ellos.

✓ 1.º plato ✓ 2.º plato ✓ postre ✓ bebidas

1.4 Haced la lista de la compra.



Sin embargo, en el libro del profesor sí se indican propuestas y ejercicios para trabajar el léxico, con las soluciones de estos para contribuir a la adquisición del vocabulario de los estudiantes.

secciones de alimentación y lo que se puede comprar en cada una.

Después, pídale que trabajen en grupos y completen el ejercicio con las palabras que faltan, con la ayuda de la publicidad.

#### Soluciones

**Ultramarinos:** leche, queso, yogures, harina, paquete de café y mantequilla.

**Panadería:** pan, magdalenas y galletas.

**Carnicería:** salchichas, chuletas, chorizos, filetes, y pollo.

**Pescadería:** merluza, gambas, mejillones y calamares.

**Frutería:** naranjas, cebolletas, melón, plátanos, manzanas, peras, pimiento, zanahorias, tomates, lechuga, patatas, y ajos.

Para reforzar el léxico aprendido, mande como tarea para casa el ejercicio 9 del Cuaderno de Ejercicios.

Tipos de actividades que trabajan el léxico. Evaluación y almacenamiento de nuevas unidades, recepción y producción del léxico. Estrategias de aprendizaje del léxico y recursos.

Las actividades sobre el léxico no son muchas, al menos en las unidades, Además, no todas lo trabajan de la misma manera ni con el mismo formato. Las que aparecen en el contexto de la unidad, es decir, integradas en el continuo, se vinculan directamente a los contenidos gramaticales (por ejemplo, los verbos) y nocio funcionales, así como a las destrezas de comprensión escrita y oral.

	<p>4 Sustituye los dibujos por los verbos que faltan y coloca los signos de puntuación.</p>  <p>el 11 de mayo de 1904 educación secundaria en el instituto de Figueras  A los trece años su primer cuadro En 1923 a Madrid para estudiar  en la Academia de Bellas Artes de San Fernando Ese año a Luis Buñuel y a Federico  García Lorca En la primavera de 1927 a París y de Gala  Aquel año con Luis Buñuel los escenarios de <i>Un perro andaluz</i> Al terminar los  estudios para exponer en Nueva York Chicago etc. En 1955  con Gala y en Cadaqués En 1982 Gala y Dalí enfermó.  El 23 de enero de 1989 en Figueras</p> <p>No se fomenta la producción (al menos la escrita) por parte del estudiante; en la mayoría de casos, esto ocurre cuando debe responder a las preguntas de la comprensión auditiva.  Se trata de actividades muy guiadas y que consisten en identificar, relacionar, contestar a preguntas de audios, etc.</p>
<p>Novedades reseñables</p>	<p>Es llamativo el hecho de que no aparezcan actividades de léxico diferenciadas en el libro del alumno, pero sí en el libro del profesor, en la presentación de cada unidad.</p> <p>Por tanto, se deduce que la labor de introducción a unidades léxicas, tanto simples como complejas, queda en manos del profesor. Este encuentra directrices en su guía, pero no en el libro de los alumnos.</p> <p>A modo de ejemplo: se abordan verbos en la unidad 8 para hablar de biografías, de manera que se aprenda a utilizar el indefinido, pero no se presentan combinaciones frecuentes o colocaciones gramaticales de verbos que podrían perfectamente tratarse al tiempo. Es así en casos como conocer a alguien (con el que se explica que aquí es el equivalente de <i>to meet</i>, lo que les ocasiona bastantes problemas); <i>casarse con</i>, etc.</p> <p>Otro punto destacable del manual es la inclusión del presente de subjuntivo en este nivel para expresar deseos y buena suerte.</p>

8 Lee estos buenos deseos. ¿Para que sirven?

1. Esta tarjeta sirve para \_\_\_\_\_

2. Este mensaje sirve para \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

9 Escribe todos los verbos de los mensajes anteriores que están en presente de subjuntivo. ¿Cuál es el infinitivo?

■ compartáis → **COMPARTIR** ■ \_\_\_\_\_ ■ \_\_\_\_\_

■ \_\_\_\_\_ ■ \_\_\_\_\_

11 Relaciona los siguientes deseos con los dibujos.

1. ¡Que se diviertan!
2. ¡Que seáis muy felices!
3. ¡Que os pruebes!
4. ¡Que sea un niño feliz!
5. ¡Que tengas buen viaje!

12 Ahora elige uno de estos mensajes para cada una de las viñetas del ejercicio anterior.

- ¡Espero que seáis muy felices en el día de vuestra boda!
- ¡Deseo que hagas bien el examen y puedas terminar con buenas notas el curso!
- ¡Deseo que el niño tenga una vida muy feliz!
- ¡Espero que disfrutes de las vacaciones!
- ¡Quiero que lo paséis muy bien en el concierto!

En el *PCIC* no se contempla este contenido gramatical, sino que se recomienda para un nivel superior como es el B.1. (Apartado de Funciones de nivel A1-A2, pp.241, 242):

	<b>5.16. Felicitar</b> [ v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.5.1., 3.5.2.]	
	A1	A2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¡Felicidades!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¡Muy bien!</li> <li>▪ (Muchas) felicidades</li> <li>▪ Enhorabuena</li> <li><b>En un cumpleaños</b></li> <li>▪ ¡Felicidades!</li> <li>▪ ¡Feliz cumpleaños!</li> <li><b>En fiestas y celebraciones</b></li> <li>▪ ¡Felices fiestas!</li> <li>▪ ¡Enhorabuena!</li> </ul>
	<b>5.17. Formular buenos deseos</b> [ v. Funciones 3.B.]	
	A1	A2
		<p><b>Desear éxito o suerte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suerte</li> <li>▪ Buena / Mucha suerte</li> </ul> <p><b>Cuando alguien se va de viaje</b>  <small>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.1.]</small></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buen viaje</li> <li>▪ Felices vacaciones</li> </ul> <p><b>En una comida</b>  <small>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.4.2.]</small></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¡Que aproveche!</li> <li>▪ Buen provecho</li> </ul>
	<p>También, resulta curioso que aparezca en el manual incluso antes de trabajar con tiempos verbales fundamentales de este nivel, como el indefinido y el pretérito perfecto.</p> <p>Consideramos que, si se quieren trabajar las expresiones de suerte, no es necesario mostrarle al alumno este tiempo verbal. A fin de no aumentar el grado de dificultad, bastaría con emplear formas interjetivas como <i>¡Suerte!</i> o incluso, para el tratamiento cultural en torno a supersticiones en el mundo del arte, <i>¡Mucha mierda!</i></p>	

**Tabla 18**

*Análisis de Agencia ELE. Nueva edición. A2*

Curso	A2
Título	Agencia ELE. Nueva edición 2. Libro de clase + plataforma virtual
Autores	Manuela Gil-Toresano, Inés Soria, Aurora Duque, Sonia Espiñeira, Nuria de la Torre y Antonio Vañó.
Editorial y año de publicación	SGEL.ELE. 2022





Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.

Cada unidad se caracteriza por marcar la división de los componentes. Aparecen, por tanto, contenidos funcionales, la gramática, el léxico, la tipología textual, cultura y aprendizaje. Además, como cierre de unidad, se propone una tarea.

En la introducción del tema se proporcionan contenidos funcionales y gramaticales, donde el léxico está asociado directamente. Por ejemplo, en la unidad 2, que trabaja el dolor, además de expresiones (interjectivas en su mayoría) vinculadas a las muestras de dolor, se presentan diferentes consejos y remedios sin mediación, así como un ejercicio de léxico que consiste en completar los rótulos con los nombres de las partes del cuerpo. Las unidades léxicas se exponen de manera directa, de suerte que predominan las formas verbales, los adjetivos y las frases.

Se nombran así en los enunciados de los ejercicios, pero no se incide en el tipo de palabra que son ni en sus combinaciones frecuentes.

Al igual que en la mayoría de los manuales, en esta temática específica se habla de adjetivos de estados físicos y de ánimo, pero no ofrece ninguna explicación que se detenga o profundice en ello. Esta actividad, por ejemplo, aparece tanto en el formato físico del manual (página 19) como en la plataforma virtual.

Ejercicio 2

2 Mira la foto y relaciona estos nombres con las partes del cuerpo.

- cuello
- dedo
- espalda
- pie
- mano
- brazo
- pierna

2 / 41 | ¡Qué dolor!

Photo of a woman in a blue top and dark pants lying on her stomach on a mat. Labels with lines pointing to body parts: 'cabeza' (head), 'b...' (back), 'c...' (cervical spine), 'm...' (muscle), 'd...' (dorsal spine), 'p...' (pelvis), 'e...' (elbow), 'p...' (palm).

Corregir Remiciar ejercicio Quedan 3 intentos

Ejercicio 11 2 | Páñ. ¿Qué idioma?

11a ¿Conoces estas terapias naturales? ¿Sabes en qué consisten? Relaciona las imágenes con las palabras.

- Masajes de pies y manos
- Aceites esenciales

- Clavar agujas
- Risa
- Ingredientes naturales



1 Homeopatía



2 Acupuntura



3 Reflexología



4 Risa



5 Aromaterapia

Corregir
Reiniciar ejercicio
Quedan 3 intentos

11b Vas a escuchar a una mujer que habla sobre una de estas terapias. 🔊

¿De cuál de ellas habla?

¿Comenta algún aspecto negativo? ¿Cuál?

Como se observa, las muestras son reales y se destinan, de forma generalizada, a que el estudiante aprenda a relacionar forma con significado, fundamentalmente a raíz de la comprensión, tanto oral como escrita. Esto ocurre así tanto en la recepción como en la producción, oral y escrita. Cabe resaltar que ni las destrezas ni los tipos de ejercicios tienen ningún icono asociado, excepto el del número del ejercicio. Este se representa con un icono de volumen, que es el que marca la inclusión de una pista auditiva previa a su realización.

Ejercicio 1

1a Lee los textos de la derecha y escribe el nombre de los siguientes platos.



1 \_\_\_\_\_



2 \_\_\_\_\_



3 \_\_\_\_\_



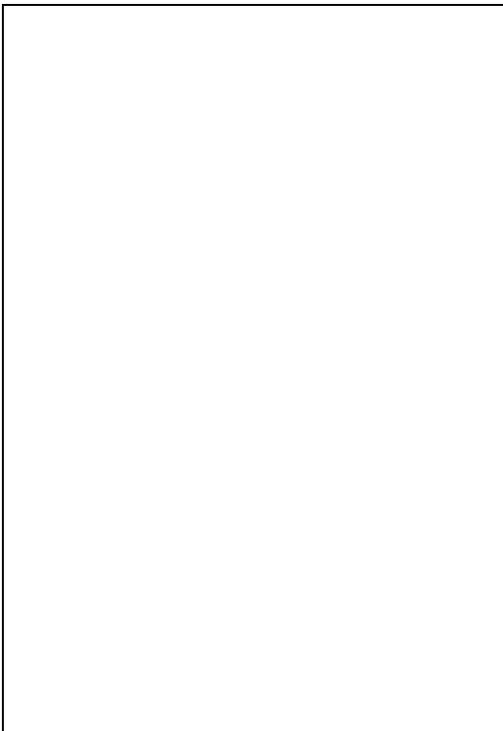
4 \_\_\_\_\_



5 \_\_\_\_\_



6 \_\_\_\_\_



AMPLIA 4

**18 audio**

**b** Escucha este programa de radio y comprueba tus respuestas.

**c** Busca estas canciones y otras de estos estilos en internet. ¿Cuáles te gustan más? Coméntalo con tus compañeros.

**f** ¿Y en tu país, cómo es? Habla con tu compañero.

- ¿Qué tipo de música es la más popular?
- ¿De qué temas tratan las letras?
- ¿Cuál es el baile típico?
- ¿Cuál es la canción más famosa?
- ¿Qué cantantes famosos hay?

- La música más conocida de Portugal es el fado. Normalmente, lo canta una sola persona con un guitarrista. Los temas de las canciones son un poco tristes. Amália Rodrigues es una de las cantantes más conocidas.
- ¿Se puede bailar?
- No, normalmente no se baila.

**11 CINCO PASOS PARA APRENDER ESPAÑOL CON CANCIONES**

Te proponemos cinco pasos para aprender español con canciones. ¿Estás de acuerdo con el orden? ¿Hay algún paso que no te gusta? ¿Se te ocurre alguna otra forma de aprender español con canciones?

**Aprender español con canciones**

- Tienes que seleccionar las canciones que te gustan, porque las debes escuchar muchas veces. Si no conoces canciones en español, pregunta a tus profesores y compañeros. Es muy importante escuchar las canciones varias veces.
- Intenta cantar sin leer las letras. En este momento no tienes que entender lo que escuchas; se trata de imitar los sonidos que oyes.
- Escucha la canción y lee la letra. Es el momento de fijarse en las palabras que no conoces y tratar de comprender la canción.
- Busca las letras en la web. Hay muchas páginas en internet con las letras de las canciones, como [www.musica.com](http://www.musica.com) o [www.letras.com](http://www.letras.com). También puedes, simplemente, escribir el título o una frase de la canción en Google y puedes encontrar la letra completa.
- Practica con karaoke. Es la forma perfecta de repetir una y otra vez una canción para memorizarla. Para ello te recomendamos la página [es.lyricstraining.com](http://es.lyricstraining.com). Tiene canciones seleccionadas por nivel de aprendizaje y contiene varios ejercicios de comprensión, escritura, lectura y pronunciación. También puedes buscar tus canciones favoritas en YouTube con subtítulos.

Tratamiento del léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas

Todo el léxico está relacionado con la temática del contexto, ya que se trabaja a lo largo de toda la unidad en un continuo. Se presenta al comienzo de las mismas con apoyos visuales, tanto dibujos como fotografías. Además, aparece tanto en el soporte físico como en el virtual, facilitando así la asociación y relación de formas con significados.

**¡QUÉ SEMANA!**

**En esta unidad vamos a aprender:**

- A hablar sobre nuestra agenda semanal.
- A intercambiar información sobre acciones realizadas.
- A intercambiar información sobre acciones futuras: obligaciones y planes.
- A hablar de noticias y reaccionar ante ellas.

	<p>Como se ha indicado anteriormente, hay un anexo al final del léxico de cada unidad. Los ejercicios que lo trabajan, lo asocian a contenidos funcionales y gramaticales.</p> <p>Se aprecian expresiones asociadas a buenas o malas noticias, por ejemplo, en su mayoría interjectivas y con la finalidad de estudiar los opuestos, pero sin que se refiera en ningún momento a esta noción léxica. Es decir, se trabajan las expresiones en función del contexto en el que aparecen, formando parte del continuo de la unidad.</p>  <p>5b ¿Buenas o malas noticias? Clasifica las formas de reaccionar en la tabla.</p> <p>¡Qué problema! ¡Qué estrés! ¡Qué horror! ¡Qué bien!</p> <p>Buenas noticias Malas noticias</p> <p>¡Qué rollo!</p> <p>Corregir Reiniciar ejercicio Quedan 3 intentos</p> <p>5c ¿En qué parte de la tabla anterior colocas las siguientes expresiones que también sirven para reaccionar?</p> <p>¡Qué interesante! ¡Qué divertido! ¡Qué suerte!</p>
<p>Tipo de unidades, tratamiento implícito o explícito.</p>	<p>No aparecen como tales las unidades léxicas, ni las simples ni las complejas.</p> <p>Se nombran expresiones y algunas categorías, como verbos y formas verbales y adjetivos.</p> <p>Si aparecen vocablos relacionados con el tema de la unidad, se presentan con una etiqueta para el hiperónimo y dentro de ella, cada uno de los hipónimos. Así, ocurre con la ropa, por ejemplo.</p> <p>También es interesante cómo se presenta el léxico de las descripciones, puesto que se asocia como un todo a los verbos <i>ser</i>, <i>tener</i> y <i>llevar</i>.</p> <p>Se echa en falta, no obstante, que no se trabajen las combinaciones frecuentes como tales, ya que se podrían aprovechar tanto para el léxico del turismo u ocio, como para las descripciones físicas. Sí aparecen listadas en el anexo del léxico al final del manual, pero no se proporciona ninguna actividad vinculada a ello.</p>

Escucha de nuevo y toma notas. Después, escribe la descripción física de uno de los personajes. Tu compañero tiene que adivinar qué personaje has descrito.  
*Llevaba un vestido rojo, unos zapatos de tacón, un traje...*

**2 LA GENTE DE MI CLASE**  
 Observa a las personas que hay en tu clase y contesta a las preguntas.

- ¿De qué color tiene los ojos tu compañero?
- ¿Hay algún compañero con pelo rizado?
- ¿Cuántas personas son rubias? ¿Y morenas? ¿Hay pelirrojos?
- ¿El profesor o profesora lleva gafas?
- ¿Quién es la persona más alta de la clase?
- ¿Alguien lleva barba o bigote?

**3 CADA VIAJE CON SU MALETA**  
 Elige uno de los siguientes viajes y haz una lista de la ropa que llevas en tu maleta. Después, enseña tu lista a tu compañero. ¿Puede adivinar cuál es tu viaje?

**Diciembre**  
Viaje de negocios a Buenos Aires.



**Enero**  
Vacaciones en el Caribe.



**Febrero**  
Fin de semana en la montaña.



**Septiembre**  
Boda de una prima en Oslo.



**Verbos en pasado para la descripción de las personas**

- *tenía* los ojos verdes... la nariz grande..., la boca pequeña...
- *tenía/Llevaba* barba, bigote, gafas, el pelo largo/corto, el pelo liso/rizado...
- *Era* alto-a / bajo-a, delgado-a / gordo-a, rubio-a, moreno-a, calvo-a...

**Ropa**

- un abrigo
- un bufador
- una camisa
- una camiseta
- unas chancias
- una corbata
- una falda
- un jersey
- unos pantalones
- un sombrero
- un traje
- unos vaqueros
- un vestido
- unas zapatillas de deporte

veintita y nueve 69

Presentación del léxico, cómo y dónde se presenta. Finalidad de su aprendizaje. Las unidades están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...

El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad.  
 Los ejercicios del léxico se proponen a lo largo de las mismas, sin diferenciarse y sin tratar ninguna unidad, ni simple ni compleja. Además, se vinculan a las funciones o a la gramática de cada unidad, en contexto. Se prefieren algunas destrezas, como la expresión y la comprensión oral, que resultan útiles para comprobar la recepción y la posterior producción del alumno en función de las respuestas realizadas.  
 Por otro lado, en la sección *Amplía* de cada unidad, se presentan ejercicios para reforzar lo aprendido, centrándose en aspectos culturales que ayudan a la asimilación de contenidos, de las funciones y del léxico.  
 Se observa, por ejemplo, en la unidad 7, cuando se asocia todo el léxico de la compra con las funciones, y también con los contenidos gramaticales en la actividad 11 titulada *En el mercado y en la tienda*.

11 EN EL MERCADO Y EN LA TIENDA



● Lee estas preguntas y respuestas. ¿Dónde crees que se utilizan: en el mercado (M), en una tienda de ropa (T) o en los dos sitios (D)? Coméntalo con tu compañero.

1 ● ¿A cuánto están? ● A dos euros el kilo.	8 ● ¿Qué desea? ● Dos aguacates.
2 ● ¿Cómo le quedan? ● Me quedan pequeños.	9 ● ¿Qué le parecen estos? ● Bien, me gustan mucho.
3 ● ¿Cómo los quiere? ● Los quiero de tacón.	10 ● ¿Qué le pongo? ● Una docena de huevos.
4 ● ¿Cuánto vale el kilo? ● Cinco euros cincuenta.	11 ● ¿Algo más? ● No gracias, nada más.
5 ● ¿Cuánto cuesta? ● 39 euros.	12 ● ¿Quién es el último? ● ¡Yo!
6 ● ¿De qué talla? ● La 42.	13 ● ¿A quién le toca? ● ¡A mí!
7 ● ¿En qué puedo ayudarlo? ● Quería...	14 ● ¿Con tarjeta o en efectivo? ● Con tarjeta.

● A continuación, encontrarás una serie de consejos para cuando vayas a comprar a un mercado y a una tienda.

CUANDO VAMOS A COMPRAR:

- Podemos usar el imperfecto de indicativo: *quería un kilo de tomates, quería un pantalón rojo.*
- En un mercado, si hay mucha gente, se pregunta *quién es el último* (esto se llama, en España, «pedir la vez»).
- El vendedor y el comprador se hablan normalmente de *usted*.
- En el mercado a menudo se paga con dinero, no con tarjeta.
- En las tiendas, el uso de la tarjeta es lo más usual.



setenta y siete 77

Secuenciación de actividades  
Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ella, posterior refuerzo y la evaluación

La secuenciación de actividades:  
1. Exposición a la lengua: se cumple, tal y como se ha explicado previamente, en la presentación de cada unidad, ya que el léxico se vincula a las funciones y contenidos gramaticales.  
Además, suele haber siempre algún ejercicio que trabaja el léxico en esta primera sección de la unidad, denominada *Observa*. Ejemplo de ello lo encontramos en la unidad 6, *Los viajes de mi vida* con el léxico de los viajes.

### 1 VIAJES PARA TODOS LOS GUSTOS

Mira las fotos y, con tu compañero, relaciona cada una con el tipo de viaje correspondiente. Luego, comentad juntos qué tipo de viaje os gusta más y por qué.

- Luna de miel en el Caribe. **Viaje organizado a Disneyland.** **Viaje a París.**
- Crucero por Noruega.** **Safari en Kenia.** **Turismo rural en los Pirineos.**
- Viaje de fin de curso a Egipto.** **Camino de Santiago.**

- Yo creo que la foto 2 es de un crucero por Noruega.
- Si, es verdad. A mí no me gustan los cruceros, ¿y a tí?

Escucha a estas personas y toma notas sobre sus preferencias para viajar.



1

¿Dónde?

¿Cuándo?

¿Cómo?



2

¿Dónde?

¿Cuándo?

¿Cómo?

2. Identificación de unidades, memorización y repaso: No hay identificación de unidades. Se habla, principalmente, de verbos y frases, que en la mayoría de ejercicios deben asociarse en diferentes textos. Esta parte se corresponde con la sección *Practica* de las unidades.

3. Comprobar y repasar lo aprendido. Las actividades incluidas en el apartado denominado *Amplía* reúnen aspectos sociales y culturales, que ayudan a repasar y comprobar lo aprendido.

Además, aquí se incluye la tarea que aparece en el índice; cada una de ellas se centra en las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita, fomentando la participación de los alumnos con trabajos por parejas o en pequeño grupo. De este modo, las tareas se comentan o se exponen a todo el grupo una vez que se ha terminado la tarea.

### 9 DESCRIBIR UNA FOTOGRAFÍA

Mira esta fotografía y completa el texto con las palabras del recuadro. Coméntalo con tu compañero. ¿Habéis escrito lo mismo?

- a al final de
- b verano
- c al fondo
- d otro que
- e a mi me parece
- f en el centro
- g altas
- h nevadas
- i están andando
- j desde
- k pastando
- l pueblo
- m una mujer
- n momentos

En esta fotografía, en primer plano hay un hombre, [1] y dos niñas que [2] por una calle. [3] ríen cómicas. La mujer lleva un [4] y una camiseta de cuadros y el hombre [5] que lleva unos vaqueros y un jersey [6]. que están nevadas. Las niñas van [7] y tienen el pelo corto. Las niñas están [8] y son muy pequeñas [9]. le calle hay dos personas sentadas. [9] hay una casa y detrás de la casa hay una montaña. Hace mucho así pero no parece [10] quizá es otoño. [11] están de vacaciones o de [12] porque la mujer lleva una mochila. Quizá están visitando este lugar, yo creo que es [13] porque las casas son de piedra y no son muy [14].



Escribe las palabras de arriba en la columna correspondiente y busca más en el texto. Compara tu tabla con la de tu compañero.

Recursos para hablar de un lugar	Personas	Elementos físicos	Edificios de interés	Actividad	Lugar	Tiempo	Opciones
En primer plano							Crear un...

Busca una fotografía y descríbela a tu compañero. Pueden seguir las pautas del siguiente recuadro. El tiene que hacer un dibujo con tu descripción. ¿Se parece su dibujo a tu fotografía?

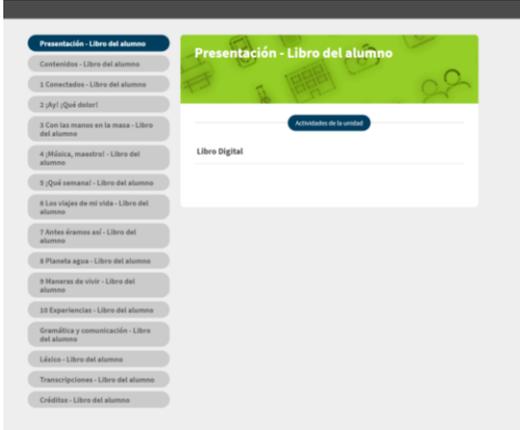
**CUANDO DESCRIBES UNA FOTOGRAFÍA, PUEDES HABLAR DE:**

- Las personas que hay que aparecen (cómo están, qué ropa llevan, que están haciendo...)
- El lugar (cómo está, cómo se llama...)
- Cuándo está pasando (momento del día, estación del año...)
- Qué cosas que está pasando, cómo creen que se sienten las personas...)
- Recuerda usar recursos para localizar a las personas y los objetos (al fondo, en el centro, en primer plano, a la derecha, a la izquierda...)



actividad 87

	<p>La tarea correspondiente a la unidad 8, por ejemplo, consiste en realizar una presentación oral sobre un lugar. Para llegar a esta, los estudiantes deben aprender a describir una fotografía.</p>
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico. Evaluación y almacenamiento de nuevas unidades, recepción y producción del léxico, estrategias de aprendizaje del léxico y recursos que se utilizan</p>	<p>Las actividades sobre el léxico aparecen a lo largo de toda la unidad, en contexto, y asociadas directamente al tema que se presenta.</p> <p>Como ya se ha indicado, hay actividades más específicas de léxico en la introducción, al comienzo del tema, mientras que el resto se asocian fundamentalmente a las funciones y a la gramática. Por último, no se observa ningún ejercicio específico de evaluación, salvo la tarea final de cada unidad. En ellas se recoge lo estudiado y trabajado, ya que se pretende que los estudiantes produzcan, tanto de forma oral como de forma escrita, diferentes tipos de textos. Estos pueden ser tanto recetas de cocina como elaboraciones de listas de programas de TV favoritos o un cuaderno de viajes de la clase. Además, este tipo de tarea se realiza en agrupaciones por parejas o en pequeños grupos, pocas veces de manera individual.</p>
<p>Novedades reseñables</p>	<p>Este manual posee un formato muy atractivo por dos razones fundamentales.</p> <p>Por un lado, ofrece la división de cada unidad en tres apartados: el primero equivale al título <i>Observa</i>, con un tipo de actividades asociadas a la presentación e introducción del tema; el segundo obedece al trabajo de las funciones, de los contenidos gramaticales y del léxico y la asimilación de contenidos en <i>Practica</i>; y, por último, los aspectos socioculturales y la evaluación encubierta con las actividades conducentes a la tarea final, es decir, el trabajo de refuerzo, se asocia con <i>Amplía</i>. Hay que añadir que cada uno de ellos se vincula a un color, de manera que la primera sección se corresponde con el rojo, la segunda con el verde y la tercera con el azul. Todo ello cuenta con un formato muy cuidado, con una maquetación precisa, acompañada de apoyos visuales que contribuyen a la comprensión y asimilación.</p> <p>Por otro lado, destaca la inclusión de distintas tipologías textuales y, por ende, de un hilo conductor en forma de cómic, como es la Agencia ELE. Todo esto ayuda a mantener el interés por parte del alumno en la siguiente entrega y refuerza su motivación para continuar avanzando en el estudio de las unidades.</p>

	<p>Respecto al trabajo con el léxico, se presentan actividades sencillas, de asociación y de relación de formas con significados, principalmente. A pesar de la ausencia de un trabajo más específico de las unidades léxicas, no se observan contradicciones en las terminologías ni en las discrepancias de unidades ni con el ajuste a las directrices del MCER o del PCIC.</p> <p>Este manual se puede abordar tanto en formato físico como digital, de manera que cualquier persona pueda acceder a él y trabajar todas las actividades del libro incluidas en ambos formatos.</p> 
--	---

**Tabla 19**

*Análisis de Curso de español para extranjeros ELE Actual. A2*

<p>Curso Título Autores Editorial y año de publicación</p>	<p>A2 Curso de español para extranjeros ELE Actual. Virgilio Borobio y Ramón Palencia. SM. 2019. Libro del alumno y Guía didáctica (formato físico +CD) y plataforma digital</p> 
--	---

## Metodología implantada

Se presenta como un curso comunicativo de español dirigido a adolescentes y adultos. Se siguen las directrices del *MCER* (Consejo de Europa, 2001) y del *PCIC* (Instituto Cervantes, 1994) y se presentan las actividades de mayor a menos dificultad. Estas se ofrecen guiadas para el alumno, promoviendo el desarrollo de todas las destrezas, con los contenidos en función de contextos naturales y con situaciones de la vida real, lo cual permite un uso de la lengua adecuado. El papel del profesor es flexible, como se indica en las estrategias de aprendizaje. Así, se fomenta la autonomía del alumno, de manera que pueda desarrollar estrategias positivas de aprendizaje y de comunicación. El manual está estructurado en tres bloques, cada uno de ellos formado por cinco unidades (aquí llamadas lecciones) más otra de *Repaso*. Se articulan en torno a un centro de interés y se dividen en temas y vocabulario, objetivos comunicativos, gramática, fonética y el apartado de cultura titulado *Descubre España y América Latina*. También se incluye el apartado llamado *Recuerda*, donde se resumen en una pequeña tabla los contenidos relativos a la comunicación y gramática vistos en cada unidad.

Contenidos del libro	
TEMAS Y VOCABULARIO	OBJETIVOS COMUNICATIVOS
<b>1 UN NUEVO CURSO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudiar español</li> <li>Deseos y necesidades</li> <li>Planes e intenciones</li> <li>Certeza y posibilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar deseos</li> <li>Expresar obligación y necesidad</li> <li>Expresar planes e intenciones</li> <li>Expresar certeza y evidencia</li> <li>Expresar posibilidad</li> </ul>
<b>2 ¿QUÉ TE PASA?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estados físicos y anímicos</li> <li>Partes del cuerpo</li> <li>Enfermedades</li> <li>Remedios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntar por el estado de ánimo y físico</li> <li>Expresar sentimientos</li> <li>Expresar sensaciones físicas</li> <li>Expresar dolor</li> <li>Ofrecer cosas y aceptarlas o rechazarlas</li> <li>Hacer sugerencias y aceptarlas o rechazarlas</li> </ul>
<b>3 COMIDAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La compra</li> <li>Alimentos</li> <li>En un restaurante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedir productos alimenticios en una tienda</li> <li>Preguntar el precio de un determinado producto</li> <li>Pedir algo en un restaurante</li> <li>Solicitar un servicio en un restaurante</li> <li>Dirigirse a alguien</li> </ul>
<b>4 HA SIDO UN DÍA NORMAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hechos recientes</li> <li>Disculpas</li> <li>Excusas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar de lo que se ha hecho recientemente</li> <li>Disculparse</li> <li>Poner excusas</li> <li>Tranquilizar a alguien</li> </ul>
<b>5 EXPERIENCIAS Y OPINIONES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencias personales</li> <li>Estudiar una lengua extranjera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar de experiencias personales</li> <li>Hablar de lo que ya se ha hecho</li> <li>Hablar de lo que todavía no se ha hecho</li> <li>Expresar opiniones</li> <li>Expresar acuerdo</li> <li>Expresar desacuerdo</li> <li>Presentar un contraargumento</li> </ul>
<b>REPASO 1</b>	
<b>6 ROPA Y COMPLEMENTOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ropa</li> <li>De compras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Decir qué ropa lleva otra persona</li> <li>Hacer comparaciones</li> <li>Comprar un artículo en una tienda de ropa</li> <li>Expresar deseos</li> <li>Pedir permiso</li> <li>Dar permiso</li> </ul>
<b>7 ¡FELIZ CUMPLEAÑOS!</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Una fiesta de cumpleaños</li> <li>Felicitaciones</li> <li>Regalos</li> <li>Comidas y bebidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar lo que se está haciendo</li> <li>Expresar que no se recuerda</li> <li>Felicitar a alguien el día de su cumpleaños</li> <li>Responder a felicitaciones</li> <li>Ofrecer regalos</li> <li>Valorar cosas</li> <li>Expresar admiración</li> <li>Ofrecer comida o bebida y aceptarla o rechazarla</li> <li>Preguntar y decir la fecha del cumpleaños</li> </ul>

GRAMÁTICA	FORÉTICA	DESCUBRE ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA	PÁGINA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quiero/mi gustaria</i> + infinitivo</li> <li>• <i>Tener que</i> + infinitivo</li> <li>• <i>Necesitar</i> + infinitivo</li> <li>• <i>Mor que</i> + infinitivo</li> <li>• <i>P. q.</i> + infinitivo</li> <li>• <i>Esto es/mor/a de que...</i></li> <li>• <i>Es probable/posible, puede ser, quizá(s)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación de frases afirmativas e interrogativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un cómic en español</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Muy-mucho</i></li> <li>• <i>Verbo doler</i>: formas y usos</li> <li>• Frases exclamativas: <i>¡Qué...!</i></li> <li>• Presente de indicativo irregular: alternancia <i>e-ie</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación de frases exclamativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La siesta</li> </ul>	20
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente de indicativo irregular: alternancia <i>e-i</i></li> <li>• primera persona del singular con <i>g</i></li> <li>• <i>Algo nada</i></li> <li>• <i>Otro, un poco (más) de</i></li> <li>• Sustantivos contables-no contables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sílaba fuerte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las comidas en España</li> </ul>	32
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito perfecto</li> <li>• Participio</li> <li>• <i>Perdona por... Lo siento, de verdad.</i></li> <li>• <i>Es que...</i></li> <li>• <i>Tengo/a, hambre, no tiene importancia.</i></li> <li>• <i>¡Bah! No te preocupes.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación de frases usadas para disculparse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montevideo</li> <li>• Eduardo Galeano: <i>Nuestro decimo no.</i></li> </ul>	44
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito perfecto</li> <li>• <i>Pe-mor/indolita no</i></li> <li>• <i>Cree/pensar que...</i></li> <li>• <i>(No) Estar de acuerdo con... porque...</i></li> <li>• <i>Con</i> + pronombre personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación de frases afirmativas e interrogativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cante flamenco</li> <li>• Una canción: <i>Dime.</i></li> </ul>	56
			66
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparativos</li> <li>• Pronombres de objeto directo (OD): <i>lo, la, los, las</i></li> <li>• <i>¡Puedo</i> + infinitivo? <i>Si, claro...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sílaba fuerte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un cómic</li> </ul>	72
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estar</i> + gerundio</li> <li>• <i>Fara</i> + pronombre personal</li> <li>• Frases exclamativas: <i>¡Qué...!</i></li> <li>• Algunos usos de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación de frases afirmativas, interrogativas y exclamativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El día de los muertos</li> </ul>	82

Por último, destaca la sección de *Materiales complementarios*, que constituyen un aporte extra de actividades variadas e innovadoras. Al final del manual aparece el *Resumen gramatical*, así como el *Vocabulario* de cada unidad. Dentro de la guía didáctica del profesor se incluyen las transcripciones y páginas fotocopiables, además de las pautas para la presentación de los contenidos y de las actividades. También se propone si el agrupamiento se realiza de manera cooperativa, por parejas o de modo individual.



Este manual presenta las unidades de la siguiente manera: al comienzo de cada una, en la sección de Introducción, se especifican los objetivos comunicativos apoyados con diferentes documentos y técnicas. Después, se trabajan los contenidos con actividades significativas y motivadoras para que el aprendizaje y la reflexión del alumno se realicen de una manera guiada; así, se incluyen los contenidos socioculturales y posteriormente un amplio banco de actividades en la sección de *Materiales complementarios*.

Como se indicó previamente, cada cinco unidades, se ofrece una de repaso para comprobar que el aprendizaje se está afianzando y produciendo.



Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.

En la presentación del tema aparecen los objetivos comunicativos, así como actividades que trabajan el vocabulario asociado a cada tema.

Por ejemplo, en la unidad 2, titulada *¿Qué te pasa?*, los objetivos muestran distintas funciones, como preguntar por el estado, transmitir sensaciones, expresar dolor, etc.

No se trabajan contrastes entre ser y estar + adjetivos, sino que se presentan directamente en el ejercicio para rellenar huecos con el adjetivo correspondiente asociado a un verbo (tener, doler o estar) y a una imagen específica. En ningún momento se habla de ninguna categoría gramatical excepto en la gramática. Esto se observa en la explicación y repaso que incluye la tabla *Recuerda*, con los verbos asociados a funciones específicas, como expresar dolor o sentimientos, anotado previamente. Las unidades léxicas se presentan directamente y con la denominación de palabras. Así, se indica que los aprendientes pueden acudir al diccionario si desconocen el significado de alguna de ellas en la medida en que se agrupan directamente y se denominan frases.

# 2 ¿Qué te pasa?

**OBJETIVOS**

- Preguntar por el estado de ánimo y físico
- Expresar sentimientos
- Expresar sensaciones físicas
- Expresar dolor
- Ofrecer cosas y aceptarlas o rechazarlas
- Hacer sugerencias y aceptarlas o rechazarlas

1 Completa las frases con las palabras del recuadro. Puedes usar el diccionario.

• cansado/a	• calor	• sed	• preocupado/a	• hambre	• nervioso/a
• enfermo/a	• triste	• sueño	• contento/a	• frío	• miedo
					• enfadado/a

1. Está ..... 2. Está ..... 3. Tiene ..... 4. Está ..... 5. Está .....

6. Tiene ..... 7. Tiene ..... 8. Está ..... 9. Está .....

10. Tiene ..... 11. Está ..... 12. Tiene ..... 13. Tiene .....

## El cuerpo humano

Ayuda a esta niña a escribir los nombres de las partes del cuerpo.

- × BOCA
- × CUELLO
- × HOMBRO
- × MANO
- × PEDA
- × PIERNA
- × CABEZA
- × ESTOMAGO
- × BRAZO
- × OJO
- × PIE
- × NARIZ
- × CARA

Pepe dice... De pie, escucha las instrucciones y actúa. Haz lo que dice el profesor solo cuando sus instrucciones empiecen por "Pepe dice...".

¡Tócate el brazo!

Pepe dice: ¡Tócate el brazo!

En ningún momento aparece categoría gramatical alguna excepto en la gramática. Así, a la hora de explicar y repasar contenidos en la tabla *Recuerda*,

se estudian los verbos asociados a funciones específicas, como expresar dolor o sentimientos, anotado previamente.

## Recuerda

**COMUNICACIÓN**  
 Preguntar por el estado de ánimo y físico

- ¿Qué te pasa?
- ¿Cómo/Qué tal estás?

**Expresar sentimientos**

- Estoy muy nervioso.

**Expresar sensaciones físicas**

- ¡Qué sueño tengo!

**GRAMÁTICA**  
**Muy - mucho**  
**Muy + adjetivo**

- Hoy está muy contenta.

**Mucho/-a + sustantivo singular**

- Dice que tiene mucho sueño.
- Dice que tiene mucha sed.

**Verbo + mucho**

- Me duele mucho.  
(Ver resumen gramatical, apartado 10)

**Frases exclamativas**

**¡Qué + sustantivo + verbo!**

- ¡Qué hambre tengo!

**¡Qué + adjetivo + verbo!**

- ¡Qué cansada estoy!  
(Ver resumen gramatical, apartado 11)

**COMUNICACIÓN**  
**Expresar dolor**

- Me duele muchísimo la cabeza.
- Me duelen los brazos y las piernas.

**Ofrecer cosas y aceptarlas o rechazarlas**

- ¿Quieres una aspirina?
- Sí, gracias. / Es que no tomo nunca.

**Hacer sugerencias y aceptarlas o rechazarlas**

- ¿Y por qué no vas al médico?
- Sí, sí sigo así... / Es que no quiero ir.

**GRAMÁTICA**  
**Doler: presente de indicativo**  
 Duele, duelen.

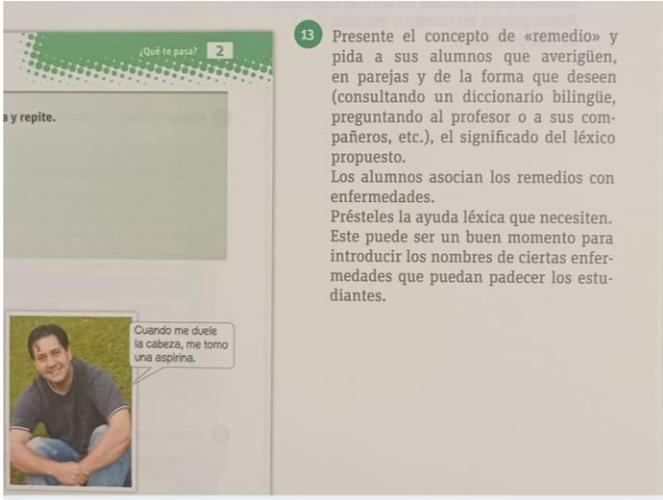
**Presente de indicativo**  
**Verbos irregulares: alternancia e-ie**

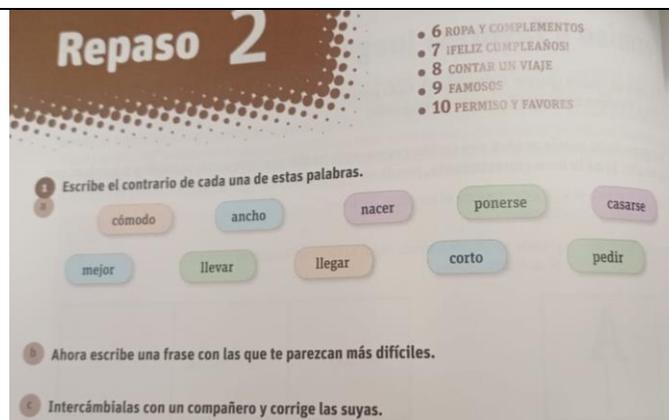
	QUERER	SENTIRSE
(yo)	quiero	me siento
(tú)	quieres	te sientes
(él/ella/usted)	quiere	se siente
(nosotros/nosotras)	queremos	nos sentimos
(vosotros/vosotras)	queréis	os sentís
(ellos/ellas/ustedes)	quieren	se sienten

Otros verbos frecuentes con alternancia e-ie: preferir, pensar, empezar, comenzar, recomendar, despertarse.  
(Ver resumen gramatical, apartado 3.1.2.2)

Ninguna de las destrezas o de los tipos de ejercicios presenta ningún icono asociado, excepto el del número del ejercicio con un icono de cascos auditivos. Este, marca la inclusión de una pista auditiva previa a su realización. En el enunciado de los ejercicios se indica el agrupamiento para trabajar sus distintas modalidades: individual, por parejas o en grupo.

En la guía didáctica, se habla de vocabulario nuevo y frases, pero en ningún momento se comentan las combinaciones frecuentes o habituales de estos contenidos. Únicamente tiene un lugar destacado el uso y funcionamiento sintáctico de los verbos, pero no se realiza ninguna otra alusión al resto de comportamientos combinatorios con otras palabras. En algún caso se recomienda “introducir los nombres de ciertas enfermedades que puedan padecer los

	<p>estudiantes”, pero no se presentan opciones para hacerlo, como por ejemplo mapas conceptuales, asociogramas o nubes de palabras.</p> 
<p>Tratamiento del léxico, se trabaja de manera separada o en un continuo con las demás destrezas</p>	<p>Todo el léxico se relaciona con la temática de cada unidad y se trabaja a lo largo en un continuo. Se presenta al comienzo con apoyos visuales, tanto dibujos como fotografías, y aparece tanto en el soporte físico como en el virtual. A su vez, se facilita la asociación y relación de formas con significados. Los ejercicios de léxico se asocian a los contenidos gramaticales y funcionales. Respecto a los contenidos socio- culturales, en el apartado <i>Descubre España y América Latina</i>, aparecen diferentes textos y actividades. Entre ellas, destacan, por ejemplo, desde un cómic, que pide explicar un chiste, hasta textos que promueven la comprensión lectora, reales o adaptados, y que trabajan diferentes aspectos léxicos. Es frecuente encontrar en los enunciados de estos ejercicios la recomendación de que los aprendientes pregunten al profesor lo que no entiendan o que busquen en el diccionario. En las unidades de repaso, se trabaja el vocabulario en relación con los antónimos, por ejemplo, o la escritura de frases con las palabras que les resulten más difíciles.</p>



Como se ha indicado anteriormente, hay un anexo al final del manual con un glosario traducido a cuatro idiomas con el vocabulario de cada unidad: alemán, francés, inglés y portugués.

	Alemán	Francés	Inglés	Portugués
alergia	Allergie	allergie	allergy	alergia
aspirina	Aspirin	aspirine	aspirin	aspirina
brazo	Arm	bras	arm	braço
cabeza	Kopf	tête	head	cabeça
caliente	warm	chaud	hot	quente
calmante	Schmerzmittel	calmant	painkiller	calmante
cansado	erschöpft	fatigué	tired	cansado
chica	Mädchen	fille	girl	garota
chico	Junge	garçon	boy	garoto
contento	glücklich	content	happy	contente
coñac	Cognac	cognac	brandy	conhaque
dolor	Schmerz	douleur	pain	dor
duele (doler)	es tut weh (wehtun)	fait mal (faire mal)	it hurts (to hurt)	dói (doer)
duelen (doler)	sie tun weh (wehtun)	font mal (faire mal)	they hurt (to hurt)	doem (doer)
encuentras (encontrarse): ¿No te encuentras bien?	Fühlst du dich unwohl?	te sens (se sentir): Tu ne te sens pas bien ?	you feel (to feel): Don't you feel well?	sente (sentir-se): Você não está se sentindo bem?
enfadado	böse	en colère	angry	chateado
enfermo	krank	malade	ill	doente
			it's just that	é que

Tipo de unidades. Se trabajan de manera directa o indirecta

No aparecen como tales las unidades léxicas, ni las simples ni las complejas. Se nombran palabras, verbos y frases. Aparecen también frases y diferentes fórmulas de expresión asociadas a finalidades concretas, por ejemplo, conversaciones telefónicas. Aquellas se corresponden con las funciones y, por ende, con la situación comunicativa específica. En las indicaciones del libro del profesor no se aprovechan las combinaciones léxicas, pero se proponen diferentes explotaciones acerca del trabajo con el vocabulario. Por ejemplo, en la unidad 11, se ofrecen dos formas practicar el léxico relacionado con el ocio y tiempo libre: la búsqueda en el diccionario de las palabras desconocidas para comprobar si la información es verdadera o falsa; o

que se introduzca el nuevo vocabulario con la información real de la sección de espectáculos de algún periódico y así corroborar su verdad o falsedad.

6 Esta actividad puede realizarse de dos maneras:

1. Los alumnos buscan en un diccionario las palabras que no entiendan y señalan si las informaciones son verdaderas o falsas.
2. Introduzca el vocabulario nuevo sirviéndose de la sección de espectáculos de un periódico y, a continuación señalen si las informaciones son verdaderas o falsas.

¿Cómo guardamos? 11

6 ¿Verdadero o falso? Observa estos anuncios y entradas, y márcalo.

1. En los cines Verdi ponen la película *La cifo*.  V  F

2. El concierto del brasileño Jayme Marques es el día 31 a las once de la noche.  V  F

3. En el Museo Nacional del Prado hay una exposición de Max Ernst.  V  F

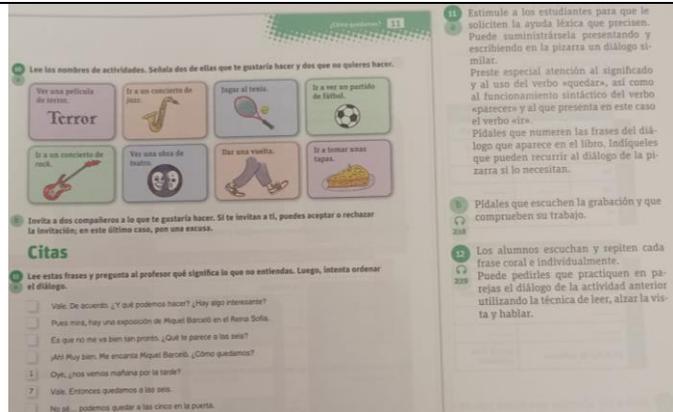
4. Los martes se puede tomar una copa en el club Contraclub.  V  F

5. El restaurante El Estragón es solo para vegetarianos.  V  F

6. Gabriela Acher es la actriz principal de una obra de teatro que hay en el teatro Fernán Gómez.  V  F

Presentación del léxico. Cómo y dónde se presenta el léxico. Finalidad de su aprendizaje. Las unidades están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...

El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad. En los ejercicios de léxico a lo largo de toda la unidad se diferencian palabras, verbos y frases. Además, se vinculan a las funciones o a la gramática de cada unidad, en contexto. No se observa preferencia por destrezas con el vocabulario, de manera que se fomenta tanto la expresión y la comprensión oral, como la comprensión y expresión escritas, en trabajo individual o cooperativo.

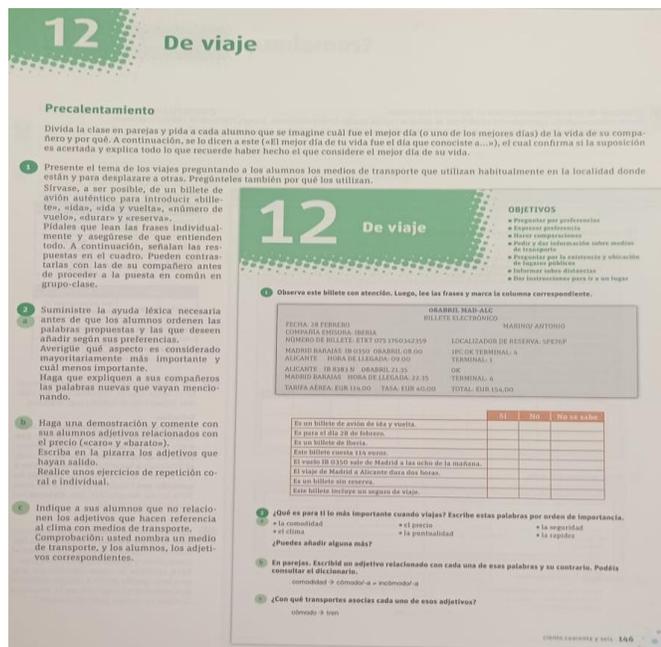


Se observa en las indicaciones de la guía del profesor la invitación a que se motive a los estudiantes para que “le soliciten la ayuda léxica que precisen”, como aparece en el enunciado de esta actividad de la fotografía. Pero, nuevamente, no hay ningún rastro de posibilidades combinatorias de las unidades léxicas.

Secuenciación de actividades. Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, posterior refuerzo y la evaluación

La secuenciación de actividades:

1. Exposición a la lengua: sí se cumple, al menos mínimamente, en la presentación de cada unidad. Como en la mayoría de manuales, el léxico se vincula a las funciones y contenidos gramaticales. Suele haber algún ejercicio que lo trabaje en esta primera sección de la unidad. Como ejemplo, la unidad 12, *De viaje* y el léxico asociado al tema.



2. Identificación de unidades, memorización y

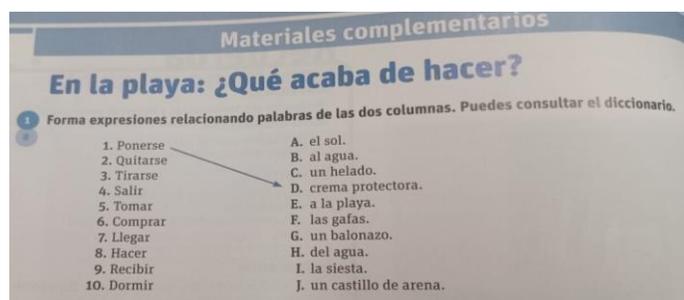
repasso: No hay identificación de unidades. Se habla, principalmente, de palabras, de verbos y de frases. En la mayoría de ejercicios se pide que se asocien en diferentes textos.

Esta parte se corresponde con la sección que trabaja contenidos de todo tipo: funcionales, gramaticales e incluso socio- culturales.

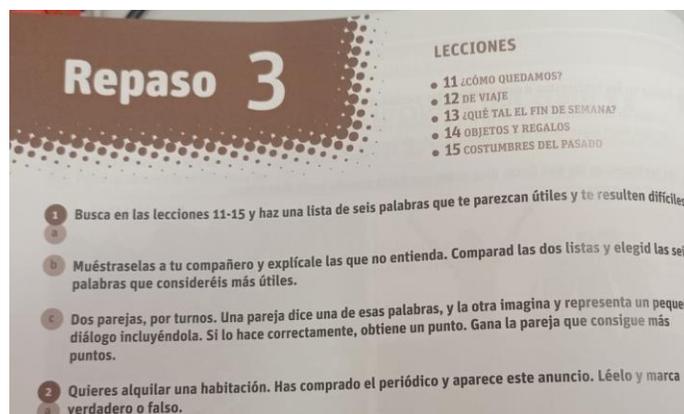
3. Comprobar y repasar lo aprendido.

El apartado denominado *Materiales complementarios* incluye un aporte extra de actividades de todo tipo, incluidas las del trabajo con el vocabulario.

Siempre aparece en las indicaciones, tanto en el libro del alumno como en la guía del profesor, la recomendación de utilizar un diccionario si no se conocen palabras.



Además, en el apartado de *Repaso*, se incluyen actividades de todo tipo. Entre ellas, sobresalen las que relacionan y reflexionan sobre el léxico, como, por ejemplo, en esta última:



Tipos de actividades que trabajan el léxico. Evaluación y almacenamiento de nuevas unidades. Recepción y producción del léxico, estrategias y recursos que se utilizan

Las actividades sobre léxico aparecen a lo largo de toda la unidad, en contexto, y asociadas directamente al tema que se presenta.

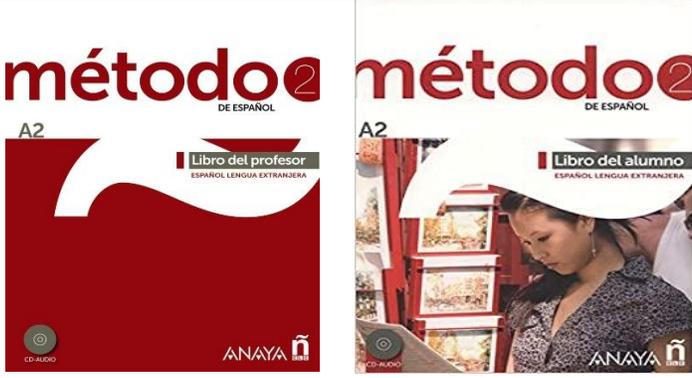
Como ya se ha indicado, las actividades más específicas de léxico se ofrecen en la introducción, al

	<p>comienzo del tema; el resto se asocia fundamentalmente a las funciones y a la gramática. Para comprobar si se han asimilado y almacenado correctamente las unidades léxicas, en el apartado de evaluación que repasa las unidades hay muestras de ejercicios que cumplen esta labor.</p>
Novedades reseñables	<p>Es un método comunicativo, orientado a la acción, aunque no se indique en sus líneas metodológicas, que tiene como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno. Es cierto que en el aspecto léxico delegan gran parte del trabajo en la actuación del docente, puesto que inciden (demasiado desde nuestro punto de vista) en el conocimiento de las unidades nuevas, y no se aprovecha el previo acerca del tema que se trabaja.</p> <p>Se destaca la diferencia tipológica textual, ya que aparecen cómics, noticias y textos reales, así como distintos dibujos y fotografías que hacen motivador el aprendizaje.</p> <p>Respecto al trabajo con el léxico, se presentan actividades sencillas, de asociación y de relación de formas y significados, y de construcción de frases con sentidos específicos y diferenciados.</p> <p>Existe una acusada carencia de actividades más concretas y específicas asociadas al léxico de cada unidad, porque se podría haber aprovechado la muestra visual con actividades que traten las diferentes unidades léxicas, tanto simples como complejas, combinadas entre sí y asociadas a las diferentes funciones. Así, por ejemplo, esto se podría haber indicado en las anotaciones de la guía del profesor, e incluso en el glosario, puesto que aparecen varias unidades complejas que no se explican expresamente.</p>

**Tabla 20**

*Análisis de Método de español. A2*

Curso	A2
Título	Método de Español. Libro del alumno y libro del profesor+ plataforma online.
Coordinadores	Salvador Peláez Santamaría y Sara Robles Ávila
Autores	Diana Esteba Ramos, Salvador Peláez Santamaría y Purificación Zayas López.
Editorial y año de publicación	ANAYA. 2020

	
<p>Metodología implantada</p>	<p>Se trata de una herramienta muy útil para el docente puesto que le permite promover la competencia comunicativa en los alumnos; a través de una propuesta integradora donde se recogen los planteamientos metodológicos que se consideran más acertados. Además de este eclecticismo, que prioriza la comunicación y la exposición de los alumnos a muestras reales, es fundamental el componente pragmático, donde se aprecia mayor detenimiento. Junto a él, por supuesto, se trabaja con acciones orientadas a un aprendizaje comunicativo, de manera que las funciones, las nociones y las estructuras lingüísticas forman parte del método. Se pretende desarrollar un aprendizaje bien graduado, con equilibrio entre el <i>input</i> y el <i>output</i>, y con la presencia especial de la gramática; esto quiere decir que se promueve la reflexión metalingüística del alumno y que acceda a la gramática de una manera inferencial, pedagógica y en uso.</p> <div data-bbox="540 1161 1232 1518" style="text-align: center;"> <p><b>método 2</b></p>  <p><b>CONTEXTOS</b> Es la puerta por donde entra y sale la comunicación con muestras de lengua en uso. Se trata de un primer acercamiento a los contenidos lingüísticos programados en la unidad.</p> <p><b>OBSERVA Y APRENDE</b> Es la sección donde el estudiante desempeña un papel activo descubriendo por sí mismo reglas, usos, y estrategias de comunicación.</p> <p><b>PRÁCTICA</b> Ejercitación y fijación de los contenidos mediante la interiorización y automatización de reglas, usos y funciones.</p> <p><b>GRAMÁTICA Y LÉXICO</b> En cada unidad hay un apartado de gramática donde se presentan sistematizados los contenidos relativos a las reglas, la morfología y las funciones, así como llamadas de atención y explicaciones.</p> <p><b>EN COMUNICACIÓN</b> Práctica de los contenidos de forma más libre en contextos reales y próximos al entorno vital del estudiante.</p> <p><b>EXTRA!</b> Sección complementaria de refuerzo de los contenidos mediante la ampliación de contextos en uso, prácticas formales y mini-tareas de comunicación semidirigidas y libres.</p> </div> <p>Se siguen las directrices del <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2001) y del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 1994) con un enfoque orientado a la acción y al desarrollo de la competencia comunicativa. Consta de 10 unidades y un anexo de transcripciones y un glosario, al final del manual. Cada una de ellas trata de un tema diferente y se divide en funciones comunicativas, contenidos gramaticales, contenidos léxico-semánticos, contenidos socioculturales, contenidos pragmáticos y contenidos fonéticos y ortográficos.</p>

## ÍNDICE

### ► Unidad 6

		Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales
<b>El día que nací yo</b>	pág. 120	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrar hechos del pasado II</li> <li>Establecer comparaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El pretérito indefinido II</li> <li>Los comparativos</li> </ul>

### ► Unidad 7

		Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales
<b>Eran los tiempos de la abuela</b>	pág. 142	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar sobre los cambios y las transformaciones que tienen lugar en nuestras vidas</li> <li>Conocer cómo nos comportamos ante diferentes actos sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El pretérito imperfecto de indicativo</li> <li>El contraste pretérito imperfecto / presente y pretérito imperfecto / pretérito indefinido</li> <li>Pronombres de Objeto Directo e Indirecto</li> <li>Marcadores temporales III</li> </ul>

### ► Unidad 8

		Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales
<b>El mundo es un pañuelo</b>	pág. 166	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar del pasado</li> <li>Dar consejos</li> <li>Comentar viajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido y sus marcadores</li> <li>El imperativo afirmativo</li> <li>Colocación del pronombre de Objeto Directo e Indirecto en el imperativo</li> </ul>

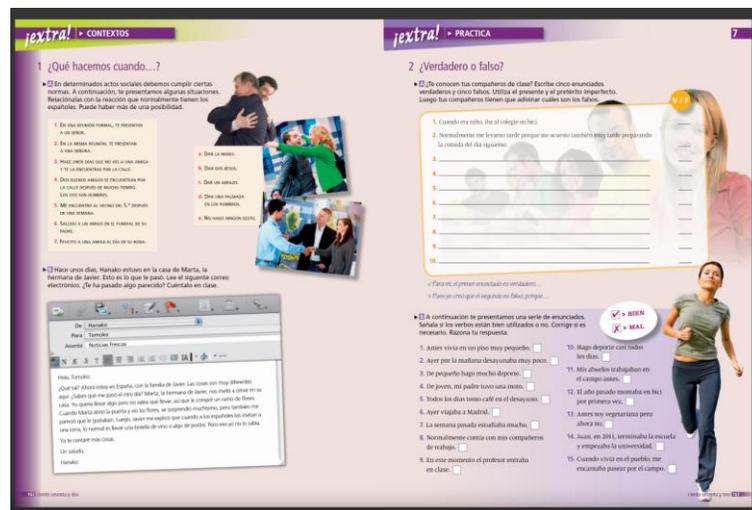
### ► Unidad 9

		Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales
<b>¿Tiene habitación?</b>	pág. 190	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar el futuro</li> <li>Hacer planes</li> <li>Hacer predicciones</li> <li>Hablar de viajes y del clima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El futuro simple regular e irregular</li> <li>Marcadores temporales IV</li> <li>Otras estructuras para expresar futuro</li> <li><i>Ir a</i> + infinitivo</li> </ul>

Contenidos léxico-semánticos	Contenidos socioculturales	Contenidos pragmáticos	Contenidos fonéticos y ortográficos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los colores</li> <li>Las nacionalidades</li> <li>Expresiones para saludarse y despedirse</li> <li>Los numerales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La lengua española en el mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saludos y despedidas</li> <li>Presentación</li> <li>Control de la comunicación</li> <li>Los gestos (I)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de los fonemas: /k/ - /o/</li> <li>/g/ - /x/</li> <li>/t/ - /tʃ/</li> <li>La diéresis</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los espacios urbanos</li> <li>La familia</li> <li>Adjetivos de descripción física y de carácter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estereotipos</li> <li>Ciudades españolas e hispanoamericanas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Llamar la atención de las personas: <i>oje, oiga</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de los fonemas del español: /p/, /t/, /m/, /b/, /d/ y /n/</li> <li><i>m</i> delante de <i>p</i> o <i>b</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>La ropa</li> <li>La casa y tipos de vivienda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La moda</li> <li>Personajes de la cultura hispana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reaccionar ante un hecho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Signos de puntuación: la coma (,), el punto (.) y los dos puntos (:)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>La salud</li> <li>El cuerpo humano</li> <li>La expresión del dolor y de la enfermedad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vida sana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fórmulas conversacionales para expresar acuerdo o desacuerdo I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sílabas tónicas y átonas</li> <li>Acentuación de palabras agudas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ocio y aficiones: deportes, museos y conciertos, festivales...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La cultura del ocio y el deporte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fórmulas para expresar desacuerdo II</li> <li>Fórmulas para realizar invitaciones</li> <li>Organizadores del discurso I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acentuación de palabras llanas y esdrújulas</li> </ul>

Como se puede comprobar, es un manual bastante completo desde el punto de vista de su adecuación a las propuestas del *MCER* y del *PCIC*. Además, se especifica qué situación comunicativa se trabaja en cada unidad y estas se articulan en cuatro secciones más el apartado *iExtra!*

Así, se adoptan las pautas de presentación y aproximación al tema con contextos; se sigue con el trabajo para la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua con la sección Observa, aprende y recuerda; se continúa con ejercicios para aplicar los contenidos en Practica; y, por último, la sección en comunicación, ayuda, de una manera más libre y menos pautada, a que el alumno repase y compruebe su propio aprendizaje, a modo de autoevaluación. Para finalizar cada unidad, el apartado ¡Extra!, ofrece tres áreas: Contextos, Practica y En comunicación.



Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.

En la introducción del tema aparecen contenidos funcionales y gramaticales, donde el léxico se asocia directamente al tema correspondiente. Por ejemplo, en la unidad 2, que aborda los contrastes entre *saber* y *conocer*, de entre las funciones se destacan las descripciones, tanto de carácter como físicas. En el apartado del léxico, además de los adjetivos necesarios para las descripciones junto a los verbos *ser*, *estar* y *haber*, se incluye el léxico de la familia. Las unidades léxicas se presentan directamente; predominan las formas verbales, los adjetivos, las frases y, en este caso, las fórmulas para distintas finalidades. Al igual que en la mayoría de los manuales, en esta temática específica se habla de adjetivos de estados físicos y de ánimo, pero sin ninguna explicación que se detenga o profundice en ello. Sí aparecen las combinaciones de los verbos y los adjetivos de uso más frecuente, asociadas a un ejercicio de léxico específico: *tener* y *llevar* o *ser* para descripciones.

## ► Unidad 2

# Nos conocemos

### ► Necesitamos aprender

- El contraste entre los verbos SER, ESTAR, HAY
- Los interrogativos, los adverbios de lugar y los adjetivos y pronombres demostrativos
- El contraste entre SABER / CONOCER
- Los adjetivos de descripción física y de carácter
- Los espacios urbanos
- El léxico de la familia
- Las fórmulas OYE / OIGA

### ► Para

- Describir de forma sencilla a personas, cosas y lugares
- Definir el carácter
- Llamar la atención de las personas

La siguiente actividad, por ejemplo, se ofrece tanto en el formato físico del manual (página 46) como en la plataforma virtual.

► Ahora describe a la familia de David. Fíjate en las ilustraciones 1 y 2. Puedes utilizar las palabras de los cuadros.

#### ES

Alto / alta – bajo / baja  
Rubio / rubia  
Moreno / morena  
Castaño / castaña  
Pelirrojo / pelirroja  
Gordo / gorda  
Delgado / delgada

1. **Julia**, la madre, es \_\_\_\_\_
2. **Austin**, el padre, es \_\_\_\_\_
3. **Sam**, el perro, es \_\_\_\_\_
4. **Tonny**, el hermano mayor, es \_\_\_\_\_
5. **Jerry** es el pequeño y es \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_
6. **Emily** \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_  
**Debbie** \_\_\_\_\_

#### Tiene / Lleva

Pelo largo / corto  
Pelo lacio / rizado  
Ojos marrones / azules  
Barba / bigote  
Gafas / gafas de sol

► Santiago, un amigo de David, le explica quiénes son las personas de su familia. Fíjate en las pistas y completa las frases.

hermano  
nuera  
cuñado  
primo  
abuelo  
tia / tío  
yerno  
sobrino  
suegro

1. El padre de mi padre es mi \_\_\_\_\_ Manuel.
2. La hija de mi abuela es mi \_\_\_\_\_ Matilde.
3. El hijo de mi padre que no soy yo es mi \_\_\_\_\_ Ignacio.
4. El hermano de mi madre es mi \_\_\_\_\_ Antonio.
5. La mujer de mi hermano es mi \_\_\_\_\_ Celia.
6. Los hijos de mi hermano y mi cuñada son mis \_\_\_\_\_ Francisco y Raúl.
7. Mis hijos y mis sobrinos son \_\_\_\_\_ entre ellos.
8. Los padres de mi mujer son mis \_\_\_\_\_ Juan y Teresa.
9. Yo soy el \_\_\_\_\_ de los padres de mi mujer.
10. Mi mujer es la \_\_\_\_\_ de mis padres.

## 8 La cocina de la abuela

► Daniel quiere ayudar a ordenar los armarios y la nevera de su abuela por tipos de alimentos. ¿Podéis ayudarlo?

Verduras	Frutas

lechuga	azafrán	bacalao	lentejas
cebollas	pimientos	sardinas	atún
gambas	ajos	langostinos	sandía
chorizo	perejil	jamón	melocotones
merluza	garbanzos	naranjas	mejillones
ternera	morcilla	truchas	uvas
manzanas	soja	tomates	pollo
guisantes	patatas	almejas	pimienta

Carne	Pescados	Mariscos	Condimentos	Legumbres

### 8 La cocina de la abuela

A. Trabajaremos el contenido léxico de la unidad con este ejercicio. Pediremos a los alumnos que clasifiquen los alimentos de la lista. Les animaremos a que lo hagan en parejas. Podrán consultar las dudas a profesor, usar el diccionario, Internet...

**Solución**

**Verduras:** lechuga, cebollas, pimientos, ajos, patatas, tomates; **Frutas:** manzanas, naranjas, sandía, melocotones, uvas; **Carne:** chorizo, ternera, morcilla, jamón, pollo; **Pescados:** merluza, bacalao, sardinas, truchas, atún; **Mariscos:** gambas, langostinos, almejas, mejillones; **Condimentos:** azafrán, perejil, pimienta; **Legumbres:** soja, guisantes, garbanzos, lentejas.

Como se observa, las muestras son reales y están destinadas, de forma general, a que el estudiante sepa relacionar forma y significado. Esto ocurre, fundamentalmente, a raíz de la comprensión, tanto

oral como escrita; y también tanto en la recepción como en la producción, oral y escrita.  
 Cabe resaltar que ni las destrezas ni los tipos de ejercicios se asocian a ningún icono, excepto el del número del ejercicio que presenta un icono de volumen. Este es el que marca la inclusión de una pista auditiva previa a su realización, y se une al del tipo de trabajo, principalmente cuando se realiza en parejas.  
 En el cuaderno del profesor, además de indicarse al comienzo los contenidos léxico-semánticos, también se señalan pautas para la realización de este tipo de ejercicios. Así, por ejemplo, siguiendo con la temática de descripciones, se amplía el léxico de las relaciones familiares, pero no se comenta ninguna combinación frecuente entre las distintas unidades léxicas. De hecho, no se habla mencionan las colocaciones gramaticales.

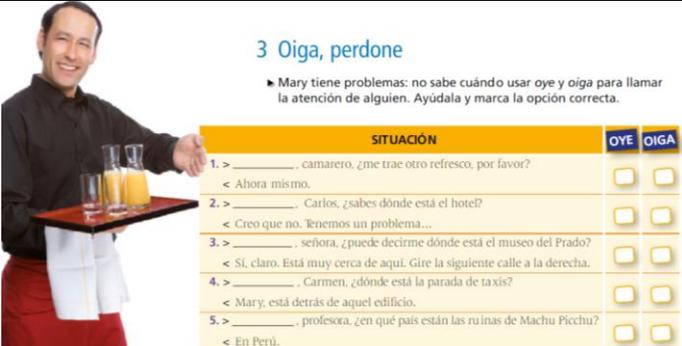
C. Continuando con esta serie de ejercicios, llega el momento de revisar el léxico de las relaciones familiares. Se trata de una ampliación del contenido léxico expuesto en el nivel A1. Para determinar el grado de conocimiento de los alumnos al respecto, previamente les plantearemos preguntas del tipo *¿Quién es el hermano de mi padre?* Los alumnos leerán las pistas referidas a la familia de Santiago y el profesor deberá comprobar que los alumnos las asocian a las relaciones de parentesco y que entienden el significado del vocabulario que recogen estas pistas. A continuación, completarán las frases propuestas con la palabra adecuada.



Imagen del cuaderno de ejercicios con trabajo de antónimos.

Tratamiento del léxico.  
 Cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas

Todo el léxico se vincula a la temática de cada unidad, por lo que se trabaja a través de un continuo. Se presenta al comienzo de la unidad con apoyos visuales, tanto dibujos como fotografías. Además, dado que aparece tanto en el soporte físico como en el virtual, se facilita así la asociación de formas y significados. No hay ejercicios de léxico “al uso”, y se hace hincapié en los contenidos gramaticales y funcionales.  
 Respecto a los contenidos socio-culturales, se incluyen fórmulas habituales para el nivel, como, por ejemplo, para pedir y dar información, para atenuar e intensificar, etc.

	 <p><b>3 Oiga, perdone</b></p> <p>► Mary tiene problemas: no sabe cuándo usar oye y oiga para llamar la atención de alguien. Ayúdala y marca la opción correcta.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>SITUACIÓN</th> <th>OYE</th> <th>OIGA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. &gt; _____, camarero, ¿me trae otro refresco, por favor? &lt; Ahora mismo.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2. &gt; _____, Carlos, ¿sabes dónde está el hotel? &lt; Creo que no. Tenemos un problema...</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3. &gt; _____, señora, ¿puede decirme dónde está el museo del Prado? &lt; Sí, claro. Está muy cerca de aquí. Gire la siguiente calle a la derecha.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4. &gt; _____, Carmen, ¿dónde está la parada de taxis? &lt; Mary, está detrás de aquel edificio.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5. &gt; _____, profesora, ¿en qué país están las ruinas de Machu Picchu? &lt; En Perú.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>Como se ha indicado anteriormente, hay un anexo al final del manual con un glosario traducido a cinco idiomas.</p>	SITUACIÓN	OYE	OIGA	1. > _____, camarero, ¿me trae otro refresco, por favor? < Ahora mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. > _____, Carlos, ¿sabes dónde está el hotel? < Creo que no. Tenemos un problema...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. > _____, señora, ¿puede decirme dónde está el museo del Prado? < Sí, claro. Está muy cerca de aquí. Gire la siguiente calle a la derecha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. > _____, Carmen, ¿dónde está la parada de taxis? < Mary, está detrás de aquel edificio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. > _____, profesora, ¿en qué país están las ruinas de Machu Picchu? < En Perú.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SITUACIÓN	OYE	OIGA																	
1. > _____, camarero, ¿me trae otro refresco, por favor? < Ahora mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
2. > _____, Carlos, ¿sabes dónde está el hotel? < Creo que no. Tenemos un problema...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
3. > _____, señora, ¿puede decirme dónde está el museo del Prado? < Sí, claro. Está muy cerca de aquí. Gire la siguiente calle a la derecha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
4. > _____, Carmen, ¿dónde está la parada de taxis? < Mary, está detrás de aquel edificio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
5. > _____, profesora, ¿en qué país están las ruinas de Machu Picchu? < En Perú.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
<p>Tipo de unidades Tratamiento implícito o explícito. Qué unidades léxicas se trabajan</p>	<p>No aparecen como tales las unidades léxicas, ni las simples ni las complejas. Se nombran expresiones y algunas categorías, como verbos y formas verbales, adjetivos y adverbios. Aparecen también las frases y las diferentes fórmulas de expresión asociadas a finalidades concretas. En las indicaciones del libro del profesor no se explotan las combinaciones léxicas que se podrían trabajar. Así sucede, por ejemplo, con la unidad 9 donde se habla del turismo y del clima. En la presentación del tema, además de los contenidos que se van a trabajar, aparece una actividad con léxico que no se explica. Así ocurre, por ejemplo, para definir los diferentes tipos de turismo: de sol y playa, idiomático, de negocios, de aventura, de familia...</p> <div data-bbox="544 1144 1226 1501"> <p><b>OBJETIVOS DE LA UNIDAD</b></p> <p>La unidad plantea como <b>función comunicativa</b> la expresión de acciones futuras, a través de la presentación, como <b>contenido morfosintáctico</b>, del futuro de indicativo (en sus formas regulares e irregulares), así como de otras formas verbales ya conocidas por los alumnos que también se emplean para hacer referencia a este espacio temporal, como son la perífrasis <i>ir a + infinitivo</i> y el presente de indicativo. Con esta estructura se ha concluido la presentación de los tiempos de presente, pasado y futuro de indicativo, además del imperativo, y se ha ejercitado la reflexión sobre el hecho de que el presente pueda funcionar con valor prospectivo.</p> <p>Como <b>contenido léxico</b> se tratarán los viajes, la hostelería y el turismo como continuación lógica y complemento de la unidad anterior. Otro ámbito de estudio presente en la unidad es el del clima, vinculado tanto a los viajes como a la previsión del futuro.</p> <p>Como <b>contenido sociocultural</b> incluimos el turismo como recurso económico por su influencia en la sociedad, y también prestamos atención a los flujos migratorios.</p> <p>En lo que respecta a los <b>contenidos pragmáticos</b>, no solo tiene cabida la ampliación del dominio del presente hacia el futuro, sino también trabajamos con atenuantes e intensificadores a través de la utilización de prefijos y sufijos.</p> <p>En cuanto los contenidos <b>fonéticos y ortográficos</b>, nos detenemos en el estudio de algunos términos homófonos, a través de una práctica contextualizada en diálogos para fijar su grafía y conocimiento semántico.</p> </div>																		
<p>Presentación del léxico. Cómo y dónde se presenta, finalidad de su aprendizaje. Las unidades están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo</p>	<p>El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad. Los ejercicios de léxico se proponen a lo largo de toda la unidad, pero sin diferenciación y sin el tratamiento de ninguna unidad, ni simple ni compleja. Además, se vinculan a las funciones o a la gramática de cada unidad, en contexto. Se prefieren algunas destrezas, como la expresión y la comprensión oral, tanto en trabajo individual como en parejas: resultan útiles para comprobar la recepción y la posterior producción del alumno, en función de las respuestas realizadas.</p>																		

su estructura en contexto...

**¡Extra!** > EN COMUNICACIÓN

### 3 El sur te quiere

Para celebrar el final del curso tu compañero y tú habéis pensado en hacer turismo por el sur de España. Elegid uno de estos lugares y redactad el plan del viaje. Estas son las condiciones.

**Tiempo máximo**  
15 días

**Características del viaje**  
Arte, gastronomía, costumbres.  
¿Qué se puede ver? ¿Qué lugares visitaréis? ¿Se celebra alguna fiesta o tradición interesante?

**Época recomendada**  
¿En qué mes preferís viajar?

**Vehículo**  
¿Cómo iréis?  
¿En coche, en bici, andando...?

**Alojamiento**  
Hotel, albergue, camping, c asa rural.  
¿Preferís solo alojamiento, alojamiento y desayuno, media pensión, pensión completa, todo incluido?



**Costa del Sol**

**Costa de la Luz**

**Costa Tropical**

Ahora, exponed a vuestros compañeros los planes que habéis hecho. ¿Hay alguien que quiere acompañaros? ¿Por qué?

Secuenciación de actividades. Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, posterior refuerzo y la evaluación

La secuenciación de actividades:

1. Exposición a la lengua: sí se cumple, tal y como se ha explicado previamente, en la presentación de cada unidad. Así, el léxico se vincula a las funciones y contenidos gramaticales.

Además, suele haber algún ejercicio que lo trabaja en esta primera sección de la unidad, denominada *OBSERVA*. Como ejemplo, la unidad 6, *Los viajes de mi vida* y el léxico de los viajes.

2. Identificación de unidades, memorización y repaso: No hay identificación de unidades. Se habla, principalmente, de verbos, frases y fórmulas, que en la mayoría de ejercicios han de asociarse en diferentes textos.

Esta parte se corresponde con la sección *Observa, comprende y recuerda* de las unidades.

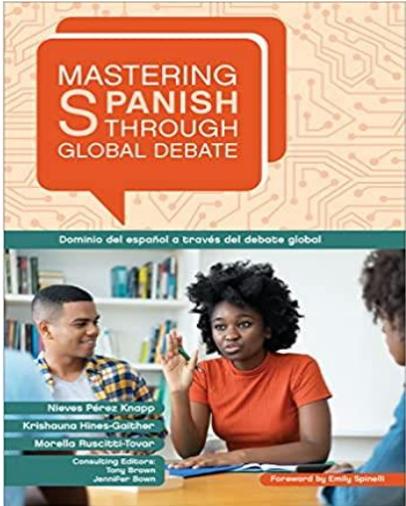
3. Comprobar y repasar lo aprendido.

Las actividades incluidas en el apartado denominado *Practica y En comunicación* reúnen aspectos sociales y culturales, que ayudan a repasar y comprobar lo aprendido. Además, ofrecen a continuación el apartado *¡Extra!*, dividido en tres subapartados donde se repasan los distintos contenidos de la unidad, con ejercicios que trabajan diferentes tipologías textuales y que abordan aspectos tanto gramaticales, funcionales como léxico-semánticos.

	
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico. Evaluación y almacenamiento de nuevas unidades, recepción y producción del léxico, estrategias de aprendizaje del léxico y recursos que se utilizan</p>	<p>Las actividades sobre léxico aparecen a lo largo de toda la unidad, en contexto, y asociadas directamente al tema que se presenta.</p> <p>Como ya se ha indicado, hay actividades más específicas de léxico en la introducción, al comienzo del tema; el resto se asocia fundamentalmente a las funciones y a la gramática.</p> <p>Por último, no se observa ningún ejercicio específico de evaluación o de autoevaluación.</p> <p>El léxico se relaciona principalmente a las destrezas de comprensión oral y escrita; y en las de producción escrita, por ejemplo, se vincula a las funciones y a los contenidos gramaticales.</p>
<p>Novedades reseñables</p>	<p>Se trata de un método propio que promueve la combinación de varios enfoques. No obstante, destacan tres puntos importantes: el desarrollo primordial del componente pragmático, la competencia comunicativa y la presentación del alumno como protagonista de su aprendizaje a través de la acción; es decir, que pueda inferir las normas de uso gramatical.</p> <p>Respecto al trabajo con el léxico, se presentan actividades sencillas, de asociación y de relación de formas y significados, principalmente.</p> <p>Se echan de menos actividades más concretas y específicas referidas al léxico de cada unidad, ya que se podría haber aprovechado la fantástica muestra visual, tanto en el formato físico como en el virtual, para informar y explicar las combinaciones léxicas.</p>

**Tabla 21**

*Análisis de Mastering Spanish Through Global Debate. Dominio del español a través del debate global*

<p>Curso Título</p> <p>Autores</p> <p>Editorial Año de publicación</p>	<p>B2-C1 (Advanced-Superior Level) <i>Mastering Spanish Through Global Debate. Dominio del español a través del debate global.</i></p> <p>Nieves Pérez Knapp, Krishauna Hines-Gaither y Morella Ruscitti-Tovar Georgetown University Press. Washington DC. 2023, USA</p> 
<p>Pedagogía propuesta</p>	<p>Es una propuesta donde se trabaja fundamentalmente la interacción oral y la mediación relativas a esos apartados del MCER. Como es de USA, se corresponden con los criterios contemplados según la ACTFL (comparada en esta investigación), y con otros dos documentos clave como el World-Readlines Standards for Learning Languages y ACTFL Proficiency Guidelines. Así, se apoya en el trabajo de todas las destrezas para satisfacer la alta demanda por parte de las diferentes empresas de personas con un alto nivel de competencia oral en temas interesantes del marco económico, esencialmente.</p>

	<p>Por tanto, podemos hablar de que se parte de un enfoque comunicativo orientado a la acción y que trabaja las tareas con el alumno como centro del proceso, más concretamente, en la adquisición de las habilidades lingüísticas necesarias para realizar debates.</p>
<p>Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.</p>	<p>Dado que es un manual muy específico en el que se trabajan la interacción y mediación orales, el léxico desempeña un papel predominante. Cada uno de los capítulos está organizado en torno a un tema actual y abstracto, lo que supone un índice mayor de dificultad. Se incluyen colocaciones y diferentes combinaciones en los ejercicios de las diferentes unidades.</p>
<p>Tratamiento del léxico: cómo se trabaja, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas</p>	<p>El vocabulario y las expresiones idiomáticas están contextualizadas en función del tema elegido. La estructura consiste en un ensayo escrito ad hoc para ese tema o centro de interés sobre el que se quiere debatir, y a partir de ahí se trabajan la comprensión y expresión escritas con el fin de elaborar el guion para su posterior debate. De esta manera, se propicia la mediación e interacción orales.</p>
<p>Tipo de unidades Tratamiento implícito o explícito</p>	<p>En la introducción del propio manual se ofrece perfectamente explicado este aspecto. No se trabajan las palabras sueltas, sino que los elementos léxicos aparecen como colocaciones: “grupos de palabras y expresiones lingüísticas que comúnmente se usan en su conjunto”. Para la selección del vocabulario se rigen por el criterio de la frecuencia de uso que detectan los corpus lingüísticos del español. Este es otro de los argumentos en los que se basan para incentivar, en consecuencia, el empleo de estos corpus en línea por parte de los estudiantes. Además, su aprendizaje se facilita con su inclusión en contextos habituales, es decir, tal y como se utilizan en español, no en listas tradicionales.</p>

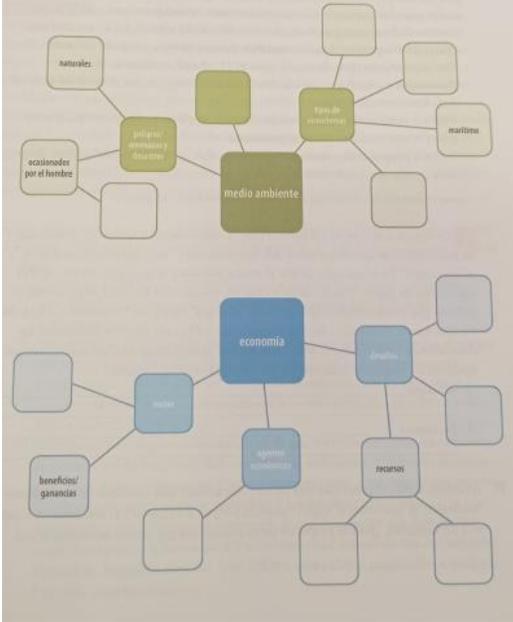
<p>Presentación del léxico: cómo y dónde se presenta, finalidad de su aprendizaje. Las unidades están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto.</p>	<p>Al comienzo de cada unidad aparecen fotografías que contextualizan los contenidos que recibe el alumno. Deben responder las preguntas que se le plantea de acuerdo a diferentes situaciones, lo que les sirve como preparación y activación del vocabulario disponible en su lexicón mental. A continuación, el apartado denominado <i>Nota lingüística</i> aporta definiciones de palabras clave para la comprensión del tema, tomadas del <i>Diccionario de la lengua española</i> (DEL). Después, se trabaja con lluvias de ideas para representar asociogramas, que ayudan a profundizar en el tema, lo que conduce al trabajo con el artículo escrito para esa unidad y al apartado C, denominado <i>Dominio del vocabulario</i>. Aquí se estudian las colocaciones con diversos ejercicios: desde completar con el vocabulario estudiado en los asociogramas hasta rellenar huecos con elementos léxicos vistos en el tema o en bancos de palabras. También se presta atención al significado: desde asociarlo al contexto del tema hasta agrupar las colocaciones en función de su connotación. Además, se incluyen actividades de identificación de forma y significado, así como de relación entre ambas partes de las unidades léxicas. El último apartado, denominado <i>Reflexión</i>, consiste en una autoevaluación referida a la consecución de logros; es decir, si se está o no preparado para el debate y en qué grado. El baremo está numerado del 1 al 6, donde el 1 indica 'totalmente de acuerdo' y el 6 'totalmente en desacuerdo'.</p> <p>Se incluye un repaso de vocabulario, donde los aprendientes deben escribir un número limitado de las colocaciones que han aprendido; no solo deben</p>

	<p>señalarlas, sino también deben incluirlas, sino que deberán graduarlas del 1 al 10 a partir de la utilidad que hayan encontrado a la hora de debatir el tema propuesto.</p>
<p>Secuenciación de actividades</p>	<p>La secuenciación de actividades es la siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición a la lengua.</li> <li>2. Identificación de unidades, memorización y repaso.</li> <li>3. Comprobación y repaso de lo aprendido.</li> </ol> <p>Esta secuenciación implica el trabajo de diferentes competencias con materiales auténticos y reales, tanto escritos como auditivos. Así se fomenta el conocimiento de la variación lingüística existente en el español, por lo que se ofrecen muestras de España, Puerto Rico, México, etc.</p> <p>Sí hay exposición a las nuevas unidades, generalmente con tareas de comprensión y expresión escrita. Sin embargo, no se abordan las de memorización, por ejemplo. Destaca la profundización en las ideas y expresiones a propósito del texto posterior o de fragmentos reales escogidos para tal efecto.</p> <p>Respecto a la tercera fase, las actividades que se integran en el apartado denominado <i>Dominio del vocabulario</i> son las que realizan esa función.</p> <p>Por último, el apartado denominado <i>Reflexión</i> incorpora específicamente una actividad que recoge colocaciones nuevas que los estudiantes hayan aprendido y que les resulten más o menos útiles para su discurso oral, es decir, para el debate.</p>
<p>Novedades reseñables</p>	<p>Todo el manual es una novedad en sí mismo, ya que no había material previo que desarrollase estas estrategias/destrezas tan concretamente orientadas al debate, es decir, a la mediación e interacción oral.</p> <p>Además, es relevante porque se destina a estudiantes de un nivel bastante alto,</p>

	<p>quienes a su vez deben demostrar un excelente manejo tanto en la comprensión como en la expresión oral y escritas. Los temas se caracterizan por su complejidad y abstracción, pero que ayudan a que los estudiantes se organicen para crear un discurso competente, eficaz, coherente y cohesionado.</p> <p>Proponen estrategias de aprendizaje y comunicación para organizar su propio discurso argumentativo, apoyado en destrezas relacionadas con reconocimiento, repaso y selección de los diferentes elementos que contribuyan a presentar el tema, argumentar a favor o en contra, rebatir y defender su punto de vista.</p>
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico; evaluación y almacenamiento de las nuevas unidades. Estrategias y recursos utilizados.</p>	<p>En el manual se trabaja todo tipo de actividades, incluidas las asociaciones La estructura de las seis unidades de que consta el manual es la misma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tema/título correspondiente: presentación del tema, imágenes y preguntas a modo de pretexto como calentamiento.</li> </ol> <p><i>Antes de la lectura.</i>  <i>Estudiando el tema.</i>  <i>Dominio del vocabulario.</i>  <i>Construcción del discurso crítico.</i>  <i>Comprensión auditiva.</i>  <i>Construyendo el argumento: el proceso escrito.</i>  <i>Construyendo el argumento: el proceso oral.</i>  <i>Reflexión.</i></p> <p>A pesar de que se presenta un apartado específico para el léxico, como se ha comentado previamente, se trabaja de manera transversal en todos los subapartados de cada tema.</p> <p>A continuación, se adjuntan algunas imágenes de dichos apartados:</p>

Creación de mapas conceptuales (asociogramas)

A. Haga una lluvia de ideas con cuantas palabras conozca asociadas a los desafíos que un país podría afrontar en relación con el medio ambiente y la economía. Organice sus ideas para crear dos mapas conceptuales separados, según el patrón mostrado más abajo. Después de leer el artículo podrá agregar más información, así que por ahora, se pueden dejar algunas casillas en blanco.



**dominio del vocabulario**

En el texto *Una economía en colores* se presentan diversas colocaciones y combinaciones léxicas en las que los sustantivos (o nombres) se combinan con un adjetivo o con otro nombre unidos por una preposición. Observe el siguiente esquema en el que se presentan algunos ejemplos:

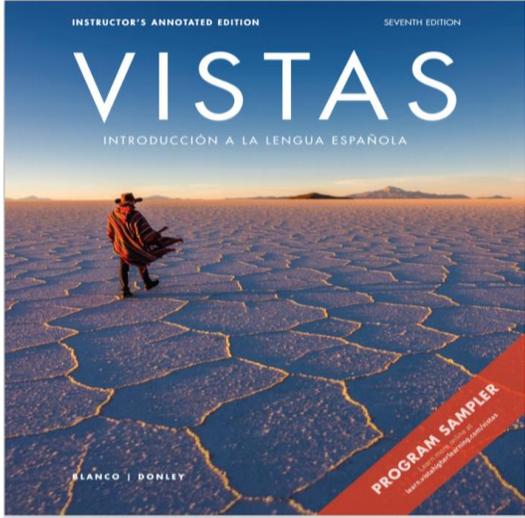
Vocabulario activo de colocaciones	
Economía y medio ambiente	General
1. las actividades lucrativas	1. a duras penas
2. las amenazas reales/irreales	2. el beneficio personal
3. la biodiversidad inherente	3. el crimen organizado
4. la capa de ozono	4. de forma alarmante
5. el crecimiento controlado	5. dejar de manifiesto
6. el deterioro de la naturaleza	6. dejar de lado
7. la economía verde/marrón	7. la diversidad cultural/étnica/política
8. el escudo protector	8. la inversión necesaria
9. el factor económico	9. el lavado de dinero
10. las informaciones estadísticas	10. el sector agrícola
11. las minas de tajo abierto	11. el siglo XX
12. los productos desechables	12. las soluciones a corto/largo plazo
13. el programa de seguridad ambiental	13. el tráfico de armas/drogas/personas
14. el reciclaje de basura	14. el verdadero obstáculo
15. los recursos limitados/ilimitados	15. no faltan los oportunistas

A continuación, complete la siguiente tabla cambiando, si es posible, las formas de la otra columna según el ejemplo:

	<p style="text-align: right;">29</p> <p><b>Reflexión</b></p> <p><b>Autoevaluación</b></p> <p>A. Reflexione sobre el tema 1. Puntúe, de 1 a 6 su nivel de preparación para el debate:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estaba preparado/a para el debate.</li> <li>2. Estaba motivado/a para debatir este tema.</li> <li>3. Me esforcé mucho en prepararme para debatir este tema.</li> </ol> <p style="text-align: center;">1                      2                      3                      4                      5                      6</p> <p style="text-align: center;">Totalmente de acuerdo      De acuerdo      Parcialmente de acuerdo      Parcialmente en desacuerdo      En desacuerdo      Totalmente en desacuerdo</p> <p>B. Si la mayoría de sus respuestas están en el lado derecho de la escala, ¿qué puede hacer para desplazarse hacia el lado izquierdo? Si la mayoría de sus respuestas están en el lado izquierdo de la escala, ¿qué puede hacer para mantenerse allí?</p> <p><b>Repaso de vocabulario</b></p> <p>Identifique diez colocaciones que haya aprendido de esta unidad de estudio, prestando especial atención a las que hayan sido más útiles para debatir el tema.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. _____</li> <li>2. _____</li> <li>3. _____</li> <li>4. _____</li> <li>5. _____</li> <li>6. _____</li> <li>7. _____</li> <li>8. _____</li> <li>9. _____</li> <li>10. _____</li> </ol>
--	---

**Tabla 22**

*Análisis de Vistas. Introducción a la lengua española*

<p>Curso Título Autores Editorial y año de publicación</p>	<p>Introducción a la Lengua española (Niveles 1000)- PRINCIPIANTE + plataforma virtual VISTAS. 7ª Edición. José A. Blanco y Philip Redwine Donley Vista Higher Learning Boston, Massachusetts 2022</p> 
--	---

<p>Metodología implantada</p>	<p>En su introducción, se presenta como un curso comunicativo de español dirigido a adolescentes y adultos, con un nivel inicial. Se denomina nivel 1000.</p> <p>En él, se siguen las indicaciones del <i>ACTFL (American Council on The teaching of Foreign Languages, 2012)</i>, que es el equivalente norteamericano al <i>MCEER</i> y al <i>PCIC</i> en la enseñanza de segundas lenguas.</p> <p>La última edición de este manual, la séptima, se caracteriza por mejorar a sus predecesores, sin dejar atrás su enfoque comunicativo, novedoso y cercano al alumno. El vocabulario y la gramática se plantean como herramientas para una comunicación eficaz y personalizada, a la vez que desarrollan las destrezas auditivas, lectoras, escritas y orales de los aprendientes.</p> <p><i>Vistas, 7e</i> contiene prácticas interactivas de gramática y vocabulario, atractivos medios de comunicación y tareas comunicativas, para que los estudiantes adquieran confianza y comprensión cultural. La séptima edición, a su vez, facilita el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los profesores.</p> <p>Además, otorga importancia al componente cultural, considerando imprescindible y necesario el aprendizaje de una lengua extranjera, en atención a ciudadanos de un mundo cada vez más globalizado y conectado. Así, <i>Vistas</i> introduce a los estudiantes en los países del mundo hispanohablante y en la vida cotidiana.</p> <p>El profesor -aquí se le llama instructor- se presenta flexible, y el alumno posee un papel autónomo, muy activo, y situado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En los ejercicios se destaca la negociación, sobre todo desde el punto de vista oral, ya que se promueve la comunicación por encima de todo.</p> <p>De esta manera, el trabajo desarrollado en el manual se centra en el procesamiento estructurado de la información y en actividades y tareas basadas en la producción. Así, se favorece una comunicación significativa y auténtica, con actividades que exijan a los alumnos negociar el significado, como se indica en las estrategias de aprendizaje.</p>
-------------------------------	---

		contextos	fotonovela
<b>Lección 17</b> <b>Un festival de arte</b>		The arts ..... 610	Dos invitaciones ..... 614
		Movies ..... 612	Ortografía
		Television ..... 612	Las trampas ortográficas ..... 617
<b>Lección 18</b> <b>Las actualidades</b>		Current events and politics ..... 646	Cinco mil firmas ..... 650
		The media ..... 646	Ortografía
		Natural disasters ..... 646	Neologismos y anglicismos ..... 653

Consulta (Reference)	
<b>Apéndice A</b>	
Plan de escritura .....	A-2
<b>Apéndice B</b>	
Spanish Terms for Direction Lines and Classroom Use .....	A-3
<b>Apéndice C</b>	
Glossary of Grammatical Terms .....	A-5
<b>Apéndice D</b>	
Verb Conjugation Tables .....	A-9
<b>Vocabulario</b>	
Spanish-English .....	A-19
English-Spanish .....	A-35
<b>Índice</b> .....	A-51
<b>Credits</b> .....	A-56
<b>Bios</b>	
About the Authors .....	A-58
<b>Maps</b> .....	A-59

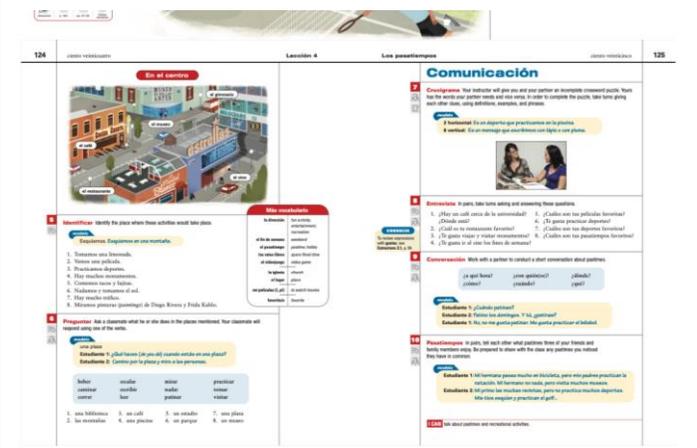
IAE-15			
cultura	estructura	adelante	proyecto
En detalle: Muralistas mexicanos ..... 619	17.1 The conditional .... 620	Lectura: <i>El abecedario</i> por Luisa Valenzuela ..... 632	Video sobre un museo de cera virtual ..... 643
Perfil: Fernando Botero: un estilo único ..... 619	17.2 The conditional perfect ..... 624	Escritura ..... 634	
Con ritmo hispano: Voces Universitarias de Honduras ..... 619	17.3 The past perfect subjunctive ..... 627	Escuchar ..... 635	
	Recapitulación ..... 630	En pantalla: Casting ..... 636	
		Flash cultura: <i>Palácios del arte</i> ..... 637	
		Panorama: El Salvador y Honduras ..... 638	
En detalle: Protestas sociales ..... 654	18.1 Si clauses ..... 656	Lectura: <i>Don Quijote de la Mancha</i> por Miguel de Cervantes ..... 666	Artículo periodístico ..... 677
Perfiles: El proceso de paz en Colombia ..... 655	18.2 Summary of the uses of the subjunctive ..... 660	Escritura ..... 668	
Con ritmo hispano: Jorge Drexler ..... 655	Recapitulación ..... 664	Escuchar ..... 669	
		En pantalla: Anuncio sobre elecciones chilenas ..... 670	
		Flash cultura: <i>Puerto Rico: ¿nación o estado?</i> ..... 671	
		Panorama: Paraguay y Uruguay ..... 672	

Ícons	
Familiarize yourself with these icons that appear throughout <i>Vistas</i> .	
	Presentational content for this section available online
	Textbook activity available online
	Partner Chat or Video Virtual Chat activity available online and/or pair activity in the classroom
	Group Chat activity available online and/or group activity in the classroom
	Activity with handout
	Listening activity/section
	Video available for this paragraph of Panorama
	The More activities box indicates additional print and online activities.

Está estructurado en 18 lecciones o *lessons* y todas se dividen en seis secciones: la introducción con una fotografía que presenta el tema y donde se exponen los apartados de la unidad y lo que se va a trabajar en

cada uno de ellos. Además, se inicia con el título de “Lesson openers”, algo así como ‘a primera vista` de la unidad, a modo de calentamiento o rompehielos.



Aparecen, por tanto, los objetivos comunicativos y los contenidos de cada una de las seis secciones: *Contextos, Fotonovela, Cultura, Estructura, Adelante y Panorama.*

**Communicative Objectives**

**You will learn how to:**

- Talk about pastimes, weekend activities, and sports
- Make plans and invitations
- Say what you are going to do
- Investigate the popularity of soccer in the Spanish-speaking world

## Los pasatiempos 4

**Contextos**

pages 122-125

- Pastimes
- Sports
- Places in the city

**Fotonovela**

pages 126-129

Ogla Laca, Valentín, Sam, Daniel, Juanjo, and Manuel are going to a soccer game. The girls support one team, while the boys support the other.

**Cultura**

pages 130-131

- Soccer rivalry
- Juan Soto and Almata Pérez

**Estructura**

pages 132-147

- Present tense of *ir*
- Stem-changing verbs:
- *ir*-*ir*, *o*-*ue*
- Stem-changing verbs: *e*-*i*
- Verbs with irregular *yo* forms
- Recaptulation

**Adelante**

pages 148-156

**Lectura:** Popular sports  
**Escuchar:** A brochure  
**Escuchar:** A radio ad for a sports center  
**En pantalla:** A news report about a ball game  
**Flash culture:** A video about soccer in Spain  
**Panorama:** México

**A primera vista**

- ¿Trabaja esta persona?
- ¿Dónde está delante de Juanjo?
- ¿Cómo es la chica al lado de Valentín?

En el apartado de *Contextos* se trabaja el vocabulario en contextos significativos, es decir, dentro de la temática correspondiente. Incluyen variaciones léxicas que aparecen en diferentes países hispanohablantes, con una fotonovela como

herramienta que actúa “como trampolín para la comunicación, permitiendo a los estudiantes practicar el uso del vocabulario en contexto con objetivos comunicativos claros y enunciados precisos”.

### Los pasatiempos

Más vocabulario	
el baloncesto	basketball
el béisbol	baseball
el ciclismo	cycling
el esquí acuático	water/skiing
el fútbol americano	football
el hockey	hockey
la natación	swimming
el equipo	team
el parque	park
el partido	game/match
la piscina	swimming pool
la plaza	city or town square
hacer	to make/ do
escalas montañosas (f., pl)	to climb mountains
empujar	to push
pasar	to pass
ir de excursión	to go on a hike
nadar	to swim
patinar	to skate
practicar deportes (m., pl)	to play sports
visitar monumentos (m., pl)	to visit monuments

En el apartado de *Fotonovela*, se siguen las aventuras de un grupo de estudiantes que viven y viajan por España. Se trabajan expresiones útiles, incluidos los refranes, la pronunciación y la ortografía. Todo ello se refuerza con actividades de desarrollo de destrezas orales y escritas. En *Cultura* se presentan diferentes aspectos de la cultura hispánica, relacionados con el tema de la lección.

ASÍ SE DICE	PERFIL
<p><b>Viajes y turismo</b></p> <p>el asiento del medio, del pasillo, de la ventanilla</p> <p>el itinerario</p> <p>media pensión</p> <p>el ómnibus (Perú)</p> <p>pensión completa</p> <p>el puente</p> <p>center, aisle, window seat</p> <p>itinerary</p> <p>breakfast and one meal included</p> <p>el autobús</p> <p>all meals included</p> <p>long weekend (lit., bridge)</p>	<p><b>Punta del Este</b></p> <p>One of South America's largest and most fashionable beach resort towns is Uruguay's Punta del Este, a narrow strip of land containing twenty miles of pristine beaches. Its peninsular shape gives it two very different seascapes. La Playa Mansa, facing the bay and therefore the more protected side, has calm waters. Here, people practice water sports like swimming, water skiing, windsurfing, and diving. La Playa Brava, facing the east, receives the Atlantic Ocean's powerful, wave-producing winds, making it popular for surfing, body boarding, and kite surfing. Besides the beaches, posh shopping, and world-famous nightlife, Punta offers its 620,000 yearly visitors yacht and fishing clubs, golf courses, and excursions to observe sea lions at the Isla de Lobos nature reserve.</p>
<p><b>EL MUNDO HISPANO</b></p> <p><b>Destinos populares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las playas del Parque Nacional Manuel Antonio (Costa Rica) ofrecen "la oportunidad de nadar y luego caminar por el bosque tropical".</li> <li>Teotihuacán (México) Desde antes de la época de los aztecas, aquí se celebra el equinoccio de primavera en la Pirámide del Sol.</li> <li>Puerto Chicama (Perú), con sus olas de cuatro kilómetros de largo, es un destino para surfistas expertos.</li> <li>Tikal (Guatemala) Aquí puedes ver las maravillas de la selva y ruinas de la civilización maya.</li> </ul>	

A continuación, en *Estructuras*, se ofrecen las explicaciones gramaticales. Toda la teoría se acompaña con ejercicios de práctica, al igual que en el resto de secciones de la lección. Después de realizar los ejercicios, antes de pasar a la siguiente sección, *Adelante*, se repasa lo aprendido con una recapitulación, con diferentes gráficos y tablas de contenido gramatical.

**Recapitulación**

Review the grammar concepts you have learned in this lesson by completing these activities.

**Completar** Complete the chart with the correct present participle of these verbs. **10 min**

Infinitive	Present participle	Infinitive	Present participle
hacer		estar	
acampar		ser	
tener		vivir	
venir		estudiar	

**RESUMEN GRAMATICAL**

**8.1** **Estar with conditions and emotions** p. 164

- Yo estoy aburrido/a, feliz, nervioso/a.
- El cuarto está desordenado, limpio, ordenado.
- Estos libros están abiertos, cerrados, sucios.

**8.2** **The present progressive** pp. 166–167

- The present progressive is formed with the present tense of *estar* plus the present participle.

Farming the present participle

infinitive	stem	ending	present participle
hablar	habl-	-ando	hablando
comer	com-	-iendo	comiendo
escribir	escrib-	-iendo	escribiendo

**Vacaciones en París** Complete this paragraph with the correct form

*Adelante* es una sección que promueve las destrezas orales y escritas, además de que incorpora vídeos en contexto con la temática. Por último, la sección *Panorama*, consiste en presentar a un país hispanohablante, su moneda, extensión, etc. así como un resumen-glosario del vocabulario de la unidad.

**4** **vocabulario**  Vocabulary Tools

Pasatiempos	Deportes	Verbos
andar en patineta : to skateboard	el baloncesto : basketball	almorzar (cua) : to have lunch
bucear : to scuba dive	el béisbol : baseball	cerrar (e.ia) : to close
escalar montañas (f. pl) : to climb mountains	el ciclismo : cycling	comenzar (e.ia) : to begin
escribir una carta : to write a letter	el equipo : team	conseguir (e.i) : to get; to obtain
escribir un mensaje electrónico : to write an e-mail	el esquí (acuático) : (water) skiing	contar (cua) : to count; to tell
esquiar : to ski	el fútbol : soccer	decir (e.i) : to say; to tell
ganar : to win	el fútbol americano : football	dormir (cua) : to sleep
ir de excursión : to go on a hike	el golf : golf	empezar (e.ia) : to begin
leer el correo electrónico : to read e-mail	el hockey : hockey	encontrar (e.ia) : to find
leer un periódico : to read a newspaper	el partido : game; match	entender (e.ia) : to understand
leer una revista : to read a magazine	la pelota : ball	hacer : to do; to make
nadar : to swim	el tenis : tennis	ir : to go
pasar : to take a walk	el voleibol : volleyball	jugar (cua) : to play (a sport or a game)
pasar en bicicleta : to ride a bicycle		mostrar (cua) : to show
patinar : to skate		oír : to hear
practicar deportes : to play sports		pedir (e.i) : to ask for; to request
tomar el sol : to sunbathe		pedir (e.i) : to think
ver películas (f. pl) : to watch movies		pensar (+ inf) : to intend
visitar monumentos (m. pl) : to visit monuments		pensar en : to think about
la diversión : fun activity; entertainment; recreation		perder (e.ia) : to lose; to miss
el fin de semana : weekend		podar (cua) : to be able to; can
el pasatiempo : pastime; hobby		poner : to put; to place
los ratos libres : spare (free) time		preferir (e.ia) : to prefer
el videojuego : video game		querer (e.ia) : to want; to love
		recordar (cua) : to remember
		repetir (e.i) : to repeat
		salir : to leave
		seguir (e.i) : to follow; to continue
		suponer : to suppose
		traer : to bring
		ver : to see
		volver (cua) : to return

**Adjetivos**

deportivo/a : sports-related
favorito/a : favorite

**Lugares**

el café : café
el centro : downtown
el cine : movie theater
el gimnasio : gymnasium
la iglesia : church
el lugar : place
el museo : museum
el parque : park
la piscina : swimming pool
la plaza : city or town square
el restaurante : restaurant

**Decir expressions** : See page 142.

Selección del léxico. Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico...

En la presentación del tema aparecen los objetivos comunicativos, así como actividades que trabajan el vocabulario asociado a cada tema. Estos se acompañan de una ilustración-fotografía que ayuda a adivinar los contenidos de la unidad.



Se incluyen más actividades en la plataforma virtual del manual.

Además, se alude a categorías gramaticales como adjetivos o nombres y verbos, fundamentalmente en la gramática, en concreto en el apartado llamado *Estructura*.

Las destrezas y ejercicios se asocian a iconos, además de que aparece la S que indica que se puede trabajar en la plataforma virtual (de “Supersite”).

Como se ha señalado previamente, hay diferentes agrupamientos, lo que se establece en los enunciados de los ejercicios (en inglés).

No se comentan las combinaciones frecuentes o habituales de estos contenidos. Únicamente tiene un lugar destacado el uso y funcionamiento sintáctico de los verbos, pero se omite cualquier otra alusión al resto de comportamientos combinatorios con otras palabras.

avergonzado/a	embarrassed	(de)	(with)	ordenado/a	orderly
cansado/a	tired			preocupado/a	worried
cerrado/a	closed	enojado/a	angry	(por)	(about)
cómodo/a	comfortable	equivocado/a	wrong	seguro/a	sure
confundido/a	confused	feliz	happy	sucio/a	dirty
		limpio/a	clean	triste	sad

**¡INTÉNTALO!** Provide the present tense forms of **estar**, and choose which adjective best completes the sentence.

- La biblioteca está (cerrada / nerviosa) los domingos por la noche. *cerrada*
- Nosotros \_\_\_\_\_ muy (ocupados / equivocados) todos los lunes.
- Ellas \_\_\_\_\_ (alegres / confundidas) porque tienen vacaciones.
- Javier \_\_\_\_\_ (enamorado / ordenado) de Maribel.
- Yo \_\_\_\_\_ (nerviosa / abierta) por el viaje.
- Diana \_\_\_\_\_ (enojada / limpia) con su novio.
- La habitación siempre \_\_\_\_\_ (ordenada / segura) cuando vienen sus padres.
- Ustedes no comprenden; \_\_\_\_\_ (equivocados / tristes).

Como se comprueba, se adjunta un modelo para que los estudiantes sepan cómo realizar el ejercicio, pero no se ofrece ninguna otra asociación, ni ilustrada ni escrita.

Las únicas estrategias que contribuyen a reforzar el aprendizaje, aparecen en la sección *Adelante*, puesto que, como se trabaja la lectura y escritura, se proporciona un ejemplo para hacer un mapa mental.

	<p><b>Mapa de ideas</b></p> <p>Idea maps can be used to create outlines. The major sections of an idea map correspond to the Roman numerals in an outline. The minor idea map sections correspond to the outline's capital letters, and so on. Examine the idea map that led to the outline above.</p> 
<p>Tratamiento del léxico. Cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas</p>	<p>Todo el léxico se relaciona con la temática de cada unidad, de manera que se trabaja a lo largo en un continuo. Se presenta al comienzo de la unidad con apoyos visuales, tanto dibujos como fotografías, además de que aparece tanto en el soporte físico como en el virtual. Esto facilita la asociación y relación de formas y significados.</p> <p>Se añade la lista del vocabulario con el que se va a trabajar en la unidad, lo que constituye un continuo a lo largo de todas las secciones.</p> <p>Además, en la última parte de cada unidad y previa a la siguiente, se propone un repaso del vocabulario a modo de cierre de la lección.</p> <p>A pesar de que se incluyen expresiones útiles y refranes, el vocabulario no se trabaja por unidades, y no hay ejercicios que ayuden a los estudiantes a buscar en diccionarios o corpus, ni unidades léxicas ni combinaciones de las mismas.</p>

	<div style="display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Los viajes y las vacaciones</b></p> <p>acomodar to camp confirmar una reserva to confirm a reservation estar de vacaciones to be on vacation vacaciones (f. pl.) to pack (one's) suitcases hacer un viaje to take a trip hacer (swimsuit) to (swim)suit ir de compras to go shopping ir de vacaciones to go on vacation ir en autobús (m.), autobús (m.), avión (m.), barco (m.), motocicleta (f.), taxi (m.) to go by bus, car, plane, boat, motorcycle, taxi jugar a las cartas to play cards montar a caballo (m.) to ride a horse pescar to fish sacar/tomar fotos to take photos el/la inspectora de aduanas customs inspector el/la viajero/a traveler el aeropuerto airport el campo countryside el equipaje luggage la estación de autobuses, del metro, de tren bus, subway, train station la llegada arrival el mar sea el paisaje landscape el pasaje (de ida y vuelta) round-trip ticket el pasaporte passport la playa beach la salida departure; exit la tabla de windsurf surfboard/sailboard</p> </div> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>El hotel</b></p> <p>el ascensor elevator la cama bed el/la empleado/a employee la habitación single, double individual, doble room el hotel hotel el/la huésped guest la llave key el piso floor (of a building) la planta baja ground floor</p> </div> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Los números ordinales</b></p> <p>primer, primero/a first segundo/a second tercer, tercera/a third cuarto/a fourth quinto/a fifth sexto/a sixth séptimo/a seventh octavo/a eighth noveno/a ninth décimo/a tenth</p> </div> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Adjetivos</b></p> <p>abierto/a open aburrido/a bored; boring alegre happy amable nice; friendly avergonzado/a embarrassed cansado/a tired cerrado/a closed cómodo/a comfortable confundido/a confused contento/a content desordenado/a disorderly enamorado/a (de) in love (with) enojado/a angry equivocado/a wrong feliz happy limpio/a clean listo/a ready; smart nervioso/a nervous ocupado/a busy ordenado/a orderly preocupado/a (por) worried (about) seguro/a sure; safe; confident sucio/a dirty triste sad</p> </div> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Palabras adicionales</b></p> <p>ahora mismo right now el año year (¿Cuál es la fecha de hoy?) What is the date (today)? de buen/mal humor in a good/bad mood la estación season el mes month todavía yet; still</p> <p>Seasons, months, and dates See page 154. Weather expressions See page 154. Direct object pronouns See page 174. Expressions titles See page 158.</p> </div> </div>
--	--

Tipo de unidades. Tratamiento implícito o explícito. Qué unidades léxicas se trabajan

Se nombran palabras, nombres, adjetivos, verbos y frases. No se observa ningún tipo de explicación acerca de ellas ni de sus posibilidades de combinación. Tampoco se habla de colocaciones léxicas o gramaticales. Por ejemplo, la imagen aquí adjunta, se podría aprovechar en este sentido, pero el estudio se limita a rasgos más o menos inherentes y al cambio de significado con un verbo u otro.

**Las vacaciones** ciento setenta y uno

---

**Ser and estar with adjectives**

► With many descriptive adjectives, **ser** and **estar** can both be used, but the meaning will change.

<p>Juan <b>es</b> delgado. <i>Juan is thin.</i></p> <p>Juan <b>está</b> más delgado hoy. <i>Juan looks thinner today.</i></p>	<p>Ana <b>es</b> nerviosa. <i>Ana is a nervous person.</i></p> <p>Ana <b>está</b> nerviosa por el examen. <i>Ana is nervous because of the exam.</i></p>
---	--

► In the examples above, the statements with **ser** are general observations about the inherent qualities of Juan and Ana. The statements with **estar** describe conditions that are variable.

► Here are some adjectives that change in meaning when used with **ser** and **estar**.

<p style="text-align: center;"><b>With ser</b></p> <p>El chico <b>es</b> listo. <i>The boy is smart.</i></p> <p>La profesora <b>es</b> mala. <i>The professor is bad.</i></p> <p>Jaime <b>es</b> aburrido. <i>Jaime is boring.</i></p> <p>Las peras <b>son</b> verdes. <i>Pears are green.</i></p> <p>El gato <b>es</b> muy vivo. <i>The cat is very clever.</i></p> <p>Iván <b>es</b> un hombre seguro. <i>Iván is a confident man.</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>With estar</b></p> <p>El chico <b>está</b> listo. <i>The boy is ready.</i></p> <p>La profesora <b>está</b> mala. <i>The professor is sick.</i></p> <p>Jaime <b>está</b> aburrido. <i>Jaime is bored.</i></p> <p>Las peras <b>están</b> verdes. <i>The pears are not ripe.</i></p> <p>El gato <b>está</b> vivo. <i>The cat is alive.</i></p> <p>Iván <b>no está</b> seguro. <i>Iván is not sure.</i></p>
--	---

**(ATENCIÓN)**

When referring to objects, **ser seguro/a** means to be safe.  
El puente es seguro.  
*The bridge is safe.*

Presentación del léxico. Cómo y dónde se presenta el léxico, finalidad de su aprendizaje. Las unidades están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...

El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad. Los ejercicios de léxico se aprecian a lo largo de toda la unidad, y en ellos se diferencian algunas categorías gramaticales, como nombres, adjetivos y verbos, y frases. Además, se vinculan a las funciones o a la gramática de cada unidad, en contexto. No se observa ninguna

	<p>preferencia por destrezas con el vocabulario, de manera que se trabaja tanto la expresión y la comprensión oral, como la comprensión y expresión escritas, mayoritariamente en agrupaciones por parejas o pequeños grupos.</p> <p>Las unidades se organizan desde el punto de vista temático principalmente, además de en función de verbos. Por ejemplo, en la unidad 4, como se ha visto, las palabras se clasifican en pasatiempos, deportes, lugares y “decir expresiones”. Además, se incluyen adjetivos y verbos.</p>
<p>Secuenciación de actividades. Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, un posterior refuerzo y la evaluación</p>	<p>La secuenciación de actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición a la lengua: sí se cumple, al menos mínimamente, en la presentación de cada unidad. Como en la mayoría de manuales, el léxico se vincula a las funciones y contenidos gramaticales. Hay varios ejercicios que trabajan el vocabulario de la lección antes de pasar a la sección siguiente. Por ejemplo, en la unidad de las vacaciones, además de los ejercicios asociados a la escucha, de tipo verdadero o falso, los hay de seleccionar, tanto de selección múltiple como de escoger para responder a una pregunta, asociando significado y forma.</li> <li>2. Identificación de unidades, memorización y repaso: No hay identificación de unidades como tal, sino que en los enunciados de los ejercicios. Se habla, principalmente, de palabras, de verbos y de frases. La mayoría de ejercicios debe asociarse a diferentes textos o adaptarse a etiquetar las diferentes secciones de un dibujo con su correspondiente ítem, etc. El trabajo de los ejercicios de vocabulario es bastante denso, pero no se organiza en bloques de contenidos o en oraciones enteras, sino que se sigue la traducción directa o se pide que se complete con palabras o frases convenientes.</li> </ol>

**9** **Seleccionar** Choose the word or phrase that best completes each sentence.

1. A mis padres les gusta ir a Yucatán porque (hace sol, nieva).
2. Mis amigos van a esquiar si (nieva, está nublado).
3. Mi primo de Kansas dice que durante (*during*) un tornado, hace mucho (sol, viento).
4. Tomo el sol cuando (hace calor, llueve).
5. Nosotros vamos a ver una película si hace (buen, mal) tiempo.
6. Mi hermana prefiere correr cuando (hace mucho calor, hace fresco).
7. Mi padre no quiere jugar al golf si (hace fresco, llueve).
8. Mis tíos van de excursión si hace (buen, mal) tiempo.
9. Cuando hace mucho (sol, frío), tomo chocolate caliente (*hot*).
10. Hoy mi sobrino va al parque porque (está lloviendo, hace buen tiempo).

**10** **El clima** With a partner, take turns asking and answering questions about the weather and temperatures in these cities.

**modelo**

Estudiante 1: ¿Qué tiempo hace hoy en Nueva York?

Estudiante 2: Hace frío y hace viento.

Estudiante 1: ¿Cuál es la temperatura máxima?

Estudiante 2: Treinta y un grados (*degrees*).

Estudiante 1: ¿Y la temperatura mínima?

Estudiante 2: Diez grados.



Esta parte se corresponde con la sección que trabaja los contenidos gramaticales y culturales, principalmente.

3. Comprobar y repasar lo aprendido.

Un apartado que se llama *Síntesis* comprende la realización de una “tarea” final, en trabajo cooperativo. En ellas se puede recoger el trabajo con el vocabulario, como, por ejemplo, en esta unidad 5, que consiste en la preparación de un *sketch* cómico y después en un role playing entre un agente de viajes y un cliente que está planeando un viaje a México.

**15** **Minidrama** With two or three classmates, prepare a skit about people who are on vacation or are planning a vacation. The skit should take place in one of these locations.

- la playa
- un aeropuerto, una estación de tren/autobuses
- un hotel
- una casa
- el campo

## Síntesis

**16** **Un viaje** You are planning a trip to Mexico and have many questions about your itinerary on which your partner, a travel agent, will advise you. Your instructor will give you and your partner each a sheet with different instructions for acting out the roles.

Tipos de actividades que trabajan el léxico. Evaluación y almacenamiento de nuevas unidades, recepción y producción del léxico, estrategias de aprendizaje del léxico y recursos que se utilizan

Las actividades de vocabulario aparecen a lo largo de toda la lección, en cada una de las secciones en que está dividida.

Como ya se ha indicado, hay actividades más específicas de léxico en la introducción, al comienzo del tema, y el resto se vincula fundamentalmente al contenido con el que se trabaja, ya sea de tipo gráfico, como en la fotonovela, o contenido gramatical y del componente cultural.

Para comprobar si se han asimilado y almacenado correctamente las unidades léxicas, se ofrecen muestras en las partes finales de cada sección, denominadas *Práctica y Comunicación*.

ciento setenta y dos

## Práctica

1

**¿Ser o estar?** Indicate whether each adjective takes *ser* or *estar*. ¡Ojo!  
Three of them can take both verbs.

	<i>ser</i>	<i>estar</i>		<i>ser</i>	<i>estar</i>
1. canadiense	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. enojada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. delgada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. enamorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. lista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. avergonzada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2

**Completar** Complete this conversation with the appropriate forms of *ser* and *estar*.

**EDUARDO** ¡Hola, Ceci! ¿Cómo (1) \_\_\_\_\_?

**CECILIA** Hola, Eduardo. Bien, gracias. ¡Qué guapo (2) \_\_\_\_\_ hoy!

**EDUARDO** Gracias. (3) \_\_\_\_\_ muy amable. Oye, ¿qué (4) \_\_\_\_\_ haciendo?  
(5) \_\_\_\_\_ ocupada?

**CECILIA** No, sólo le (6) \_\_\_\_\_ escribiendo una carta a mi prima Pilar.

**EDUARDO** ¿De dónde (7) \_\_\_\_\_ ella?

**CECILIA** Pilar (8) \_\_\_\_\_ de Ecuador. Su papá (9) \_\_\_\_\_ médico en Quito. Pero ahora Pilar y su familia (10) \_\_\_\_\_ de vacaciones en Ponce, Puerto Rico.

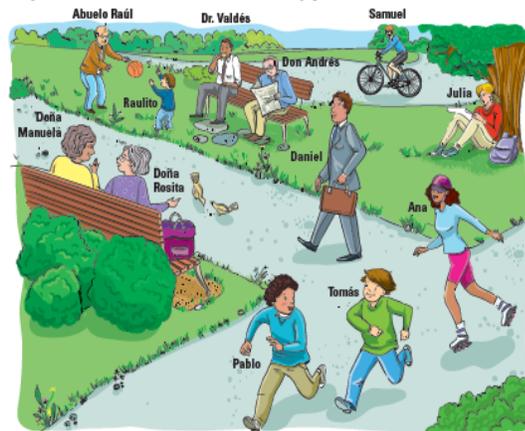
**EDUARDO** Y... ¿cómo (11) \_\_\_\_\_ Pilar?

**CECILIA** (12) \_\_\_\_\_ muy lista. Y también (13) \_\_\_\_\_ alta, rubia y muy bonita.

3

**En el parque** With a partner, take turns describing the people in the drawing. Your descriptions should answer the questions.

- ¿Quiénes son?
- ¿Dónde están?
- ¿Cómo son?
- ¿Cómo están?
- ¿Qué están haciendo?
- ¿Qué estación es?
- ¿Qué tiempo hace?
- ¿Quiénes están de vacaciones?

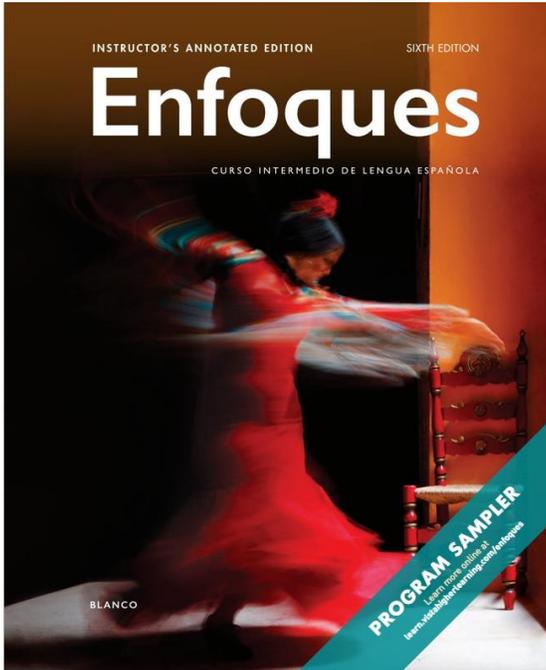


	<p style="text-align: center;"><b>Comunicación</b></p> <p><b>4</b> <b>Describir</b> With a classmate, take turns describing these people. Mention where they are from, what they are like, how they are feeling, and what they are doing right now.</p> <p><i>modelo</i></p> <p>tu compañero/a de cuarto  <i>Mi compañera de cuarto es de San Juan, Puerto Rico. Es muy inteligente. Está cansada pero está estudiando porque tiene un examen.</i></p> <p>1. tu mejor (<i>best</i>) amigo/a      3. tu profesor(a) favorito/a      5. tus abuelos  2. tu actor/actriz favorito/a      4. tu novio/a o esposa/a      6. tus padres</p> <p><b>5</b> <b>Adivinar</b> Get together with a partner and take turns describing a celebrity. Don't mention the celebrity's name. Can your partner guess who you are describing?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• descripción física</li> <li>• origen</li> <li>• qué está haciendo ahora</li> <li>• cómo está ahora</li> <li>• dónde está ahora</li> <li>• profesión u ocupación</li> </ul> <p><b>6</b> <b>En el aeropuerto</b> In groups of three, take turns assuming the identity of a character from this drawing. Your partners will ask you questions using <i>ser</i> and <i>estar</i> until they figure out who you are.</p> <p><i>modelo</i></p> <p>Estudiante 3: ¿Dónde estás?  Estudiante 1: Estoy cerca de la puerta.  Estudiante 2: ¿Qué estás haciendo?  Estudiante 1: Estoy escuchando a otra persona.  Estudiante 3: ¿Eres uno de los pasajeros?  Estudiante 1: No, soy empleado del aeropuerto.  Estudiante 2: ¿Eres Camilo?</p>  <p style="text-align: center;"><b>Síntesis</b></p> <p><b>7</b> <b>Conversación</b> With a partner, role-play a conversation between two airline passengers seated next to each other.</p>
<p>Novedades reseñables</p>	<p>Es un método comunicativo, basado en las destrezas orales principalmente, por ese marcado interés americano por la oratoria y el debate.</p> <p>Esto no significa que el resto de destrezas no se trabajen, sino que tienen más fuerzas las primeras.</p> <p>Es reseñable el hecho de que los enunciados de los ejercicios, así como las explicaciones, aparezcan en inglés.</p> <p>Es una lástima que no se aproveche la oportunidad para hablar de combinaciones frecuentes y colocaciones en el aspecto léxico. Aunque el vocabulario está muy bien presentado en contexto, en realidad se apuesta por un método tradicional de traducción directa. Además, la explicación directa de las reglas gramaticales es predominante, lo que de nuevo contribuye al papel pasivo del alumno, como simple receptor de la instrucción.</p>

	<p>Llama la atención que no se motive al alumno a desarrollar su potencial investigador por medio de la consulta de diccionarios o corpus que le ayudarían a comprender y asimilar mejor las unidades. De esta manera, se podría aprovechar este trabajo a raíz de las variaciones léxicas que se proporcionan en las lecciones.</p> <p>Destaca la riqueza visual de los distintos contenidos, lo que contribuye a contextualizar tanto el léxico como las funciones y los contenidos gramaticales. No obstante, el potencial de este tipo está desaprovechado.</p>
--	---

**Tabla 23**

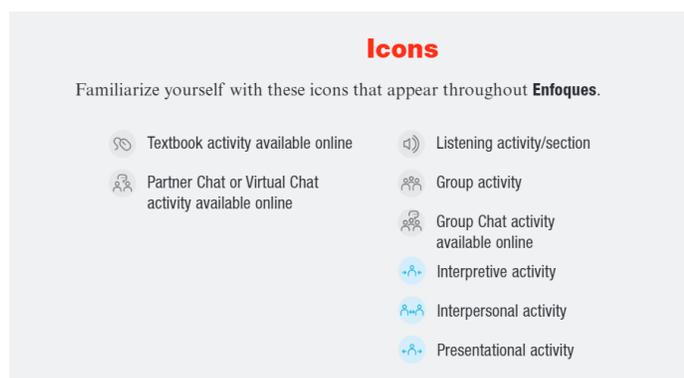
*Análisis de Enfoques. Curso Intermedio de la lengua española*

<p>Curso Título Autores Editorial y año de publicación</p>	<p>Curso Intermedio de Lengua Española (Niveles 2000)-INTERMEDIO+ plataforma virtual “Supersite” ENFOQUES 6ª Edición José A. Blanco Vista Higher Learning Boston, Massachusetts 2022 Libro del alumno- plataforma digital</p> 
--	--

Metodología implantada

En su introducción, se presenta como un curso intermedio de lengua española dirigido a adolescentes y adultos, con un nivel intermedio, aquí denominado nivel 2000.

*Enfoques* tiene en cuenta las directrices de Competencia del *ACTFL* (American Council on the teaching of foreign languages, 2012). Se siguen los Estándares Nacionales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, de manera que están organizados en cinco áreas de objetivos, a menudo denominadas las Cinco C: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades. Además, se incluyen en este manual los iconos de dichos Estándares, para que el instructor sea consciente en todo momento de qué relaciones se mantienen entre los mismos y actividades y secciones del manual.



Se puede comprobar que el *ACTFL* (American Council on the teaching of foreign languages, 2012) es el marco académico y organizativo en el mundo americano, equivalente al *MCER* (Consejo de Europa, 2001) y al *PCIC* (Instituto Cervantes, 1994) en la enseñanza de segundas lenguas en Europa.

El papel del profesor, llamado aquí instructor, es flexible y facilitador de estrategias y ayuda/guía para el correcto desarrollo del aprendizaje del estudiante.

Así, se fomenta que este se convierta en centro de su aprendizaje y se refuerza su autonomía, de manera que se logre el objetivo de elevar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas del mundo a un nivel superior. Tanto desde el punto de vista del manejo de las destrezas lingüísticas, como desde el desarrollo de su competencia cultural.

*Enfoques* está dividido en un total de 12 lecciones, cada una de ellas con la misma estructura: 6 secciones que contienen todo tipo de ejercicios que trabajan cada uno de los componentes y que tienen su

equivalente en la plataforma virtual, llamada aquí “Supersite”.

The screenshot shows a detailed table of contents for the Supersite platform, organized into four lessons (LECCIÓN 1 to LECCIÓN 4). Each lesson is divided into six main sections: Contextos, Fotonovela, Enfoques, Estructura, Cinemática, and Lecturas. Each section contains a list of specific activities and their corresponding page numbers or activity IDs. For example, in Lesson 1, the 'Contextos' section includes 'La personalidad' (2), 'El arte' (3), 'El medio ambiente' (2), and 'Las vacaciones' (3). The 'Fotonovela' section includes 'Capítulo 1: El primer día de clases' (1), 'El día de la familia' (1), 'El día de la escuela' (1), 'El día de la universidad' (1), 'El día de la vida' (1), and 'El día de la vida' (1). The 'Enfoques' section includes 'El día de la vida' (1), and 'El día de la vida' (1). The 'Estructura' section includes 'El día de la vida' (1), and 'El día de la vida' (1). The 'Cinemática' section includes 'El día de la vida' (1), and 'El día de la vida' (1). The 'Lecturas' section includes 'El día de la vida' (1), and 'El día de la vida' (1).

Las secciones son: *Contextos, Fotonovela, Enfoques, Estructura, Cinemática y Lecturas.* Además, en la “Supersite” se incluyen lecturas de literatura y de cultura, vocabulario, manual de gramática y extras relacionados con recursos interactivos.

The screenshot shows the Supersite website interface. At the top, there is a logo for 'Supersite' and a navigation bar. Below the logo, there is a heading: 'Each section of the textbook comes with resources and activities on the **Enfoques** Supersite, many of which are auto-graded with immediate feedback.' Below this heading, there is a list of resources and activities for each section, organized into categories: **CONTEXTOS**, **FOTONOVELA**, **ENFOQUES**, **ESTRUCTURA**, **CINEMATECA**, **LECTURAS: LITERATURA**, **LECTURAS: CULTURA**, **VOCABULARIO**, and **MANUAL DE GRAMÁTICA**. Each category has a list of activities with bullet points. For example, under **CONTEXTOS**, there are: 'Audio of the **Vocabulary** with recording activity for oral practice', 'Textbook and extra practice activities', and 'Partner Chat, Virtual Chat, or Group Chat activity for increased oral practice'. Under **FOTONOVELA**, there are: 'Streaming video of the **Fotonovela** with integrated viewing activities and instructor-managed options for subtitles and transcripts in Spanish and English', 'Textbook comprehension and expansion and extra practice activities', and 'Video Virtual Chat activities for increased oral practice'. Under **ENFOQUES**, there are: 'En **detalle** cultural audio-synced reading', '**Conexión Internet** search activity', 'Streaming video of **Flash cultura** cultural video', and 'Textbook and extra practice activities'. Under **ESTRUCTURA**, there are: 'Textbook grammar presentations', 'Textbook and extra practice activities', 'Partner Chat, Virtual Chat, or Group Chat activities for increased oral practice', and '**Repaso** self-test and **Animated grammar tutorials**'. Under **CINEMATECA**, there are: 'Streaming video of the short film with integrated viewing activities and instructor-controlled options for subtitles', and 'Textbook pre- and post-viewing and extra practice activities'. Under **LECTURAS: LITERATURA**, there are: 'Audio-synced, dramatic reading of the **Literatura** text', '**Conexión con el arte** and **Literatura**', and 'Textbook and extra practice activities'. Under **LECTURAS: CULTURA**, there are: 'Audio-synced reading of the text', 'Textbook and extra practice activities', and '**Atando cabos** composition activity'. Under **VOCABULARIO**, there are: 'Vocabulary list with audio'. Under **MANUAL DE GRAMÁTICA**, there are: '**Más práctica** Textbook activities' and '**Más gramática** Textbook grammar presentations and activities'. At the bottom, there is a section titled '**Plus!** Also found on the Supersite:' with a list of additional features: 'Lab audio MP3 files', 'Live Chat tool for video chat, audio chat, and instant messaging without leaving your browser', 'Communication center for instructor notifications and feedback', 'A single gradebook for all Supersite activities', 'WebSAM online Workbook, Video Manual, and Lab Manual', 'vText online, interactive student edition with access to Supersite activities, audio, and video', and 'News and Cultural Updates and activities, with new updates added monthly'.

Cada sección trabaja un componente distinto, pero siempre se enfoca al desarrollo de las destrezas orales y los debates, así como al componente cultural.



¡TE RETO A UNA CARRERA!

**Personajes**





3

Suena el teléfono de Marcela.  
**MARCELA:** ¿Qué tal, Pati?  
**PATRICIA:** Aquí no más en la plaza, escuchando al mariachi del Chenta.  
**MARCELA:** ¡Ah, mira! Yo estoy cerca.  
**PATRICIA:** ¡Pues ve! ¡Si a ti te encanta!  
**MARCELA:** Es que no puedo. Tengo que ir a estudiar para mi clase de historia.

Expresiones útiles

**Expressing emotions**

¿Me quieres desafiar?  
Do you want to challenge me?

¿No quieres hacerlo?  
Don't you want to do it?

¡Si a ti te encanta!  
You'll love it!

¿Te preocupa perder?  
Are you worried about losing?

Te vas a sorprender cuando sepas...  
You'll be surprised when you find out...

**Talking about ownership**

Cuando te gane, será culpa tuya, no mía.  
When I beat you it'll be your fault, not mine.

La cuenta es tuya.  
You are buying. (i.e. The check is yours.)

Luego mi papá se va a andar quejando de...  
Then my dad will be complaining about...

mi canción favorita  
my favorite song

Tu papá y tu hermano.  
Your dad and your brother.

**Encouraging other people**

Pues ven.  
So come on.

Vamos, ánimo.  
Come on. Cheer up.

**Additional vocabulary**

arrancar to go, to start (a race)  
 la carrera race  
 deber to owe  
 doler (a)ne to hurt  
 hacer trampa to cheat  
 retar to challenge  
 el truco trick



6

Marcela, paralizada, mira al frente con cara de terror.  
**PATRICIA:** ¿Marce? ¿Marce? ¿Estás ahí? ¿Marcela?

Las diversiones

cuarenta y siete 47

El siguiente apartado se titula *Comprensión y ampliación*, donde se incluyen actividades para trabajar estas destrezas a partir de lo leído y escuchado en la sección de *Fotonovela*.

2
FOTONOVELA

Comprensión

1. ¿Mara y Lorenzo? Decide si cada uno de estos acciones he realiza Mara y Lorenzo.

**Mara Lorenzo**

- 1. Propone hacer una carrera a la plaza.
- 2. Cambia de canción antes de correr.
- 3. Hace trampa.
- 4. Gana la carrera.
- 5. Se queja de que le duele todo.
- 6. Paga los taxis.

2. ¿Quién le dijo? Indica qué personaje dijo cada acción.

**MARA MARI LORENZO MARCELA**

1. ¿Me quieres desafiar? ¿Cómo te atreves?
2. ¿No quieres hacerlo? ¿Te preocupa perder?
3. ¿Quieres cambiarte a mi canción favorita.
4. ¿Pues ve! ¡Si a ti te encanta!
5. Luego mi papá se va a andar quejando de que le duele todo.
6. ¡Pues sí lo voy pagar!

3. **Oraciones**

A. Con un elemento con los elementos dados sobre lo que pasa en la fotonovela.

Lorenzo	aburrir	correr
Mara	desafiar	deber
Mariela	animar	empujar
Lorenzo	quejar	añadir
Marcelita	hacer algo	mostrar
Patricia	quejarse de	jurar

B. Ahora, en parejas, tienen que hacer preguntas sobre los personajes de este episodio.

**ENTREVISTA:** ¿A quién le duele todo a Mara?  
**ENTREVISTA:** ¿A quién le duele todo a Lorenzo?  
 ¿Qué le duele a Mara?

Ampliación

1. **Describe:** Al final de este episodio, Mara va a hacerle trampa (going to) la calle con los que corren. Si puedes, imagina lo que va a pasar y escribir un argumento para el siguiente episodio.

2. **Opciones:** En grupos de tres, comparan sus opiniones acerca de cada alternativa. Son opciones.

1. En algunos momentos, está justificada hacer trampa.
2. La persona que tiene la culpa de ir a algún lugar es la persona que paga.
3. Correr es una persona para que salga a divertirse en vez de estudiar para un examen finalizado.

3. **Apuntes culturales:** En grupos, lean los párrafos y combinen las preguntas.

**Sancti Spiritus de México**

Mara y Lorenzo hacen operación en el Centro Histórico de México. Declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1987, el centro conserva el espíritu de ciudad colonial y es conocido por tener monumentos hispanos y edificios adobe con una gran historia. Uno de sus edificios emblemáticos es el Convento de Santo Domingo de Guzmán y el Teatro Nacional México.

**Plaza de la Constitución**

Mara y Lorenzo se reúnen, después de correr, en la plaza de México. La plaza es un lugar de reunión tradicional. La sede ejecutiva de México en la Plaza de la Constitución, conocido como "El Zócalo", atrae a los turistas de México, está rodeada por la Cámara Mexicana de la Industria y edificios gubernamentales. Fue el centro de la revolución entre de la época de la Independencia y el movimiento cívico público y religioso siglo diecinueve. En ella, se encuentra una hermosa muestra de la historia de México, desde 15 de septiembre, se conmemora el día de la Independencia.

**Taxi**

Mara y Lorenzo a tomar un taxi. Al final, en México quien paga antes también los conductores de taxis. Tienen que hacer como "la familia de los de ahora", en una familia prototípica que así como los habitantes de los mercados. El taxi se ofrece por sus alrededores por un precio más barato y sencillo para el turista.

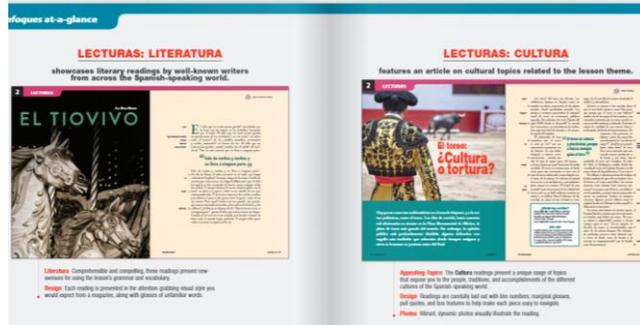
1. ¿Prefiere hacer operación en un gimnasio o al aire libre? ¿Por qué?
2. ¿Cómo es tu día profesional? ¿Te gusta trabajar allí con amigos?
3. ¿Cómo digas lugar importante de la Plaza de la Constitución? ¿Cómo debe?
4. Después de hacer operación, ¿te gusta tomar algo? ¿Qué tomar? ¿En tu familia o en la universidad, ¿guardamos comer algo comida tradicional? ¿Cuál?

**Plaza:** ¿Qué tipo de proyectos hacen las calles y edificios históricos y edificios tradicionales de México?

En *Enfoques*, se trabajan componentes lingüísticos y culturales, en especial los que están directamente relacionados con la Fotonovela, como la cultura mexicana, por ejemplo.







En el siguiente apartado, se presentan actividades que trabajan las lecturas correspondientes, antes y después de dichas lecturas de literatura y cultura.

### ANTES DE LEER and DESPUÉS DE LEER

activities provide in-depth pre- and post-reading support for each selection in **Literatura** and **Cultura**.

#### LECTURAS

##### Después de leer

###### Antes de leer

**El tío vivo**

**Antes de leer**

**Responde:**

- ¿Qué sabes de Ana María Matute?
- ¿Qué sabes de la vida de Ana María Matute?
- ¿Qué sabes de la vida de Ana María Matute?
- ¿Qué sabes de la vida de Ana María Matute?

**Después de leer**

**Responde:**

- ¿Qué sabes de Ana María Matute?
- ¿Qué sabes de la vida de Ana María Matute?
- ¿Qué sabes de la vida de Ana María Matute?
- ¿Qué sabes de la vida de Ana María Matute?

#### LECTURAS

##### Después de leer

###### Antes de leer

**¿Cómo se relaciona la cultura con la vida?**

**Antes de leer**

**Responde:**

- ¿Qué sabes de la cultura?

**Después de leer**

**Responde:**

- ¿Qué sabes de la cultura?

**Communicative objectives** highlight the real-life tasks you will be able to carry out in Spanish.

**Antes de leer** Vocabulary presentation and practice, author biographies, and pre-reading discussion activities prepare students for the reading.

**Después de leer** Post-reading activities check student understanding and guide them to discuss the topic of the reading, express their opinions, and explore how it relates to their own experiences.

**Can-Do Statement** This section concludes with a Can-Do Statement, which shows you what you are now able to accomplish in Spanish.

**Supersite**

- Textbook activities including Partner Chat, Virtual Chat, or Group Chat activities (in **Literatura** or **Cultura**)
- Additional online-only practice activities
- Sobre el autor** reading with online-only activity

También se desarrollan las destrezas orales y escritas en la sección *Atando cabos*. Podría ser el equivalente a una tarea final, puesto que se proponen actividades de escritura y de conversación. Como se aprecia en el ejemplo, el objetivo es aprender a escribir un correo electrónico y realizar una presentación sobre una persona importante del mundo hispanico.

## ATANDO CABOS

develops your speaking and writing skills.

Communicative Objective: Write an e-mail about your parents' weekend visit.

### Atando cabos

#### ¡A conversar!

**La música y el deporte:** Trabaja en grupos de cuatro o cinco para preparar una presentación sobre un(a) cantante o deportista hispano(a).

**Presentaciones**

**Tema:** Pueden preparar una presentación sobre un(a) cantante o deportista hispano(a) que les guste.

**Investigación:** Busquen información en Internet o en la biblioteca. Una vez reunida la información necesaria, elijan los puntos más importantes y seleccionen material audiovisual, libros o su preferido: videos de videos musicales para cantar con los medios necesarios el día de la presentación.

**Organización:** Eligen un coproceso (editor) que les ayude a planear la presentación.

**Presentación:** Intenten promover la participación a través de preguntas y afirmen la chata con los materiales audiovisuales. Recuerden leer a mano los materiales de la investigación para responder preguntas adicionales de sus compañeros.

#### ¡A escribir!

**Correo electrónico:** Imagina que tus padres vienen a visitarte por un fin de semana. Llévales varios días haciendo planes para que el fin de semana sea perfecto y tienes miedo de que te olviden cumplir los planes. Mándales un mensaje por correo electrónico para recordarte lo que debes hacer.

**Plan de redacción**

**El saludo informal:** Comienza tu mensaje con un saludo informal, como: *Hola, Qué tal, Qué onda, etc.*

**Contenido:** Organiza tus ideas para no olvidarte de nada.

1. Escribe una breve introducción para recordarte a la familia qué cosas les gustan a los padres y qué cosas no. Pueden usar estas expresiones: *(no) les gusta, les fascina, les encanta, les aburre, (no) les interesa, (no) les molesta.*
2. Recuerda que tus padres son formales y elegantes, y explícale que tiene que arreglarse un poco para la ocasión. Usa expresiones como: *quítate el abrigo, alótate, veestrate mejor, peinarse, etc.*
3. Recuerda: dándole ven a concretarse.

**Despedida:** Termina el mensaje con un saludo informal de despedida.



**Puedo:** escribir un correo electrónico sobre las actividades que me gusta realizar o sobre lo que le gusta hacer a alguien más.

Las diversiones sábado y mayo 79

**Communicative objectives** highlight the real-life tasks you will be able to carry out in Sp

**¡A conversar!** Step-by-step tasks and problem-solving situations engage you in discussi pairs, small groups, or with the entire class.

**¡A escribir!** This section provides an engaging, real-life writing task—letters, e-mails, anecdotes, etc.—spun off from the lesson theme.

**Can-Do Statement** This section concludes with a Can-Do Statement, which shows you v you are now able to accomplish in Spanish.

Por último, una sección de *Vocabulario y Manual de gramática* cierra la unidad.

En la primera parte aparece un resumen de todo el vocabulario de la lección organizado en función de las secciones, junto a los objetivos comunicativos.

Por otro lado, en la sección gramatical, se presentan ejercicios complementarios para afianzar todos los temas de gramática.



4.4 The subjunctive with impersonal expressions\*

- The subjunctive is frequently used in subordinate clauses following impersonal expressions.

IMPERSONAL EXPRESSION	CONNECTOR	SUBORDINATE CLAUSE
Es urgente	que	vayas al hospital.

- Impersonal expressions that indicate will, desire, or emotion are usually followed by the subjunctive.

es bueno <i>it's good</i>	es necesario <i>it's necessary</i>
es extraño <i>it's strange</i>	es ridículo <i>it's ridiculous</i>
es importante <i>it's important</i>	es terrible <i>it's terrible</i>
es imposible <i>it's impossible</i>	es una lástima <i>it's a shame</i>
es malo <i>it's bad</i>	es una pena <i>it's a pity</i>
es mejor <i>it's better</i>	es urgente <i>it's urgent</i>

Es una lástima que estés con gripe. *It's a shame you have the flu.*  
 Es mejor que te acompañen. *It's better that they go with you.*

- Impersonal expressions that indicate certainty trigger the indicative in the subordinate clause. When they express doubt about the action or condition in the subordinate clause, the subjunctive is used.

indicative	subjunctive
es cierto <i>it's true</i>	no es cierto <i>it's untrue</i>
es obvio <i>it's obvious</i>	no es obvio <i>it's not obvious</i>
es seguro <i>it's certain</i>	no es seguro <i>it's not certain</i>
es verdad <i>it's true</i>	no es verdad <i>it's not true</i>

Es verdad que Juan está triste, pero no es cierto que esté deprimido. *It's true that Juan is sad, but it's not true that he is depressed.*  
 Es obvio que usted tiene una infección, pero es improbable que sea contagiosa. *It's obvious that you have an infection, but it's unlikely that it's contagious.*

- When an impersonal expression is used to make a general statement or suggestion, the infinitive is used in the subordinate clause. When a new subject is introduced, the subjunctive is used instead.

Es importante hacer ejercicio. *It's important to exercise.*  
 No es seguro caminar solo por la noche. *It's not safe to walk around alone at night.*  
 Es importante que los niños hagan ejercicio. *It's important for children to exercise.*  
 No es seguro que camines solo por la noche. *It's not safe for you to walk around alone at night.*

\*This is an additional grammar point for Lección 4 Estructura. You may use it for review or as required by your instructor.

Cómo se aborda el léxico en el manual: enfoque comunicativo, muestras reales, enfoque léxico, etc.

En la presentación del tema aparecen los objetivos comunicativos, así como actividades que trabajan el vocabulario asociado a cada tema. Por tanto, se ofrecen, de manera comunicativa, muestras reales y en contexto con la temática de la unidad.

Por ejemplo, en la unidad 4, titulada *La salud y el bienestar*, los objetivos comunicativos de la lección son expresar deseos y emociones, negaciones o dar órdenes, consejos y sugerencias.

En el primer apartado, en el de *Contextos*, comprobamos cómo todo el vocabulario está directamente ligado al tema, de manera que se ejercita el léxico de la salud: dolores, medicinas, bienestar, etc.



# La salud y el bienestar

## Los síntomas y las enfermedades



Inés pensaba que tenía sólo un resfriado, pero su paraba de toser y estaba agotada. El médico le confirmó que era una gripe y que debía permanecer en cama.

la depresión *depression*  
 la enfermedad *disease; illness*  
 la gripe *flu*  
 la herida *injury*  
 el malestar *discomfort*  
 la obesidad *obesity*  
 el resfriado *cold*  
 la respiración *breathing*  
 la tensión (alta/baja) *(high/low) blood pressure*  
 la tos *cough*  
 el virus *virus*  
 contagiarse *to pass on (an illness); to become infected*  
 desmayarse *to faint*  
 empeorar *to get worse*  
 enfermarse *to get sick*  
 estar resfriado/a *to have a cold*  
 lastimarse *to get hurt*  
 permanecer *to remain*  
 ponerse bien/mal *to get well/sick*  
 sufrir (de) *to suffer (from)*  
 tener buen/mal aspecto *to look healthy/sick*  
 tener fiebre *to have a fever*  
 toser *to cough*  
 agotado/a *exhausted*  
 inflamado/a *inflamed*  
 mareado/a *dizzy*

122 ciento veintidós

## La salud y el bienestar



la alimentación *diet (nutrition)*  
 la autoestima *self-esteem*  
 el bienestar *well-being*  
 el estado de ánimo *mood*  
 la salud *health*

adelgazar *to lose weight*  
 dejar de fumar *to quit smoking*  
 descansar *to rest*  
 engordar *to gain weight*  
 estar a dieta *to be on a diet*



mejorar(se) *to improve*  
 prevenir (de) *to prevent*  
 relajarse *to relax*  
 trasechar *to stay up all night*  
 sano/a *healthy*

## Los médicos y el hospital

la cirugía *surgery*  
 el/la cirujano/a *surgeon*  
 la consulta *doctor's appointment*



el consultorio *doctor's office*  
 la operación *operation*  
 los primeros auxilios *first aid*  
 la sala de emergencias *emergency room*

Lección 4

## Las medicinas y los tratamientos



A Ignación no le gusta tomar medicinas. Nunca toma pastillas ni jarabes. Sin embargo, le dolía tanto la cabeza que tuvo que tomarse un analgésico. El doctor le dijo que tenía la tensión alta.

el analgésico *painkiller*  
 la aspirina *aspirin*  
 el calmante *sedative; painkiller*  
 los efectos secundarios *side effects*  
 el jarabe *syrup*  
 la pastilla *pill*  
 la receta *prescription*  
 el tratamiento *treatment*  
 la vacuna *vaccine*  
 la venda *bandage*  
 el yeso *cast*



curarse *to heal; to be cured*  
 poner(se) una inyección *to give/get a shot*  
 recuperarse *to recover*  
 sanar *to heal*  
 tratar *to treat*  
 vacunarse *to vaccinate; to get vaccinated*  
 curativo/a *healing*

La salud y el bienestar

## Práctica

### 1 Escuchar

A Escucha la conversación entre Sara y su hermano David. Después, completa las oraciones y decide quién dijo cada una.

- No sé lo que me pasa, la verdad. Estoy siempre \_\_\_\_\_.
- Creo que \_\_\_\_\_ demasiado. ¿Has ido al \_\_\_\_\_?
- No he ido porque no tenía \_\_\_\_\_, sólo era un ligero \_\_\_\_\_.
- Deja de ser una niña. Tienes que \_\_\_\_\_.
- Por eso te llamo. No se me va el dolor de estómago ni con \_\_\_\_\_.
- Ahora mismo llamo al doctor Perales para hacerle una \_\_\_\_\_.

B A Sara le diagnosticaron apendicitis. Escucha lo que le dice la cirujana a la familia después de la operación y luego contesta las preguntas.

- ¿Qué tiene que tomar Sara cada ocho horas?
- ¿Cómo se puede sentir al principio?
- ¿Va a tomar mucho tiempo su recuperación?
- ¿Puede comer de todo?
- ¿Qué es lo más importante que tiene que hacer ahora Sara?

A curarse Indica qué tiene que hacer cada persona en cada situación.

- |                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. Se lastimó con un cuchillo. | a. empezar una dieta           |
| 2. Tiene fiebre.               | b. dejar de fumar              |
| 3. Su estado de ánimo es malo. | c. hablar con un(a) amigo/a    |
| 4. Quiere prevenir la gripe.   | d. ponerse una venda           |
| 5. Le falta la respiración.    | e. tomar aspirinas y descansar |
| 6. Está obeso/a.               | f. ponerse una vacuna          |

ciento veintidós 123

Práctica

**3 Acróstico** Completa el acróstico. Al terminarlo, se formará una palabra de **Contextos**.

- Organismo muy pequeño que transmite enfermedades.
- Si la tienes alta, puedes tener problemas del corazón.
- Material blanco que se usa para inmovilizar fracturas.
- No dormir en toda la noche.
- Es sinónimo de *operación*.
- Caerse y quedar inconsciente.

**4 Amelia está enferma** Completa las oraciones con la opción lógica.

- Amelia está tosiendo continuamente. No se le cura (la gripe/la depresión).
- Sus compañeros de trabajo no se enfermaron este año porque se (lastimaron/vacunaron).
- Su madre siempre le había dicho que es preferible (mejorar/prevenir) las enfermedades que curarlas.
- El médico le dio una receta para (un jarabe/un consultorio).
- Su jefe le ha dicho que no vaya a trabajar. Ella tiene que volver a la oficina cuando esté (agotada/recuperada).

**5 Malos hábitos** Martín tiene hábitos que no son buenos para la salud. Completa la conversación entre Martín y su doctor con las palabras de la lista. Haz los cambios necesarios.

ánimo	descansar	mejorar	sano
dejar de fumar	empeorar	pastillas	trasmochar
deprimido	engordar	salud	vacuna

**MARTÍN** Doctor, a mí me gusta mucho comer pizza mientras veo la tele.  
**DOCTOR** Por eso usted está (1) \_\_\_\_\_ tanto. Debe hacer ejercicio y (2) \_\_\_\_\_ su alimentación.  
**MARTÍN** También me gusta salir y acostarme tarde.  
**DOCTOR** No es bueno (3) \_\_\_\_\_ todo el tiempo. Es importante (4) \_\_\_\_\_  
**MARTÍN** Pero ¿doctor! ¿Puedo fumar un poco, por lo menos?  
**DOCTOR** No, Martín. Usted debe (5) \_\_\_\_\_ cuanto antes.  
**MARTÍN** ¡Todo lo que me gusta hacer es malo para la (6) \_\_\_\_\_!  
 Si le hago caso a usted, voy a estar (7) \_\_\_\_\_ pero deprimido.  
**DOCTOR** No es así. Si usted mejora su forma física, su estado de (8) \_\_\_\_\_ va a mejorar también. Recuerde: "Mente sana en cuerpo sano".

Practica more at [vhlcentral.com](http://vhlcentral.com).

Las unidades léxicas se presentan directamente y se denominan palabras. Se aportan actividades de distintos formatos, como, por ejemplo, crucigramas.

También se habla de oraciones en ejercicios de completar huecos, tanto en actividades de comprensión oral como de comprensión escrita. Aparecen expresiones útiles, relacionadas con la fotonovela, mientras los verbos solo se incluyen en las explicaciones gramaticales, que, por cierto, están en inglés. En ningún momento se estudia otra categoría gramatical y en la mayoría de los casos se hace en explicaciones sobre gramática.

Tratamiento del léxico: cómo se trabaja el léxico, de manera separada o en un continuo con las demás destrezas

Todo el léxico está relacionado con la temática de cada lección. Se trabaja a lo largo en un continuo y en todas las secciones, con independencia de que sean específicas de vocabulario. Se presenta al comienzo de la unidad, en la sección de *Contextos*, con apoyos visuales, tanto dibujos como fotografías. Además, se incluye tanto en el soporte físico como en el virtual, llamado *Supersite*. Con ellos, se desarrolla la asociación y relación de formas y significados. Los ejercicios de completar huecos en diferentes contextos se conjugan con diálogos y asociaciones de distintas expresiones (dependiendo de la función) con dibujos, etc.

B. Reescribe los consejos usando el imperativo informal.

3 **El doctor de Felipito** Felipito es un niño muy inquieto. A cada rato tiene pequeños accidentes. Utiliza mandatos informales para aconsejarle cómo evitarlos.

**MODELO** No toques perros en la calle.



Practice more at vhlcentral.com.

Tipo de unidades, tratamiento implícito o explícito. Qué unidades léxicas se trabajan

No aparecen como tales las unidades léxicas, ni las simples ni las complejas. Aquí se denominan palabras o frases del vocabulario.

Se nombran expresiones y algunas categorías, como los verbos. Se proporcionan frases y diferentes fórmulas de expresión asociadas a finalidades concretas.

En la presentación del tema, además de los contenidos que se van a trabajar, hay una actividad con léxico que no se explica para, por ejemplo, definir los diferentes tipos de turismo: de sol y playa, idiomático, de negocios, de aventura, de familia...

**Vocabulario**

el ataque cardiaco <i>heart attack</i>	la mesa de noche <i>nightstand</i>
la camilla <i>stretcher</i>	el parto <i>birth</i>
el cielorraso <i>ceiling</i>	el pedido <i>order</i>
dar(te) vueltas a un asunto <i>to beat around the bush</i>	ponerse para las cosas (Cub.) <i>to get your act together</i>
el embarazo <i>pregnancy</i>	regañar <i>to scold</i>
el/la enfermero/a <i>nurse</i>	

1 **Oraciones incompletas** Completa las oraciones con palabras o expresiones apropiadas del vocabulario.

1. Julia tiene que \_\_\_\_\_ o no aprobará el examen.
2. María tuvo un \_\_\_\_\_ difícil, pero su hijo nació fuerte y sano.
3. Las \_\_\_\_\_ de la sala de emergencias estaban ocupadas.
4. Acaba de llegar el \_\_\_\_\_ que hice al supermercado.
5. El \_\_\_\_\_ asistió a la doctora durante la operación.

2 **Preguntas** En parejas, contesten las preguntas.

1. ¿Cómo creen que influyen las condiciones de una vivienda en la salud de una persona?
2. ¿Han estado en un hospital? Describan su experiencia.
3. ¿Les gusta la comida rápida? ¿Por qué?
4. ¿Saben qué hacer cuando una persona sufre un ataque cardiaco? Expliquen su respuesta.
5. ¿Cuál es su idea de bienestar?

3 **¿Qué sucederá?** En grupos, miren el fotograma e imaginen lo que va a ocurrir en la historia. Compartan sus ideas con la clase.

<p>Presentación del léxico, cómo y dónde se presenta, finalidad de su aprendizaje. Las unidades están organizadas por funciones comunicativas, por temáticas o centros de interés, siguiendo su estructura en contexto...</p>	<p>El léxico aparece en contexto, en torno al tema que trata la unidad.</p> <p>Los ejercicios del vocabulario se proponen a lo largo de toda la unidad, pero no hay ningún tratamiento explícito de unidades y de combinaciones entre ellas. Además, se vinculan a las funciones comunicativas y a la gramática de cada unidad, en contexto.</p> <p>Se trabajan todas las destrezas a lo largo de cada lección, si bien se observa una preferencia por las orales, por ejemplo, en debates, presentaciones... y en diferentes agrupaciones, de manera que se invita tanto al trabajo individual como por parejas o pequeños grupos.</p>
<p>Secuenciación de actividades. Se sigue la propuesta de exposición a nuevas unidades, incluyendo el trabajo específico con ellas, un posterior refuerzo y la evaluación</p>	<p>La secuenciación de actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición a la lengua: sí se cumple, tal y como se ha explicado previamente. En la presentación de cada unidad, el léxico se vincula a las funciones y contenidos gramaticales, en el apartado denominado <i>Contexto</i>. Además, en la parte final de la lección, vuelve a aparecer el vocabulario, con actividades extra y dividido en centros de interés. Se incluye a lo largo de todas las secciones de la lección.</li> <li>2. Identificación de unidades, memorización y repaso: No se observa identificación de unidades. Se habla, principalmente, de verbos, frases y fórmulas, que en la mayoría de ejercicios ha de asociarse en diferentes textos.</li> </ol> <p>Esta parte se corresponde con las secciones centrales de las lecciones (en las que se incluyen cultura, gramática y lecturas diferentes).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Comprobar y repasar lo aprendido.</li> </ol> <p>Se aprecia en las actividades incluidas a continuación de las lecturas, sobre todo en la sección <i>Atando cabos</i> y posteriormente en <i>Vocabulario</i> y <i>Manual de gramática</i>. En ellas hay actividades de repaso que podrían equivaler a tareas finales, donde se afianza todo lo estudiado y trabajado previamente.</p> <div data-bbox="743 1457 1328 1898" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;"><b>Atando cabos</b></p> <p style="text-align: center;"><b>¡A conversar!</b></p> <p><b>La nueva cafetería</b> Trabajen en grupos de cuatro. Imaginen que son consultores/as contratados/as por una escuela o universidad para diseñar una nueva cafetería que cumpla con los objetivos del recuadro. Presenten su plan a la clase.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>Objetivos de la nueva cafetería</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• brindar a los estudiantes un espacio para socializar y relajarse</li> <li>• ofrecer una selección de alimentos que sea atractiva, pero que, al mismo tiempo, sea saludable y lo más natural posible</li> <li>• informar a los estudiantes acerca de temas relacionados con la salud, la alimentación y el bienestar a través de afiches y otros elementos visuales</li> </ul> </div> <p><b>¡A escribir!</b></p> <p><b>Un decálogo</b> Imagina que eres médico/a. Sigue el <b>Plan de redacción</b> para escribir un decálogo en el que das diez consejos generales a tus pacientes para que lleven una vida sana.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>Plan de redacción</b></p> <p><b>Preparación:</b> Prepara un esquema (<i>outline</i>) con los diez consejos más importantes.  <b>Título:</b> Elige un título para el decálogo.  <b>Contenido:</b> Escribe los diez consejos. Utiliza el subjuntivo o el imperativo en todos los consejos. Puedes incluir la siguiente información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• qué alimentos se deben comer y cuáles se deben evitar</li> <li>• cuántas comidas se deben consumir al día</li> <li>• cuántas horas se debe dormir</li> <li>• qué hábitos se deben evitar</li> </ul> </div> </div>

	<p><b>4 VOCABULARIO</b></p> <p>Vocabulary Tools</p> <p><b>Los síntomas y las enfermedades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la depresión depression</li> <li>la enfermedad disease; illness</li> <li>la gripe flu</li> <li>la herida injury</li> <li>el malestar discomfort</li> <li>la obesidad obesity</li> <li>el resfriado cold</li> <li>la respiración breathing</li> <li>la tensión (alta/ baja) (high/low) blood pressure</li> <li>la tos cough</li> <li>el virus virus</li> <li>contagiarse to become infected</li> <li>desmayarse to faint</li> <li>empeorar to get worse</li> <li>enfermarse to get sick</li> <li>estar resfriado/a to have a cold</li> <li>tastimarse to get hurt</li> <li>permanecer to remain</li> <li>ponerse bien/mal to get well/sick</li> <li>sufrir (de) to suffer (from)</li> <li>tener buen/mal aspecto to look healthy/sick</li> <li>tener fiebre to have a fever</li> <li>toser to cough</li> <li>agotado/a exhausted</li> <li>inflamado/a inflamed</li> <li>mareado/a dizzy</li> </ul> <p><b>mejorar(se) to improve</b>  <b>prevenir (se) to prevent</b>  relajarse to relax  trasmochar to stay up all night  sano/a healthy</p> <p><b>Los médicos y el hospital</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la cirugía surgery</li> <li>el/la cirujano/a surgeon</li> <li>la consulta doctor's appointment</li> <li>el consultorio doctor's office</li> <li>la operación operation</li> <li>los primeros auxilios first aid</li> <li>la sala de emergencias emergency room</li> </ul> <p><b>Las medicinas y los tratamientos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>el analgésico painkiller</li> <li>la aspirina aspirin</li> <li>el calmante sedative; painkiller</li> <li>los efectos secundarios side effects</li> <li>el jarabe syrup</li> <li>la pastilla pill</li> <li>la receta prescription</li> <li>el tratamiento treatment</li> <li>la vacuna vaccine</li> <li>la venda bandage</li> <li>el yeso cast</li> </ul> <p><b>Cinematografía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>el ataque cardíaco heart attack</li> <li>la camilla stretcher</li> <li>el cielorraso ceiling</li> <li>el embarazo pregnancy</li> <li>el/la enfermero/a nurse</li> <li>la mesa de noche nightstand</li> <li>el parto birth</li> <li>el pedido order</li> <li>dar(le) vueltas a un asunto to beat around the bush</li> <li>ponerse para las cosas (Cub.) to get your act together</li> <li>regañar to scold</li> </ul> <p><b>Literatura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>los adelantos advances</li> <li>la aguja needle</li> <li>la cordura sanity</li> <li>el/la enfermero/a nurse</li> <li>el hallazgo discovery</li> <li>la insensatez senselessness</li> <li>el ombligo navel</li> <li>la pena sorrow</li> <li>el regocijo joy</li> <li>la terapia intensiva intensive care</li> <li>latir to beat</li> <li>desafiante challenging</li> </ul>
<p>Tipos de actividades que trabajan el léxico. Evaluación y almacenamiento de nuevas unidades, recepción y producción del léxico, estrategias de aprendizaje del léxico y recursos que se utilizan</p>	<p>Las actividades sobre el léxico aparecen a lo largo de toda la unidad, en contexto, y asociadas directamente al tema que se presenta. Como ya se ha indicado, hay actividades más específicas de vocabulario en la introducción, al comienzo del tema. No obstante, se mantienen ejercicios de léxico en toda la lección, fundamentalmente vinculados a las funciones y a la gramática. Por último, no se observa ningún ejercicio específico de evaluación o de autoevaluación. El léxico se asocia, esencialmente a las destrezas de comprensión oral y escrita. En las de producción escrita, por ejemplo, se relaciona con las funciones y con los contenidos gramaticales.</p>
<p>Novedades reseñables</p>	<p>En este método se promueve el enfoque comunicativo, con tareas finales a modo de recopilación donde se plasman manifiestos aspectos de los diferentes componentes, tanto lingüísticos como extralingüísticos. Llama la atención que, en los ejercicios gramaticales, los enunciados y las explicaciones aparezcan en la lengua materna, en este caso en inglés. Se comprueba, por tanto, que todas las actividades contemplan, con independencia del foco en el tipo de destreza o componente trabajado, la traducción directa inglés-español o viceversa. Respecto al léxico, hay actividades sencillas, de asociación y de relación de formas y significados, principalmente. Aunque están muy bien integradas en el contexto temático o continuum, no se</p>

	<p>aprovecha para hablar de combinaciones léxicas o gramaticales, mucho menos de colocaciones, a pesar de que disponen de buen material para ello.</p> <p>A continuación, se incluyen las novedades que se presentan en el manual como NOVEDAD en la sexta edición:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos comunicativos y enunciados Can-Do para la mayoría de las secciones de cada lección.</li> <li>- Proyecto temático en cada lección, disponible en línea.</li> <li>- Nuevas anotaciones sobre conciencia social e interculturalidad.</li> <li>- Los alumnos participan en chats de grupo en el <i>Supersite</i>.</li> <li>- Los alumnos graban y envían vídeos para una actividad.</li> <li>- Los alumnos pueden comprobar su comprensión con actividades de visionado integradas mientras ven el vídeo de la Fotonovela.</li> <li>- Tres nuevas lecturas culturales audio-sincronizadas: (lección 1), En detalle Parejas entre dos culturas (lección 3) ¡A comer en España! y Mistral y Neruda, los nobeles de literatura chilenos (lección 10). Esta sección también incluye tres nuevos Perfiles.</li> <li>- Dos nuevos cortometrajes auténticos: (lección 2) y (lección 12) <i>Campeón, Una cabrita sin cuernos</i> respectivamente.</li> <li>- Cinco nuevas lecturas audio-sincronizadas: tres nuevas lecturas de Ana: Lecturas. Literatura. El tiovivo María Matute (lección 2), La vidente de Dayneris Machado (lección 3) y Fuego de Patricia Nasello (lección 7). Dos nuevas lecturas de Cultura: La vivienda en España (lección 3) y Ciencia e innovación en Argentina (lección 7).</li> <li>- Las actividades artísticas están mejor integradas en el libro de texto y funcionan como actividades de calentamiento</li> </ul>
--	--

	<p>para las lecturas literarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los iconos especiales para los modos de comunicación ACTFL señalan las secciones en las que destaca una con los Estándares.</li> <li>- Las Evaluaciones Integradas de Desempeño (IPAs) ahora se pueden asignar a través del Supersitio.</li> </ul> <p><i>Enfoques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios de vocabulario y gramática, generador de evaluaciones con banco de preguntas y nuevas actividades de pruebas culturales en Evaluación.</li> </ul> <p>Además, resaltan las características distintivas originales de <i>Enfoques</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cortometrajes auténticos de cineastas hispanos galardonados y una amplia gama de actividades previas y posteriores al visionado, así como actividades de evaluación.</li> <li>- Actividades previas y posteriores al visionado, así como auténticas selecciones literarias y lecturas culturales.</li> <li>- Presentaciones culturales ricas y contemporáneas, incluyendo el vídeo.</li> </ul> <p>Flash cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicaciones gramaticales claras y completas, seguidas de actividades temáticas y culturalmente relevantes.</li> <li>- Manual de gramática que ofrece práctica adicional para cada punto gramatical, así como puntos gramaticales adicionales</li> </ul>
--	--

### **5.3. Resultados y discusión. Conclusiones**

El análisis ha procurado ser lo más explícito y exhaustivo posible. Las conclusiones que se han alcanzado, en relación con los métodos y enfoques que proponen los diferentes manuales, así como con las unidades léxicas que se trabajan y el tratamiento de las actividades, son las siguientes:

1. Pocos defienden el enfoque léxico de manera explícita. La enseñanza del léxico en el aula de lenguas extranjeras, en nuestro caso ELE, ha experimentado una mayor

presencia. No obstante, si bien muchas de las directrices introductorias de los manuales manifiestan su consideración, lo cierto es que aplican un tratamiento diluido del enfoque léxico. Solamente hemos encontrado dos editoriales que apuesten de manera explícita y decidida por este enfoque, abogando por un aprendizaje holístico donde el léxico se equipara con el resto de componentes fundamentales de la enseñanza de ELE.

2. Varios de los manuales que plantean el trabajo explícito con el léxico son incoherentes en su implementación. A pesar de que sí lo contemplan en sus guías, en la práctica, la mayoría de las veces, se prioriza la enseñanza en listas o glosarios de palabras traducidos a varios idiomas. Además, estos no se contextualizan más allá de los centros de interés de cada unidad. Así, se desprecia, quizá inconscientemente, la oportunidad de trabajar todo tipo de combinaciones habituales o frecuentes de unidades léxicas que podrían adquirirse y almacenarse con eficacia en el lexicón mental de los aprendientes.
3. Existencia de un concepto diluido de colocación (no se habla de restricción léxica ni de idiomática). Si aparece algún concepto relacionado con las colocaciones, se privilegia la alusión a las combinaciones frecuentes o a las palabras en compañía. Se trata con reparo una denominación más específica, como podría ser colocaciones léxicas o colocaciones gramaticales. Como se ha visto, en los niveles iniciales no se trabaja lo deseable con ellas; a pesar de que en la práctica se diferencien palabras y expresiones, no sucede lo mismo con las combinaciones y mucho menos con las colocaciones como tales.

Como consecuencia de ello, se constata lo siguiente: ausencia de diferenciación de unidades léxicas; explicaciones del componente léxico unidas a la gramática, más desde un punto de vista tradicional que desde el léxico-semántico; carencia, en la mayoría de ellos, de los usos comunes fundamentales de la lengua oral, como las paremias y refranes. Sí comprobamos, por el contrario, que se emplean expresiones institucionalizadas. Esto nos lleva a preguntarnos por su posible explotación, de forma más explícita, en el aula de ELE.

4. Importancia del conocimiento por parte del docente de este tipo de unidades. Destaca hoy en día la necesidad de que los docentes conozcan y delimiten este tipo de combinaciones para ponerlo en práctica en sus propias clases. Por esta razón urge una formación específica, bien a modo de taller o con directrices en el libro del profesor, para que las colocaciones se aborden explícitamente en el aula de ELE.

5. Resaltar la importancia de que los alumnos tengan un concepto de colocación. Quizás en estos niveles no se puede abusar de la terminología, pero hay que tener en cuenta que los estudiantes pueden analizar fenómenos lingüísticos y reflexionar sobre ellos en su lengua materna; de ahí que, si se les proporcionan las herramientas oportunas, y entre ellas apostamos por el concepto de combinación frecuente, ampliarán sus redes léxicas, practicarán con el léxico y lo incorporarán a su lexicón mental de una manera más fructífera y útil que si solo estudian un listado de palabras cuyo punto en común es un centro de interés sin mayor contextualización.

## CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### *1. Diseño de la Investigación*

Esta investigación es descriptiva, puesto que pretende conocer las características de una población determinada, en nuestro caso, estudiantes adultos de español como lengua extranjera, ELE, en niveles iniciales, A2, en diferentes instituciones. Además, es transversal, porque recoge datos en un momento concreto, como es el examen o evaluación al finalizar el curso.

Dado que pertenece al ámbito de las ciencias sociales, se entiende que se trata de un diseño cuasiexperimental, en la medida en que no disponemos tenemos del control total sobre las variables que rodean a los sujetos que forman parte de la muestra. Asimismo, se encuentra en el tipo de estudios *post hoc*; es decir, no se parte de grupos control y grupos experimentales, puesto que nuestro diseño comprueba los resultados finales tras la realización de una secuencia didáctica y su posterior evaluación.

Se trata de una investigación cuantitativa porque se contó con variables estadísticas de datos relativos a diferentes nacionalidades, lenguas maternas, etc., así como también es cualitativa por la naturaleza de las respuestas de los aprendientes, que se corresponden con las preguntas y con los ejercicios planteados en la evaluación de la propuesta didáctica.

Todo ello nos lleva a definirla como una investigación mixta que trabaja con variables cuantitativas y cualitativas.

En los siguientes apartados se explican la tipología y el diseño de la secuencia didáctica y su posterior implementación en el aula de ELE. Además, se programó también una evaluación de la misma incluida en el examen final de los grupos participantes de diferentes cursos de ELE.

Hay que destacar, además, que se pretende continuar con esta secuenciación en el aula, de modo que se obtengan más datos que corroboren esta y líneas futuras de investigación.

### *2. Justificación y relevancia de la investigación*

Esta investigación parte de la abundancia y calidad de estudios científicos que se centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y L2, por ejemplo, los de autores como Lewis (1993, 1997 y 2000); Boers et al. (2006), Laufer y Girsai, (2008) y Peters, (2009, 2012).

No obstante, si bien se cuenta con una amplia literatura científica en las tradiciones del inglés como lengua extranjera Firth, (1957), Nation, (2001), no se pretende retomar los planteamientos teóricos vinculados a la definición de la enseñanza de lenguas extranjeras, a los límites entre las disciplinas que las estudian ni a los enfoques.

El trabajo se focaliza en las combinaciones frecuentes, en concreto, en las combinaciones léxicas y gramaticales, en los niveles iniciales de español como lengua extranjera. Esto implica que, a diferencia de lo que proponen documentos oficiales de consulta, no se requiera un conocimiento mayor por parte de los alumnos, es decir, no se precisa de, al menos, un nivel intermedio B1 para adquirir estos contenidos. El hecho de trabajar el componente léxico-semántico a través de estas combinaciones, no solo en niveles intermedios -altos, sino desde la base, viene refutado por las investigaciones de varios autores, de donde destacamos lo siguiente:

Aprender léxico es un proceso decisivo para mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, sobre todo si aceptamos que la enseñanza del léxico abarca no sólo palabras, sino también frases hechas, expresiones institucionalizadas y combinaciones sintagmáticas. Además, estamos ante un proceso que incluye el aprendizaje de mucha información sobre una unidad léxica para poder usarla en un contexto adecuado, sin olvidar sus características discursivas. Por ello, las actividades para presentar, practicar y evaluar el léxico deben ser consecuentes con estos principios y ser tan variadas como lo son los diferentes tipos de información que implica conocer una unidad léxica. (Higueras, 1996, p. 126)

En consonancia con este argumento, añadimos lo que expone Navajas Algaba, (2006, p.34) quien indica que se deben enseñar colocaciones en los niveles iniciales, concordando con esta investigación.

Así, se profundiza en el tratamiento de este componente de la sintaxis en distintos manuales de ELE, a fin de extraer datos que confirmen las hipótesis de nuestra investigación, y, además, se ha diseñado una secuencia didáctica para su posterior implementación en el aula.

### 3. Objetivos e hipótesis

Se pretende con esta investigación dar respuesta a las preguntas originadas a lo largo de nuestra trayectoria profesional en la enseñanza de ELE. Estas se resumen en las siguientes:

1. ¿En qué medida los manuales didácticos apuestan por el léxico, sin dejar de adoptar un enfoque comunicativo? ¿Sigue supeditado el componente léxico-semántico a la gramática?
2. ¿Es posible trabajar de manera holística la enseñanza del léxico, presentándolo contextualizado de un modo más eficaz? ¿Se pueden incluir en esta labor las excepciones y restricciones léxico-semánticas, como las colocaciones?
3. ¿Cómo se puede implementar este planteamiento a través de diferentes secuencias didácticas en los niveles A1-A2 de ELE?

Esta investigación pretende comprobar, por un lado, que las primeras preguntas se responden de forma satisfactoria, como se ha comprobado en el capítulo de la comparativa de manuales, y, por otro lado, que la elaboración de una secuencia didáctica donde se incluyan las combinaciones frecuentes, apoye su aplicación en el aula de ELE para los niveles iniciales, A1 y A2, de manera tal que se observe si los resultados de la aplicación de estas secuencias en el aula están condicionados por diferentes variables, además de por la secuencia didáctica en sí misma.

Las hipótesis que se plantean, por tanto, para esta investigación, son las siguientes:

H1: El trabajo con las colocaciones o combinaciones habituales de palabras se debe potenciar y desarrollar desde los niveles iniciales en ELE, no solamente en aquellos intermedios y altos.

H2: Se pueden programar secuencias didácticas que trabajen estas combinaciones habituales y resulten eficaces para los alumnos que aprenden español en los niveles iniciales, donde las variables estudiadas a tal fin sean o no determinantes para ese aprendizaje.

La finalidad de esta investigación reside en cumplir los siguientes objetivos:

1. Argumentar que se puede y debe trabajar con las colocaciones o combinaciones habituales en el aula, tanto de manera implícita como explícita, y en los niveles iniciales marcados por el MCER -A1 y A2-.
2. Implantar una secuencia didáctica en estos niveles para corroborar su eficacia y efectividad en el aula de A2 con varios grupos de estudiantes. Analizar los resultados aportados, comprobando la determinación de las diferentes variables en los mismos.
3. Evaluar la secuencia didáctica puesta en práctica en el aula.

#### 4. Propuesta didáctica para implantar en el aula. “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de las personas”

##### 4.1. Secuencia didáctica: “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de personas”

Las unidades léxicas propuestas en la secuencia didáctica están directamente relacionadas con las descripciones físicas de personas. Para ello, se parte de la elección de verbos fundamentales como *ser*, *tener* y *llevar*, asociados a este centro de interés, para detectar las combinaciones más frecuentes en las descripciones físicas. Así, se explica que hay un amplio abanico de posibilidades, puesto que, si bien es cierto que varios verbos pueden ir acompañados de adjetivos, muchas veces encontramos combinaciones más específicas, además de habituales, a pesar de que las otras sean perfectamente realizables en español. Hay que indicar, no obstante, que se han incluido unidades léxicas que no aparecen en los inventarios del *PCIC* (Cervantes, 2006)<sup>29</sup>. Así, en el momento de trabajar las descripciones físicas con diferentes ejercicios orales en el aula, aparecían fotos o dibujos donde estas personas podían ser descritas con esas unidades, de manera tal que, si solo se tenían en cuenta las incluidas en el listado de nociones del *PCIC* (Cervantes, 2006) para el nivel A2, quedaban excluidas. Para evitar posibles transferencias negativas en los estudiantes, puesto que esas unidades sí les resultaban familiares en su lengua materna, entendimos que era positivo incluirlas en los diferentes ejercicios de la secuencia didáctica y en su posterior evaluación.

Las unidades léxicas que no aparecen en los inventarios del *PCIC* (Cervantes, 2006) son las siguientes: *perilla*, *patillas*, *tatuajes*, *media melena*, *piercing*, *nariz aguileña* y *nariz chata*, *ojos y pelo castaño*, *moño*, *coletas y trenzas*, *pelirrojo*, *pecas y pecoso*, *canas*, *lunares*. Todas ellas pueden combinarse con los verbos *ser*, *tener* y *llevar*, además de las variaciones oportunas en género y número que admitan.

Se ha seguido la pauta expuesta anteriormente para la didáctica de los ejercicios en cuatro puntos (Higueras, 2006, p.34): exposición a la lengua; trabajo para la percepción de la forma y del significado; memorización y almacenamiento en el lexicón; y uso y mejora, correspondiente con la evaluación.

---

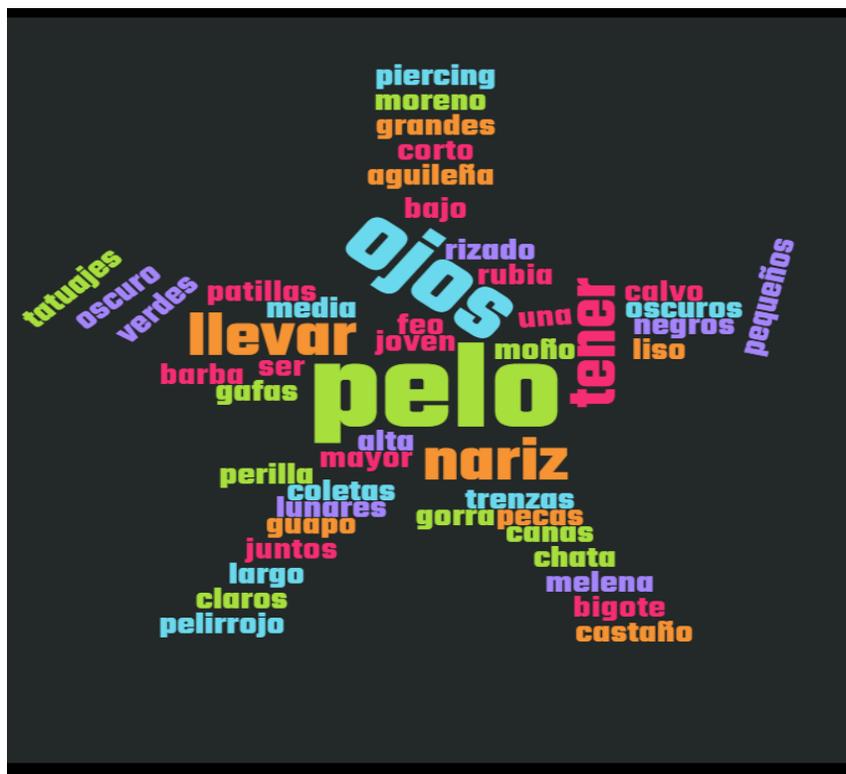
<sup>29</sup> La tabla 33 con el inventario de las Nociones está al final del documento.

En este caso en concreto, contamos con los ejercicios 1 y 2 para la primera parte; los ejercicios del 3 al 6 se corresponden con la percepción de las unidades, su memorización y almacenamiento; y la última fase coincide con los ejercicios 7 y 8. A continuación, se incluyen los ejercicios propuestos para las descripciones físicas en el aula.

**Secuencia Didáctica:** “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de personas”

*Descripciones Físicas de Personas*

1. Mira la siguiente nube de palabras. ¿A qué crees que se refiere? ¿Cuál es el tema?



2. Por un lado, señala los verbos, por otro los sustantivos y los adjetivos. Haz una tabla para ayudarte como en el ejemplo.

TIPO DE PALABRA	VERBOS	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS
EJEMPLOS	llevar	trenzas	grandes

3. En cada uno de estos cuadros hay uno de los verbos de la nube. Añade alrededor palabras con las que crees que combina mejor. Por ejemplo: si dentro de uno escribimos el verbo *ser*, podemos poner una flecha a *pelirrojo*.

**LLEVAR**

**SER**

**TENER**

4. El Intruso: tienes que adivinar qué palabra no está relacionada con las demás:

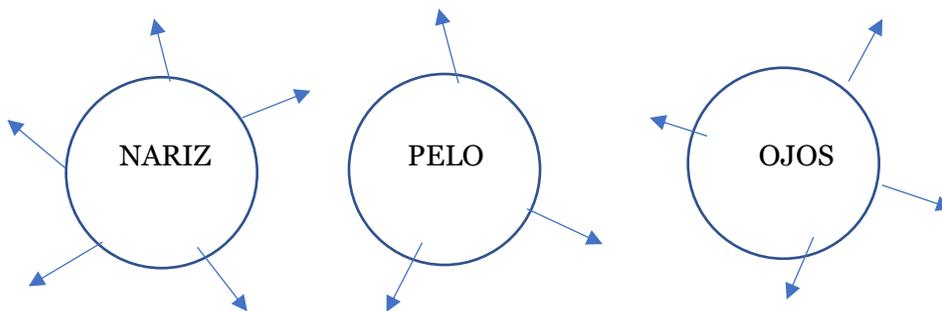
- a) *llevar- gorra-ojos-ropa*
- b) *ser-morena-calvo-lunares*
- c) *aguileña-piercing-tener-tatuaje*
- d) *pelo-rizado-pecas-liso*
- e) *bigote-barba-perilla-ser*

5. Crucigrama sobre el léxico de las descripciones físicas. Encuentra las siguientes palabras y/o combinaciones:

*NARIZ AGUILEÑA, OJOS NEGROS, LUNARES, PECOSO, MOÑO, BIGOTE, BARBA, SER CALVO, NARIZ CHATA, TRENZAS, TENER TATUAJES, MEDIA MELENA, LISO, OJOS CLAROS*

J	N	G	U	A	N	E	L	E	M	A	I	D	E	M	X	S	F
S	N	A	R	I	Z	A	G	U	I	L	E	Ñ	A	Á	H	E	J
O	B	B	Ü	X	N	C	G	W	Q	B	R	B	L	É	F	R	U
R	V	I	C	Í	D	A	T	O	M	O	Ñ	O	I	Q	S	A	E
A	B	Q	G	U	T	M	R	É	D	F	S	M	G	Y	I	N	B
L	J	Z	Z	O	P	T	U	I	E	M	Ú	X	V	P	S	U	O
C	N	T	R	Ú	T	L	U	J	Z	Ü	Z	I	J	V	V	L	Q
S	W	Ú	Y	Z	N	E	C	D	É	A	W	O	Y	Ü	D	É	B
O	Q	W	G	Q	R	J	T	É	F	I	G	B	A	R	B	A	R
J	S	O	R	G	E	N	S	O	J	O	M	U	Z	I	R	Í	É
O	A	R	H	F	Í	Ñ	Ñ	M	B	I	Q	Q	I	O	E	Ú	Á
Ó	Z	S	S	E	R	C	A	L	V	O	V	A	S	L	Q	I	G
G	N	Á	M	H	Ñ	Ú	E	Ú	R	U	Ú	I	K	P	E	V	Í
Ú	E	G	B	F	P	Á	Ó	I	W	J	L	S	W	A	É	Ñ	D
S	R	Z	T	E	N	E	R	T	A	T	U	A	J	E	S	U	A
Q	T	K	F	P	D	K	S	D	B	Ü	A	P	E	C	O	S	O
S	Y	N	W	N	Z	H	É	A	T	A	H	C	Z	I	R	A	N
D	É	Ü	F	D	T	E	B	Y	L	U	X	O	P	O	Ú	Q	W

6. Selecciona del vocabulario que hemos visto, cinco adjetivos para la nariz, cuatro para el pelo y otros tres para los ojos:



7. Vamos a jugar con las descripciones. Usa esta fotografía para describir de manera escrita, a la persona. Utiliza el léxico que hemos aprendido en clase (máximo: 10 líneas).



Figura 1: Imagen libre de derechos

8. Tarea final: adivina de quién estamos hablando haciendo preguntas sobre su aspecto físico<sup>30</sup>. Solo pueden contestar con un SÍ/NO.

Recuerda que puedes utilizar toda clase de verbos, pero principalmente tres: el verbo *ser*, el verbo *tener* y el verbo *llevar*. Además, recuerda todo el léxico aprendido en la unidad, tanto de las partes de la cara como en general. Aquí te damos algunos ejemplos:

---

<sup>30</sup> Todas las imágenes que aparecen en la investigación son libres de derechos

¿Es rubio/a?

¿Lleva gorra?

¿Tiene **tatuajes**<sup>31</sup>?

¿Tiene los ojos grandes?

¿Es joven?

¿Tiene los ojos castaños?

¿Tiene los **labios pintados**?

¿Está feliz? ¿Tiene una sonrisa en su cara?

¿Lleva pendientes?

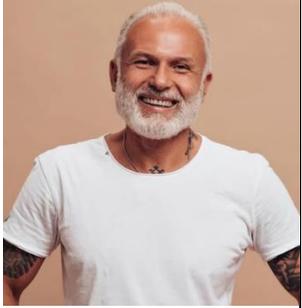
¿Es/está calvo?

¿Tiene el pelo corto/largo/**media melena**?

¿Tiene la **nariz** pequeña/**aguileña**...?

---

<sup>31</sup> Las unidades en negrita no aparecen en el *PCIC* (Cervantes, 2006) para el nivel A

<p><b>Alma</b></p> 	<p><b>Samuel</b></p> 	<p><b>Ava</b></p> 	<p><b>Esther</b></p> 	<p><b>Manuel</b></p> 	<p><b>Aaron</b></p> 
<p><b>Maya</b></p> 	<p><b>Clemens</b></p> 	<p><b>Antonio</b></p> 	<p><b>Angela</b></p> 	<p><b>Serena</b></p> 	<p><b>Ariadna</b></p> 
<p><b>Lucila</b></p> 	<p><b>Carmelo</b></p> 	<p><b>Luisa</b></p> 	<p><b>María</b></p> 	<p><b>Emilio</b></p> 	<p><b>Ismael</b></p> 

## 4.2. Justificación de la Elección del Nivel

Después de nuestra búsqueda en los documentos oficiales de nivelación de lenguas, como el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) y el *PCIC* (Cervantes, 2006), y el más actual, el Volumen Complementario del Marco (*VCMCER* en adelante, Consejo de Europa, 2020), determinamos escoger el nivel inicial A1 y A2 para nuestra investigación.

En dichos documentos se observa que, en cuanto al alcance lingüístico general, mostrado en la Figura 1, se estudian los grupos de palabras, por ejemplo, pero en ningún momento se especifica que puedan ser combinaciones frecuentes, como se defiende en nuestra investigación.

### Figura 10

*Tabla del Volumen Complementario, pág. 145, Consejo de Europa (2020)*

	Alcance lingüístico general
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras/signos.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas (por ejemplo, datos personales, rutinas diarias, deseos y necesidades, peticiones de información).
	Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de unas/os pocas/os palabras/signos y fórmulas memorizadas/os para hablar de sí mismo/a y de otras personas, de a qué se dedica, de los lugares, de las posesiones, etc.
	Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suele incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco habitual.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones relativas a datos personales y a necesidades concretas.
	Utiliza algunas estructuras básicas en oraciones de una sola cláusula con alguna omisión o reducción de elementos.
Pre-A1	Utiliza palabras/signos aisladas/os y expresiones básicas para dar información sencilla sobre sí mismo/a.

*Nota.* Descriptores del alcance lingüístico general para los niveles A1-A2.

Respecto al alcance léxico, como muestra la Figura 2, se indica que el estudiante de este nivel posee el repertorio suficiente para expresar necesidades básicas, tanto de naturaleza comunicativa como de supervivencia. Esto nos lleva a reflexionar acerca de si el hecho de aprender colocaciones léxicas y gramaticales para las descripciones físicas, por ejemplo, podría contemplarse en este descriptor.

## Figura 11

Tabla del Volumen Complementario pág. 146, Consejo de Europa (2020)

	Alcance léxico
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en transacciones rutinarias y cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.
	Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio léxico básico de palabras/signos y frases relativas/os a situaciones concretas.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Nota. Se muestran los descriptores del alcance léxico para los niveles A1-A2.

Además, cuando se alude a los ítems del control léxico, en la Figura 3, se señala que no hay ninguno para A1, ni para Pre-A1, mientras que para A2 se ofrece un repertorio limitado.

## Figura 12

Tabla del Volumen Complementario, pág. 148, Consejo de Europa (2020)

	Control léxico
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y adecuado.
C1	Utiliza vocabulario poco común de forma idiomática y adecuada.
	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar palabras/signos, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen control de vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones que no conoce.
	Utiliza una amplia variedad de vocabulario sencillo de forma adecuada cuando discute sobre temas conocidos.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Nota. Descriptores para el control léxico en los niveles A1-A2.

Nuevamente, se origina la siguiente pregunta: ¿no sería positivo que los estudiantes estuvieran al tanto de esas combinaciones frecuentes para que expresaran necesidades en lo relativo a descripciones físicas, viajes, tareas domésticas...?

En los descriptores de niveles más altos se incluyen estos aspectos, de manera que, en el B2, por ejemplo, se habla ya de la realización de descripciones más claras, o en C1 se alude a los usos de gran cantidad de estructuras gramaticales complejas. La novedad, por tanto, reside en que la secuencia didáctica que se propone aquí se centra en un tema, pero entendemos y proponemos que conviene (o, al menos, debe intentarse) realizar este tipo de secuencias con todos ellos.

Todo ello nos empujó, por tanto, a la planificación y posterior puesta en práctica de nuestra secuencia didáctica.

#### **4.3. Aplicación de la secuencia didáctica “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de personas” en los Grupos de ELE**

1. G1 del Centro Internacional de Español (en adelante, *CIE*)

Duración: curso de modalidad presencial, de septiembre a diciembre, dos días a la semana y un total de cuatro horas semanales. Nivel A2.

Estudiantes: participantes de diferentes nacionalidades, europeas, americanas, africanas y asiáticas. Un total de 13 alumnos.

Metodología aplicada y enfoque: dependiendo de la situación, se seguirán el enfoque comunicativo, el enfoque léxico y el enfoque orientado a la acción, teniendo en cuenta que ninguno de ellos es excluyente, sino que se apuesta por la combinación de todos ellos dependiendo de la situación y del momento. El papel de la profesora será de ayuda-guía. Por otro lado, se incluyen explicaciones gramaticales, con el apoyo de diferentes manuales y fuentes, fundamentalmente el manual es Aula Internacional plus, A2 y la plataforma digital correspondiente a ese manual, que se llama campus difusión, ambos de la editorial Difusión de ELE. El manual no es obligatorio para los alumnos, se les proporcionan todas las copias en formato físico-papel.

No se aplica ningún test, ni previo ni posterior, relacionado con nuestra investigación, salvo el necesario para la evaluación de la secuencia didáctica preparada para ser implantada en el aula.

La secuencia didáctica se aplicó al inicio del curso. Forma parte de los dos primeros temas trabajados en el G1. Así, a la vez que se proponen lluvias de ideas para los usos y las explicaciones de los verbos *ser* y *estar*, a modo de precalentamiento, se lleva a cabo la secuencia. Este proceder responde a un doble objetivo: repasar contenidos previos que poseen los estudiantes de español, gracias a las diferentes actividades de precalentamiento, como presentaciones propias y de los compañeros al gran grupo, y

aprender el empleo del verbo *ser* para las descripciones físicas. También la dicotomía *ser* y *estar* se contempla en esta secuencia, pero ante todo se pretende comprobar qué conocimiento previo posee el alumnado para construir el posterior aprendizaje a través de la asociación y relación de formas y significados con el léxico contextualizado.

La secuencia didáctica comienza con la nube de palabras, con léxico formado por sustantivos, adjetivos y tres verbos fundamentales como *ser*, *tener* y *llevar* para las descripciones de las personas.

Los dos primeros ejercicios favorecen la exposición a la lengua, tanto con las formas como con los significados. Se trabaja, por tanto, el léxico al mismo nivel que la gramática, puesto que aquí entran en juego las diferentes combinaciones de verbos con adjetivos y con sustantivos. Así, además de entender las concordancias entre diferentes categorías gramaticales, los estudiantes refuerzan su conocimiento acerca de dichas categorías, en su mayoría verbos, sustantivos y adjetivos, así como de sus combinaciones frecuentes. Todo ello, además, se contextualiza con el centro de interés de las *descripciones físicas*.

El resto de los ejercicios de la secuencia didáctica se trabaja a lo largo del curso, de modo que se implementa de manera paulatina y continua, a la vez que las restantes unidades del manual *Aula Internacional plus*. Las combinaciones frecuentes se explican a la vez que el resto de contenidos, por lo que la instrucción es explícita; se nombran, esencialmente las colocaciones gramaticales (verbo + preposición y/o complemento de régimen) y algunas colocaciones léxicas, pero no se incide en una definición propiamente dicha; es decir, se opta por utilizar el término de las colocaciones gramaticales para las combinaciones verbales y se habla de una forma genérica de combinaciones frecuentes o habituales en el resto de los casos.

Como se observa, el trabajo con el léxico no solo se circunscribe a la categorización de las unidades, sino que además se trata con la variación léxica, la selección del vocabulario, el reconocimiento y la discriminación de las unidades léxicas. También se incorporan actividades que atienden tanto a la elección de dichas unidades como a su integración en ejercicios que requieren un mayor conocimiento gramatical, por ejemplo, las interrogativas totales. Por último, la tarea final, engloba en la expresión escrita todos los contenidos, tanto léxico-semánticos y gramaticales como los de naturaleza cultural y pragmática.

Se pretende continuar con las pautas de trabajo expuestas previamente, a fin de que el estudiante aprenda, reconozca, produzca y asimile las formas y los sentidos. Asimismo, ello implica que en el aula se intente construir el aprendizaje y la asimilación de estas unidades léxicas y sus combinaciones a la vez que el resto de los contenidos; por tanto,

se contempla la posibilidad de algún fallo en su conocimiento o almacenaje y se realiza la evaluación posterior con el examen final.

Se incide en el desarrollo de las destrezas en el aprendizaje de una lengua extranjera o L2, de tal suerte que no se prioriza ninguna de ellas, sino que, nuevamente, se abordan de la forma más equitativa y global posible.

## 2. G2 del Centro Internacional de Español

Duración: curso de modalidad presencial, de septiembre, dos días a la semana y un total de cuatro horas semanales. Nivel A2.

Estudiantes: participantes de diferentes nacionalidades, europeas, americanas, africanas y asiáticas. Un total de 12 alumnos.

Metodología aplicada y enfoque: una mezcla de métodos y enfoques, fundamentalmente se sigue la línea propuesta en el CIE, con un enfoque comunicativo y orientado a la acción. El manual habitual es el de la editorial Difusión, *Aula internacional A2*, pero no es obligatorio para los estudiantes y se les proporcionan diferentes materiales.

La aplicación de la secuencia didáctica coincide con el G1 y esta se trabaja como un continuo a la vez que el resto de los contenidos. Aparecen los términos de combinaciones frecuentes o usuales en relación con las descripciones físicas, y algunos de los estudiantes conocían estas combinaciones, pero el resto no, y no constan aclaraciones extras.

Se procede, igualmente, a la evaluación de la secuencia didáctica con los ejercicios propuestos en el apartado de léxico en el examen final del curso. Se recogen los exámenes y se extraen los datos.

## 3. G3 de la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca (en adelante *EOIS*):

Duración: curso de modalidad presencial. Todos los cursos cuatrimestrales tienen clase de lunes a jueves y dos viernes al mes, dos horas diarias más las incluidas los viernes alternos. Nivel A2.

Estudiantes: participantes de diferentes nacionalidades. Un total de 15 alumnos.

Metodología aplicada y enfoque: dado que se trata de una institución con una programación y metodología muy guiada, se siguen las directrices marcadas en la programación del Departamento de Español. Según esta, se apuesta por el enfoque comunicativo orientado a la acción, tal y como indican las directrices del MCER: “Queda definido, así, un enfoque orientado a la acción comunicativa, o a aprender usando la lengua para realizar actividades y tareas de interés para los alumnos” (*Programación curso 2022-23*. Departamento de Español. Escuela Oficial de Idiomas. Salamanca)

Se utilizan los manuales, tanto para el nivel A1 como para el A2, de la editorial Difusión, *Aula Internacional Plus 1* y *Aula Internacional Plus 2*.

#### 4. G4 de la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos (en adelante, *EOIB*)

Duración: curso de modalidad presencial. Es un curso anual con clases los martes, los jueves y dos viernes al mes, con un total de cuatro horas semanales más las añadidas los viernes alternos. Nivel A2. Nuestra secuencia didáctica se aplica al comienzo del curso, igual que en el resto de grupos.

Estudiantes: participantes de diferentes nacionalidades. Un total de 11 alumnos.

Metodología aplicada y enfoque: es una institución con una programación y metodología muy guiadas, por lo que se siguen las directrices marcadas por el currículo y por la programación del Departamento de Español. Se adopta el enfoque comunicativo y orientado a la acción, fomentando el desarrollo del trabajo autónomo del alumnado para favorecer la responsabilidad y el desarrollo personal, apoyado también por las nuevas tecnologías.

El manual empleado es de la editorial SGEL (Sociedad General Española de Librería), *Agencia ELE 2. Nueva edición*.

A pesar de que este grupo difiere en el uso del manual, comparado con el de la editorial Difusión que se utiliza en los otros tres grupos, se comprueba que comparten los contenidos funcionales, léxicos, pragmáticos... que el resto. Además, se mantuvo una estrecha colaboración con la profesora para asegurarnos la existencia de una homogeneidad entre todos los grupos.

### **4.4. Metodología de la Secuencia Didáctica: “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de personas”**

#### **4.4.1. Proceso de selección muestral**

Para llevar a cabo la implementación práctica de esta investigación se debía obtener un número pertinente de estudiantes, que estudiaran español como lengua extranjera (ELE), en niveles iniciales, y que tuvieran más o menos homogeneidad en dicho nivel, es decir, que se ajustaran al A2 como establece el *MCER* (Consejo de Europa, 2001).

El siguiente problema residía en que, hasta que no se configurasen los grupos en las diferentes instituciones (lo que implicaba más tiempo y mayores trámites administrativos), no se podía saber si se disponía de ese número deseable de participantes.

Tras las cuestiones administrativas correspondientes, finalmente se contó con cuatro grupos de estudiantes de español en el nivel A2, provenientes de distintas instituciones: dos grupos del *CIE* de la Universidad de Burgos, otro grupo de estudiantes de la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos y un cuarto grupo de la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca.

Las colaboraciones debían seguir estas directrices: que las clases se impartieran en la modalidad presencial, que el nivel se correspondiera con el A2, según lo establecido en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) y que tuvieran disposición para colaborar con nosotros. Esto conllevaba el mantenimiento de un contacto constante para trabajar con la secuencia.

Se descartó la colaboración con otros docentes e instituciones, por ejemplo, con clases *online* de *ELE*, porque se consideró que las limitaciones en cuanto al tiempo y espacio de los estudiantes participantes serían muy limitados, ya que se pretendía trabajar con esta secuencia en un momento determinado.

La secuencia didáctica se aplicó en el tiempo establecido compatible con el comienzo de los cursos: el curso regular de otoño del Centro Internacional de Español de la Universidad de Burgos, coincidente con el primer semestre del curso académico, y el inicio del curso semestral de las Escuelas Oficiales de Idiomas, todos ellos con una metodología muy similar en cuanto a la impartición de los cursos.

Contamos con un total de 51 participantes establecidos en los siguientes grupos:

El grupo uno, G1 del nivel A2, con un total de 13 estudiantes, del *CIE*.

El grupo dos, G2 del nivel A2, del *CIE*. Cuenta con un total de 12 estudiantes.

El grupo tres, G3 del nivel A2, se corresponde con la *EOIS*. Cuenta con un total de 15 participantes.

Por último, el grupo cuatro, G4 del nivel A2, pertenece a la *EOIB*. Cuenta con un total de 11 alumnos.

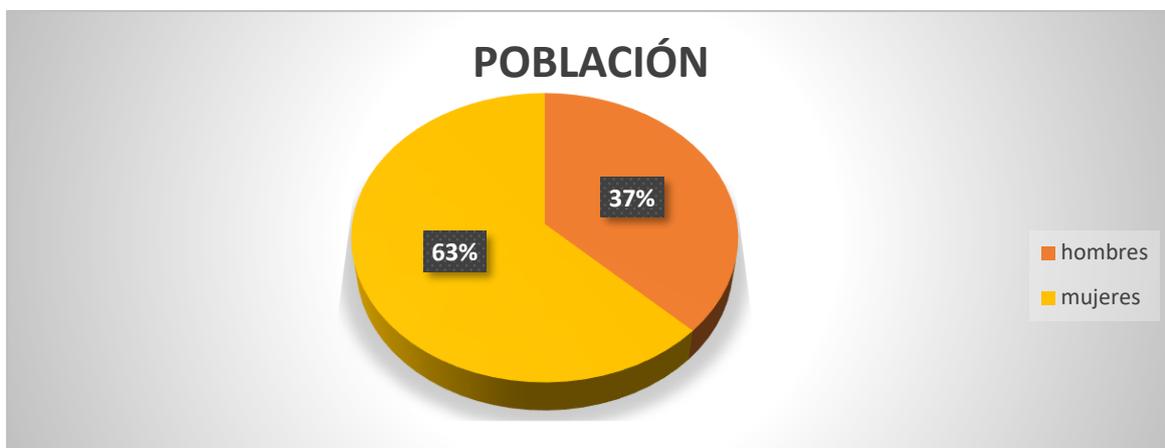
#### **4.4.2. Descripción de la muestra**

Pasamos a describir la muestra de estudiantes de esta investigación, para la que se tomaron las siguientes variables: género, edad, lengua materna (LM), segundas lenguas (L2), por un lado, y, por otro, se consideraron cada una de las calificaciones que obtuvieron en las cuatro preguntas del examen, numeradas de la una a la cuatro con la siguiente

El número total de estudiantes que tomaron parte en la investigación es de 51. De entre ellos, hay una mayoría de mujeres, puesto que son un total de 32 frente a 19 hombres.

**Figura 13**

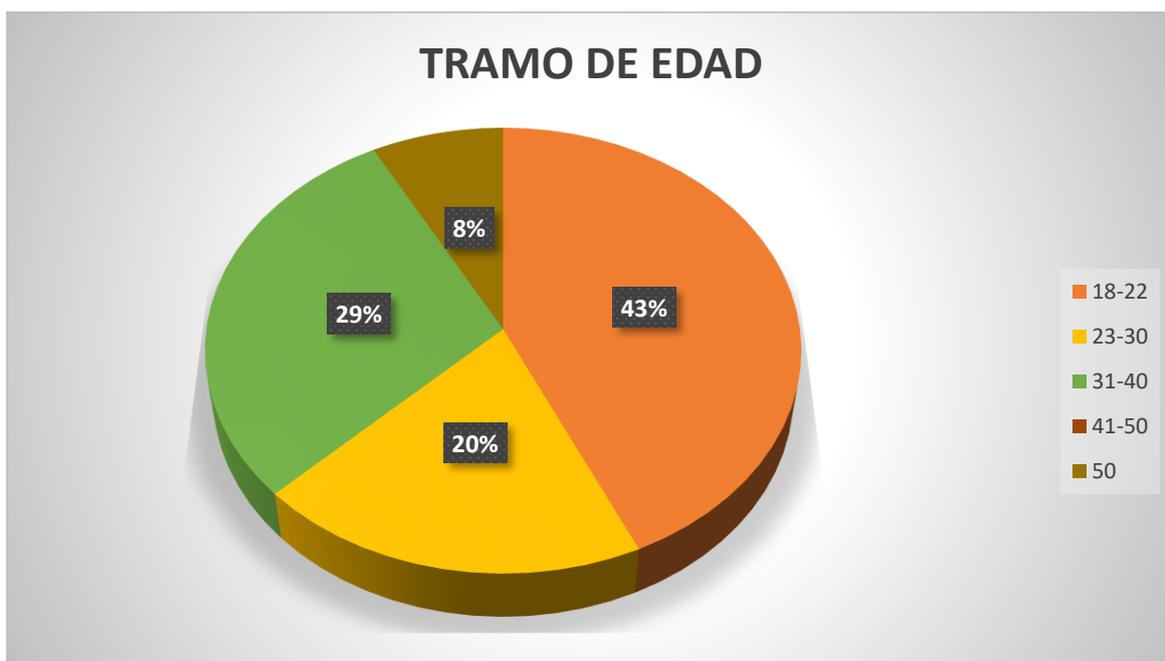
*Cuadro con la muestra de la población en relación con el género*



Respecto a las edades, como hay un amplio rango entre ellas, se dividieron por tramos, de manera que quedó establecido de la siguiente forma: de 18- 22 años, tramo de edad de 23- 30 años; tramo de edad de 31- 40 años; tramo de edad de 41- 50 años y tramo de edad de más de 50 años.

**Figura 14**

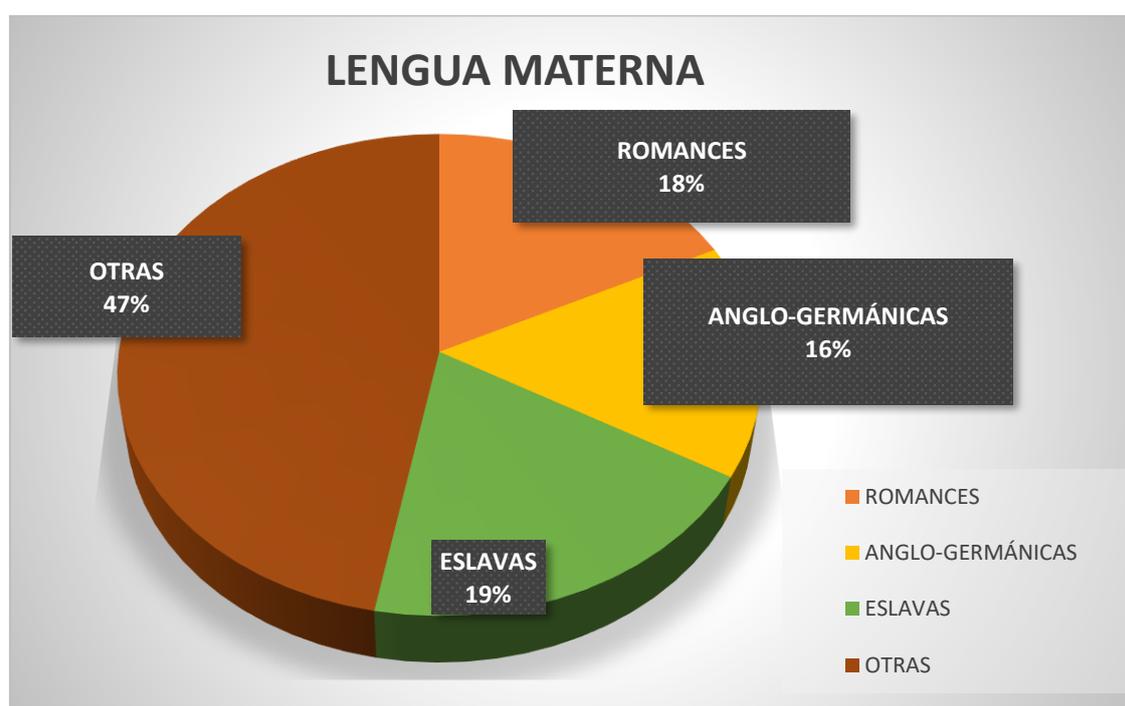
*Cuadro con la muestra de la población en relación con el tramo de edad*



En cuanto a las nacionalidades, son muy variadas, asisten estudiantes americanos, europeos, africanos, asiáticos... Este aspecto influye directamente en la lengua materna y en las segundas lenguas, de ahí que se propusiera la siguiente división: lenguas romances, lenguas anglo-germánicas, lenguas eslavas y otras. En el grupo de otras existe una amplia variedad de lenguas, como árabe, coreano, kartvelianas (georgiana, ucraniano...), africana, etc.

**Figura 15**

*Cuadro con la muestra de la población en relación con la lengua materna*

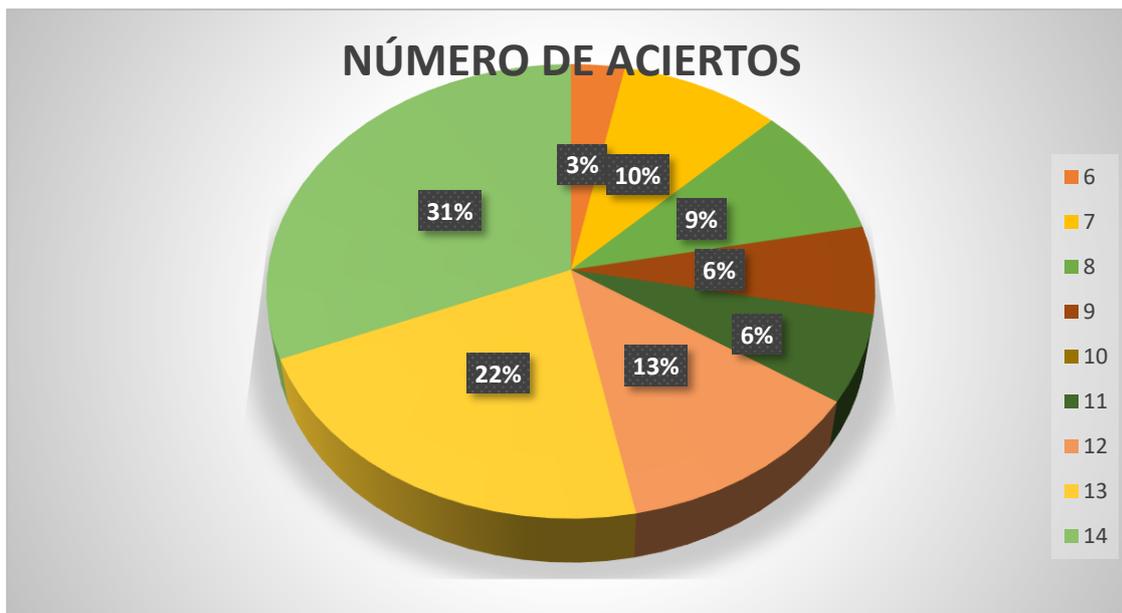


Por último, cada una de las preguntas considera el número de aciertos, en función de los códigos del 1 al 4, divididos en tramos de la siguiente manera: aciertos 0-1, aciertos de 2-4, aciertos 5-7; y aciertos 8-10.

Se tuvo en cuenta el número total de aciertos para relacionarlo con el resto de las variables y analizar los datos, como se comprobará posteriormente.

**Figura 16**

*Cuadro con la muestra de la población en relación con el número de aciertos*



#### 4.4.3. Procedimiento de instrucción general

Tras las conversaciones mantenidas con las docentes, se les entrega la secuencia didáctica para que la aborden en el aula directamente. Si bien se celebraron reuniones previas para informarles de los procedimientos, contenidos, etc., se acordó que cada docente disfrutaba de libertad para implementarlos en su clase.

El procedimiento general en los grupos fue el mismo: los estudiantes trabajaron la secuencia didáctica en el aula al comienzo del curso. Se estimó necesario que transcurriera un tiempo mínimo de dos semanas desde que se trabaja en el aula, y un máximo de un mes desde que se acabó el trabajo con la secuencia didáctica, para la evaluación. Se pretendía conseguir así el afianzamiento, la memorización y la incorporación del léxico, para, comprobar si se había logrado el objetivo con la evaluación en el examen final.

La secuencia didáctica y su posterior evaluación en los grupos de las EOI de Salamanca y Burgos se implementó de manera tal que coincidiera aproximadamente en el tiempo con la evaluación del examen de los grupos del CIE. Dicha evaluación, en el caso del CIE, se realizó al final del curso de ELE.

Una vez recogidos todos los datos, se procedió a su análisis. Primero se incluyeron todos en una tabla Excel para poder codificarlos de cara al análisis estadístico. Cuando ya estuvieron claras las codificaciones, se procedió dicho análisis con el sistema de Producto de Estadística y Solución de Servicio, más conocido como *SPSS*, versión 28.0, analizando todas las variables con pruebas paramétricas y no paramétricas, para obtener un análisis

descriptivo e inferencial, por un lado, y un estudio multivariante, con una ANOVA inferencial, por otro.

#### **4.4.4. Análisis descriptivo. Resultados y discusión**

##### *Recogida y Tratamiento de Datos*

La investigación realizada en nuestro estudio es descriptiva y se ha llevado a cabo con una muestra total de 51 informantes, de ellos son 32 mujeres y 19 hombres.

Dependiendo del tipo de variables relacionadas, se han aplicado diferentes pruebas, incluidas aquellas que el propio sistema aplica automáticamente a variables no paramétricas.

Para la evaluación de los estudiantes se han tomado variables de tipo numérico diferenciadas entre nominales, ordinales y de escala. Las variables nominales son las siguientes:

1. Cada uno de los informantes, un total de 51 estudiantes de ELE.
2. El género, se corresponde con dos códigos: el 1 para las mujeres y el 2 para los hombres.
3. La lengua materna: codificados de 1 a 4, donde 1 se corresponde con las lenguas románica, 2 con las anglo-germánicas, 3 con las eslavas y 4 incluye a otras, desde orientales como japonés, tagalo y coreano, hasta africanas, como árabes o wólof.
4. La segunda lengua de cada uno de los informantes, codificadas de 0 a 3, donde el 0 se marca como no tiene/no contesta, y las demás se corresponden con los códigos de las lenguas maternas.
5. El resto de las variables nominales se corresponden con las preguntas de la evaluación, de la pregunta 1 a la 4, pero recodificadas; esto significa que, al aplicar la prueba de normalidad, los resultados no eran fiables del todo, puesto que no se cumplía uno de los requisitos que era estar por debajo del 20%. Todo ello implica que no había un número suficiente dentro de cada una de las respuestas para indicar que ese valor es fiable: en términos de SPSS, no se obtiene el recuento mínimo esperado, de ahí que no sea fiable. Así, con esta recodificación encontramos los mismos problemas en cuanto a fiabilidad, pero a la hora de su interpretación, pudimos corroborar las hipótesis planteadas al comienzo de la aplicación de las pruebas. Las hipótesis presentarán dos interpretaciones, una va a resultar favorable y la otra desfavorable. Así, se denominan Hipótesis Nula o  $H_0$  e Hipótesis del investigador, hipótesis alterna o  $H_1$ . La hipótesis Nula es siempre la que sostiene que no hay diferencias entre los grupos que hemos

analizado, mientras que la hipótesis alterna afirma lo contrario; es decir, que sí existen diferencias entre los grupos que hemos analizado.

En todos los casos, se escoge siempre la hipótesis nula, de manera que, en función de los ejemplos, se mantendrá o se rechazará.

Para seleccionar una hipótesis u otra, el nivel de significación más habitual en estas investigaciones es el 5%, es decir, el valor significativo,  $p= 0.05$ .

Las variables ordinales son las siguientes:

a) Los grupos de edad, codificados de la forma siguiente:

**Tabla 24**

*Codificación de los datos relativos a la variable edad, en diferentes tramos*

CODIFICACIÓN	GRUPO DE EDAD
1	De 18-22
2	De 23-30
3	De 31-40
4	De 41-50
5	+ de 50

b) Las preguntas de la evaluación tanto en su versión normal como en su versión recodificadas.

**Tabla 25**

*Codificación de los datos relativos a la variable preguntas de evaluación*

PREGUNTAS	NÚMERO Y TIPO DE PREGUNTA
1	Escoger combinaciones con los verbos ser, tener y llevar.

2	Reconocer el intruso de una batería de unidades léxicas simples.
3	Unir con flechas las palabras de dos columnas. La primera columna tiene la definición y la segunda la colocación léxica definida.
4	Pregunta abierta: descripción de una fotografía, seleccionando y rellenando huecos con las unidades adecuadas. Se admiten sinónimos.

c) La variable de escala se corresponde con el número total de aciertos, que se ha codificado de la siguiente forma:

**Tabla 26**

*Codificación de los datos relativos a la variable número total de aciertos*

CODIFICACIÓN	NÚMERO DE ACIERTOS
1	<b>0-1</b>
2	<b>2-4</b>
3	<b>5-7</b>
4	<b>8-10</b>

Estos datos cuantitativos se han analizado de dos formas complementarias:

a) Por un lado, se ha comprobado la correlación de las variables con el coeficiente Pearson, combinando cada una de estas variables con las respuestas de las preguntas de la evaluación que se proporcionaron a los estudiantes.

b) Por otro lado, se ha realizado el tratamiento de los datos con el sistema de Producto de Estadística y Solución de Servicio, más conocido como *SPSS*, versión 28.

Una vez establecidas las hipótesis, el índice de normalidad y las variables, se decide el tipo de pruebas que se van a aplicar para el tratamiento de datos.

Todas las pruebas existentes se clasifican en dos grandes grupos: pruebas paramétricas y no paramétricas. Las primeras suelen aportar mayor solidez, pero el problema es que se tienen que cumplir unos requisitos que demuestren la distribución normal o la normalidad; además, se precisa la homocedasticidad y esto no ocurre en nuestro caso, como comprobamos más adelante. Por lo tanto, si no se cumplen esas condiciones, deben aplicarse pruebas no paramétricas.

El procedimiento para el tratamiento de datos parte, en primer lugar, del empleo de tablas cruzadas para obtener la interpretación con la prueba chi cuadrado; es decir, se han relacionado las variables para observar el comportamiento de los datos, como el género con el número de aciertos, la edad con la lengua materna, etc.

Los resultados ofrecidos nos mostraron irregularidades, por lo que no cumplían las condiciones específicas para la normalidad. Así, se observa en la Tabla 27, donde se indica que el número de casos esperado es menor, y el nivel de significación es superior a 0.05.

**Tabla 27**

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,743 <sup>a</sup>	6	,345
Razón de verosimilitud	7,480	6	,279
Asociación lineal por lineal	,120	1	,729
N de casos válidos	51		

a. 8 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,31.

No obstante, se recodificaron las variables para intentar demostrar si los resultados de normalidad eran o no significativos, y con la utilización de otras escalas, pudimos obtener una lectura de los datos que corroboraron las primeras hipótesis extraídas con el coeficiente de Pearson.

Por esta razón se procedió a la aplicación de las pruebas de normalidad Shapiro Wilk para muestras menores de 50 casos y Kolmogorov Smirnov para muestras mayores de 50 casos. Así, se aplicó la de Shapiro Wilk, puesto que los casos en cada una de las variables son menores de 50.

Por último, se aplicaron diferentes pruebas no paramétricas, como la de U de Mann-Whitney o Kruskal-Wallis para muestras independientes, que nos ayudaron a corroborar las hipótesis previas a esta comprobación. También se aplicó la prueba T-student, puesto que, en nuestro caso, la fórmula chi cuadrado no cumplía con uno de los requisitos fundamentales para considerarse fiable, como era estar por debajo del 20% en los números de casos esperados; es decir, dentro de los grupos seleccionados con diferentes códigos, no había un número suficiente que determinara esa fiabilidad.

Estas pruebas se comprobaron con todas las variables, es decir, con el género, con la edad — en cada uno de sus tramos— y con la LM de los sujetos, relacionándolas con cada una de las cuatro preguntas de la evaluación del léxico, tanto en su forma habitual como con su posterior recodificación.

Obtuvimos, por tanto, la confirmación de nuestras hipótesis previas con la correlación de Pearson, ya que, en la relación entre variables y preguntas, ninguna de esas variables es significativa para los resultados de la prueba de evaluación con las colocaciones, a excepción de la distancia lingüística entre la LM y L2.

#### *Aplicación de las pruebas*

##### Resultados para la variable género

Una de las variables que se han tenido en cuenta a la hora de realizar nuestro estudio es el género. La prueba se administró a un total de 51 participantes, de los cuales 32 eran mujeres y 19 hombres. Estos datos corroboran lo que San Mateo, A. (2013) indica en su investigación: “la descompensación entre sexos que encontramos habitualmente en las aulas de L2” (p.4).

A continuación, mostramos una tabla con los datos extraídos de nuestra investigación, con la correlación de variables. Se puede comprobar que dichos datos no son del todo significativos, de manera que, en efecto, apoyan nuestras hipótesis HO de que la variable género no es influyente en cuanto a la competencia léxica, salvo por el hecho de mejores habilidades de unos u otros en función de la tipología de las actividades.

#### **Tabla 28**

*Datos extraídos con la aplicación de la prueba de correlación del género con las preguntas de evaluación*

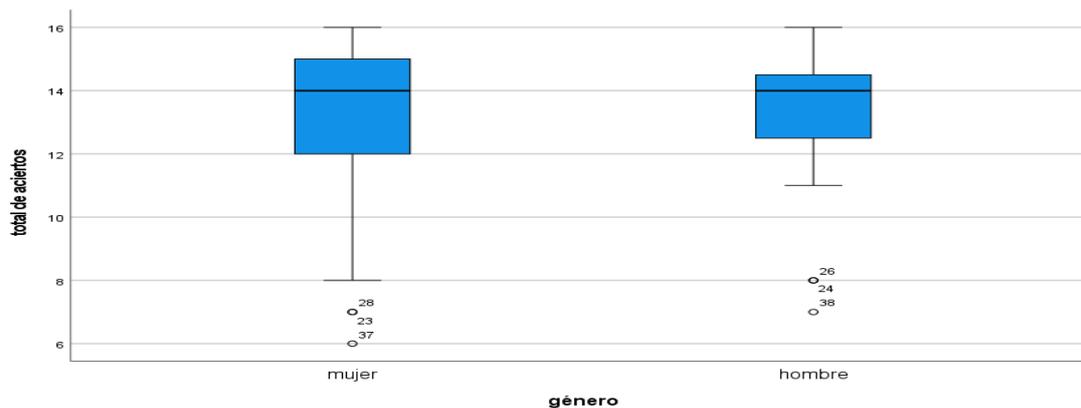
PREGUNTAS DE LA PRUEBA DE CORRELACIÓN CON EL GÉNERO EVALUACIÓN	
PREGUNTA 1	-0.26
PREGUNTA 2	0.05
PREGUNTA 3	0.02
PREGUNTA 4	0.12
MEDIA	0.0

No obstante, como se ha explicado previamente, analizamos los datos con SPSS, de manera que refutaron estos datos y la hipótesis correspondiente aplicando las tablas cruzadas, la prueba de chi cuadrado y posteriormente la de normalidad. Se relacionaron todas las preguntas con la variable género, tanto en su formato habitual como con su posterior recodificación, obteniendo, por tanto, que la diferencia entre géneros no es significativa, lo que apoya nuestro planteamiento hipotético inicial.

Esta afirmación la podemos comprobar con los diferentes gráficos aportados por la aplicación de las distintas pruebas, como es el caso de la Figura 17 que demuestra la diferencia poco significativa en la variable género; la Figura 18, que indica que se debe conservar la hipótesis nula, es decir, la distribución total de aciertos es la misma con independencia de ser mujer u hombre y la Figura 19, con la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney.

**Figura 17**

*Gráfico que muestra la diferencia poco significativa en la variable género*



**Figura 18**

Gráfico que indica la conservación de la hipótesis nula

Resumen de contrastes de hipótesis

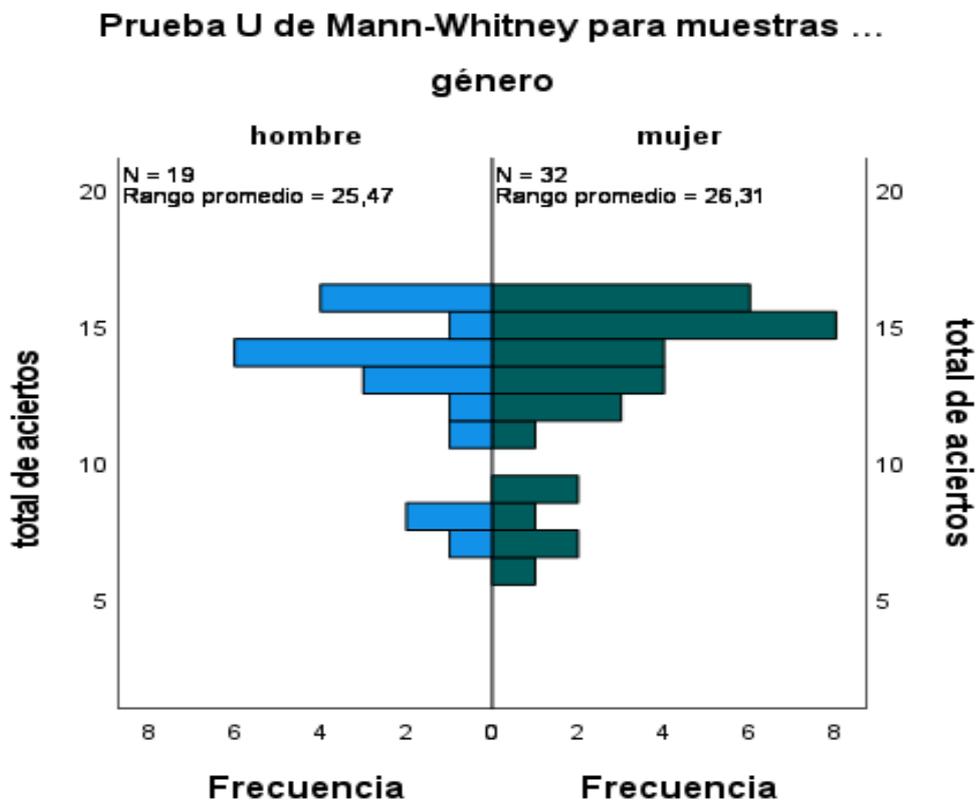
	Hipótesis nula	Prueba	Sig. <sup>a,b</sup>	Decisión
1	La distribución de total de aciertos es la misma entre categorías de género.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,844	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

b. Se muestra la significancia asintótica.

**Figura 19**

Gráfico prueba U de Mann-Whitney



Nota. Fuente elaboración propia

## Resultados para la variable edad

Esta es otra de las variables estadísticas que más aparecen en las investigaciones de este tipo, y no es una menor para nuestra investigación. Como se ha explicado previamente, nuestra variable está segmentada en cuatro sectores, pero es cierto que no disponemos de muestras para el segmento de 41 a 50 años, de ahí que solo nos aparezcan los otros tramos en los resultados de la aplicación de las pruebas.

Por un lado, como en las variables previas, mostramos la tabla con los datos obtenidos con la correlación, que nos indica la no significatividad de esta variable para nuestro estudio.

### Tabla 29

*Datos de la prueba de Pearson con la variable edad*

PREGUNTAS DE LA PRUEBA DE CORRELACIÓN CON LA EDAD EVALUACIÓN	
PREGUNTA 1	-0.05
PREGUNTA 2	0.17
PREGUNTA 3	-0.07
PREGUNTA 4	0.17
MEDIA	0.06

A continuación, se adjuntan las figuras obtenidas con la aplicación de las diferentes pruebas de *SPSS*, con las que se comprueba que los resultados no son significativos, es decir, que la variable de la edad, independientemente de los rangos en que la hemos dividido, no mejora los resultados en la prueba de evaluación. La Figura 20 nos aporta el gráfico obtenido tras la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis para variables independientes. Asimismo, nos informa de la distribución de aciertos según la categoría o tramo de edad en los que se originen.

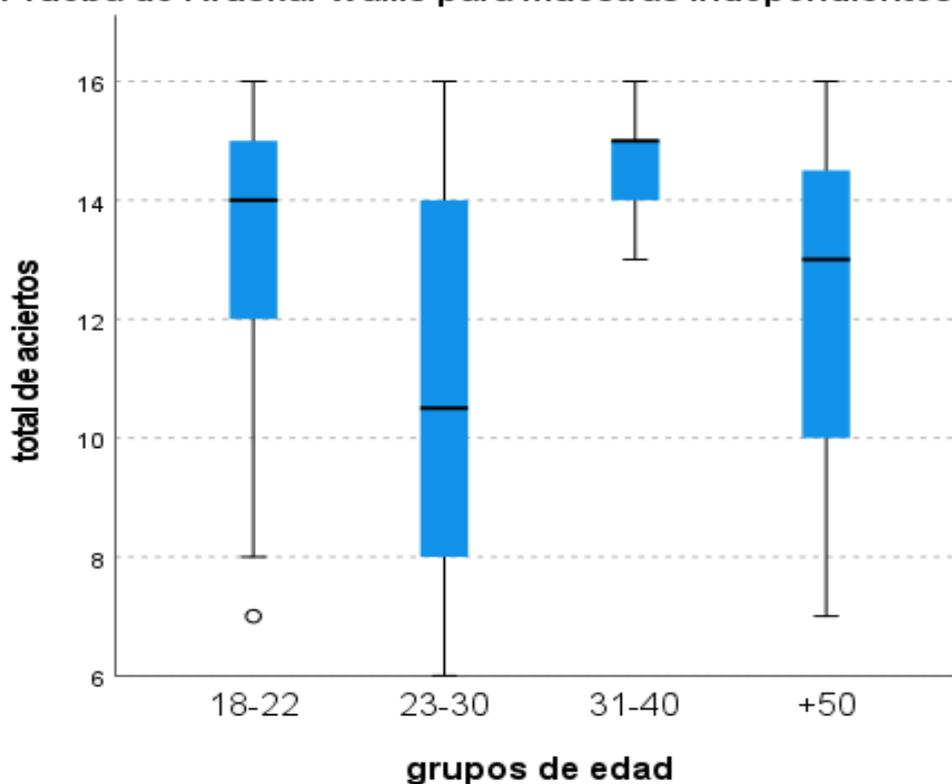
A pesar de que nos revelan que no existen diferencias significativas con la edad, es llamativo para nosotros el hecho de que donde más fallos se produzcan o menos aciertos hay sea en el segundo rango de edad, el de 23 a 30 años. Esto pueda explicarse, quizá, a

que es en estas edades donde encontramos mayor variedad de LM, y, por consiguiente, mayor distancia lingüística con la L2, de manera que, estos datos puedan verse influidos por la variable de la distancia lingüística, como se comprobará posteriormente con la aplicación del ANOVA factorial.

**Figura 20**

*Prueba de Kruskal-Wallis para variables independientes*

**Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes**



Por otro lado, la Figura 21 explica la validez de la hipótesis nula, es decir, que la distribución total de aciertos es la misma entre categorías de grupos de edad, por lo que no es una variable significativa.

**Figura 21**

*Resumen de contrastes de hipótesis tras la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis*

Hipótesis nula	Prueba	Sig. <sup>a,b</sup>	Decisión
----------------	--------	---------------------	----------

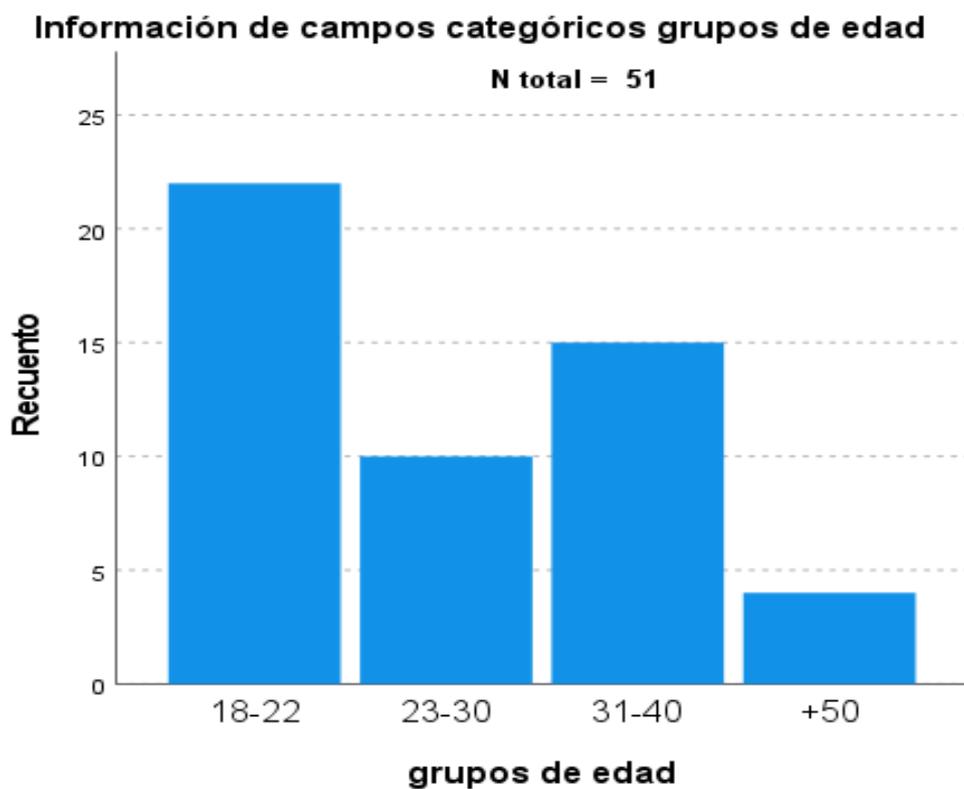
1	La distribución de total de aciertos es la misma entre categorías de grupos de edad.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,086	Conserve la hipótesis nula.
---	--	---	------	-----------------------------

- a. El nivel de significación es de ,050.
- b. Se muestra la significancia asintótica.

La Figura 22 muestra las variaciones aportadas por los diferentes rangos de edad. Dichas variaciones, como ya se ha explicado, se entienden por el irregular número de sujetos que posee cada tramo de edad, de manera que observamos que existe una gran diferencia entre el primer tramo, de 18 a 22 años, y en el último, con los adultos de más de 50 años, que son solamente cuatro sujetos.

**Figura 22**

*Información de la distribución de aciertos en los rangos de edad*



### Resultados para la variable distancia lingüística

En términos generales, se puede considerar esta distancia como la semejanza o diferencia existentes entre la L1 y la L2. Puede ser de carácter puramente lingüístico, es decir, porque las dos lenguas son distintas tipológicamente; y también puede depender del punto de vista psicológico, donde entra en juego la percepción por parte del estudiante de esa similitud o diferencia entre ambos idiomas, lo que influye directamente en el tiempo empleado en dicho estudio, como indica Mayor (1984). Además, investigadores del campo de la adquisición de lenguas lo ponen en valor como un factor importante en el grado de transferencia que ocurre entre ambas lenguas, pudiendo ser esta última positiva o negativa, denominada esta última como interferencia (Clouet, 2018).

Respecto a esta variable, la literatura consultada insiste más en su factor psicológico que en el puramente lingüístico, de manera que se puede considerar una variable individual en la medida en que la percepción de una lengua por parte del alumno es subjetiva. Ahora bien, existen distintos aspectos medibles desde el punto de vista lingüístico, como, por ejemplo, la tipología lingüística (Moreno Cabrera, 2015), donde se incluye el origen de las lenguas y rasgos fonético-fonológicos, morfológicos o sintácticos.

Un ejemplo de esta variedad es la muestra que ofrece nuestra investigación. Para el análisis de los resultados de la prueba de evaluación del aprendizaje de las colocaciones, se han codificado las lenguas por familias, con los números de 1 hasta 4, teniendo en cuenta lo siguiente:

#### **Tabla 30**

##### *Codificación de las lenguas de los aprendientes*

CÓDIGO	LENGUAS
Código 1	lenguas románicas
Código 2	lenguas anglo- germánicas
Código 3	lenguas eslavas
Código 4	otras lenguas (georgiano, ucraniano, persa, wolof, tagalo, y orientales, como japonés y coreano)

Como se observa, la variada muestra de lenguas influyó en la realización de la codificación de las mismas, considerando que esta era la adecuada para comprobar la variable de distancia lingüística, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista psicológico; es decir, la percepción de semejanza o diferencia de ambas lenguas que tienen los propios aprendientes.<sup>32</sup>

La hipótesis que se mantiene para la distancia lingüística en nuestra investigación es la siguiente: cuanto mayor sea esa distancia, es decir, cuanto menos se parezcan entre sí las lenguas (variable de tipología lingüística), más errores cometerán los estudiantes con las colocaciones del español.

Una vez hechas las correlaciones de cada una de las cuatro preguntas de la prueba de evaluación con la LM de los estudiantes, se observaron unos valores llamativos:

**Tabla 31**

*Correlación entre las preguntas y la variable LM*

PREGUNTAS DE LA PRUEBA DE CORRELACIÓN CON LA LM EVALUACIÓN	
PREGUNTA 1	-0.25
PREGUNTA 2	-0.22
PREGUNTA 3	-0.23
PREGUNTA 4	-0.46
MEDIA	-0.36

Como ya se ha explicado previamente, pasamos al tratamiento de estos, primero para comprobar la normalidad, es decir, la relación existente entre el número total de aciertos y las lenguas maternas; y después, para comprobar la significatividad de los datos con las pruebas no paramétricas.

El criterio de aplicación de las pruebas, en este caso, es el escogido dependiendo del número de la muestra, es decir, se aplica la prueba Shapiro Wilk para muestras menores de 50 casos y la prueba Kolmogorov Smirnov para muestras mayores de 50 casos. En nuestra cuestión, contamos con un total de 51 informantes, por lo que se aplicó la

<sup>32</sup> La percepción de los sujetos también es influyente en la variable edad, como se ha visto en el apartado anterior.

primera, y los resultados fueron los esperados: a mayor distancia entre lenguas, menor número de aciertos. Es decir, la hipótesis que manteníamos al comienzo y que niega la misma cantidad de aciertos en todas las lenguas, tal y como nos ilustra la Figura 23, es correcta.

**Figura 23**

*Resumen de las pruebas de normalidad*

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
lengua	materna	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
total de aciertos	románicas	,317	9	,009	,767	9	,009
	anglo-germánicas	,353	8	,004	,720	8	,004
	eslavas	,245	10	,091	,813	10	,021
	otras	,186	24	,032	,913	24	,040

a. Corrección de significación de Lilliefors

Como se ha indicado con el resto de las variables, seguimos aplicando diferentes pruebas que nos ayudaran en la confirmación de la hipótesis, de manera que seguimos con las pruebas de normalidad, reflejadas en la Figura 24, que aportan estos datos significativos.

**Figura 24**

*Resumen de contrastes de hipótesis*

Hipótesis nula	Prueba	Sig. <sup>a,b</sup>	Decisión
----------------	--------	---------------------	----------

1	La distribución de total de aciertos es la misma entre categorías de lengua materna.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,020	Rechace la hipótesis nula.
---	--	---	------	----------------------------

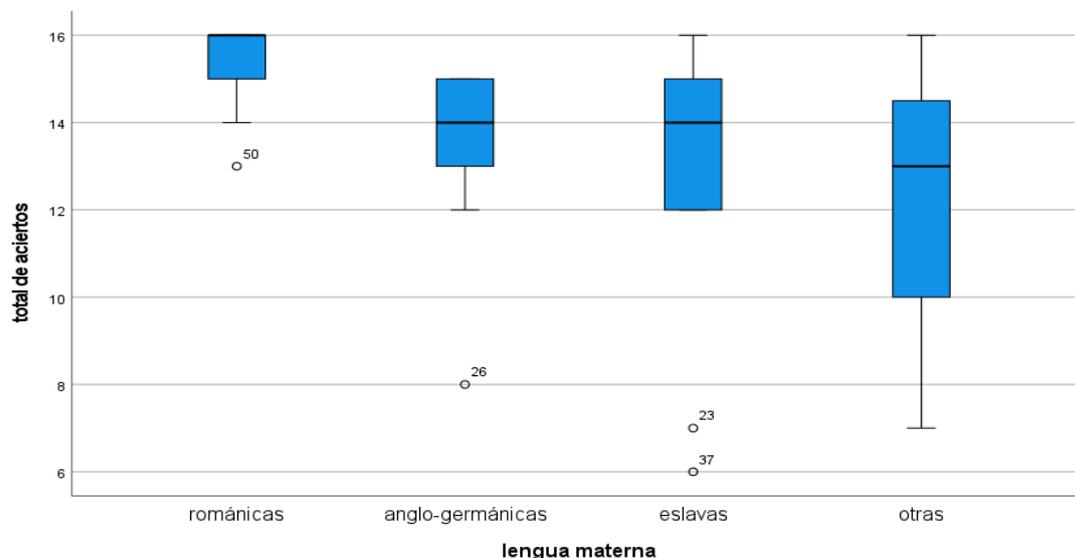
- a. El nivel de significación es de ,050.
- b. Se muestra la significancia asintótica.

No obstante, como el propio programa siguió aplicando el resto de las pruebas no paramétricas, pensamos que es interesante aportar los gráficos resultantes de esa aplicación. Así, en la Figura 25 observamos el diagrama de cajas que relaciona estas dos variables, con los sujetos dispersos de las lenguas eslavas y anglo-germánicas y en la Figura 14 se refleja de una manera muy precisa la distancia entre lenguas y el número de aciertos, porque se comparan los datos por parejas de lenguas.

El resultado es una red que muestra la distancia con los datos en dos colores diferentes, azul para el dato significativo, es decir,  $p$  es menor de 0.05 y verde para las restantes comparativas, de manera tal que se entiende perfectamente la gran diferencia existente entre las lenguas románicas y el grupo que hemos denominado «otras», que incluye una variedad de lenguas africanas y orientales.

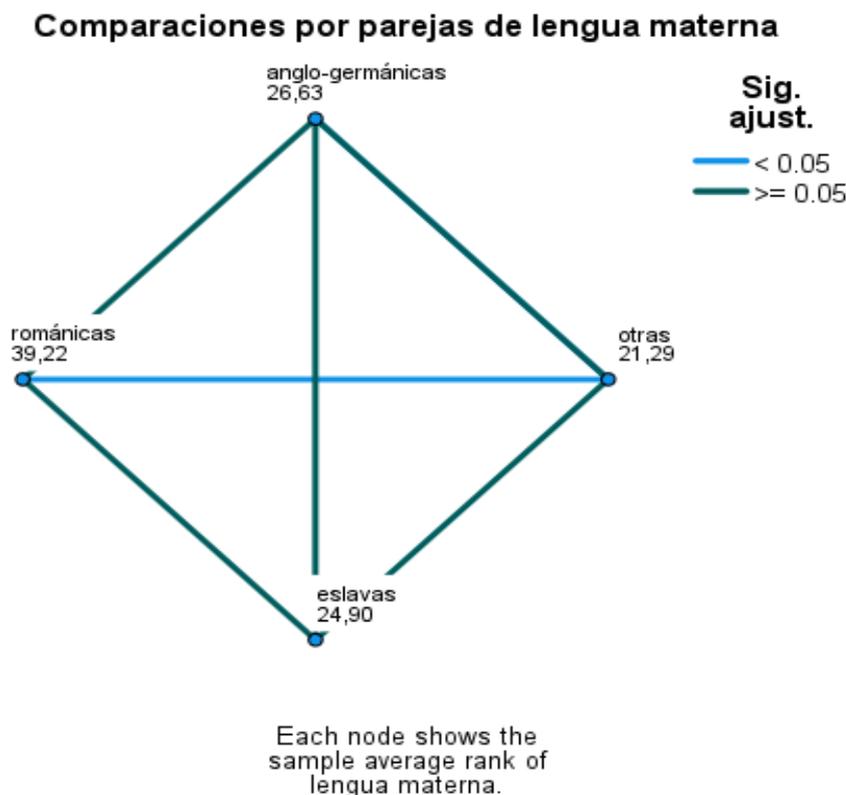
### Figura 25

Diagrama de cajas que ilustra los aciertos y la lengua materna



**Figura 26**

*Red de comparaciones por parejas de lenguas*



Resultados para la variable Preguntas de la Prueba de Evaluación del Componente Léxico-semántico

Para el análisis de datos de la evaluación se han efectuado los mismos pasos que en los casos anteriores, es decir, la aplicación de la correlación de variables, primero, y el tratamiento de los datos después con SPSS, primero el análisis descriptivo e inferencial, y el ANOVA factorial posteriormente. Respecto a este último, debemos remarcar que se propuso una recodificación de los datos de las variables porque el porcentaje resultante no era fiable, es decir, es un porcentaje muy superior al 20%, e incluso, aun con datos obtenidos de la recodificación, se seguían obteniendo valores no fiables al cien por cien.

Así, se ha ido haciendo la comparación entre cada una de las variables nominales con las ordinales, es decir: qué influencia existe entre la pregunta 1 con la variable género, con la edad y con la LM, y así sucesivamente con el resto de las preguntas.

Por lo tanto, nuestra prueba fue creada *ad hoc* para, primero, trabajar con la secuencia didáctica en clase, y segundo, comprobar mediante la evaluación final, un examen con cuatro ejercicios específicos, si se había producido el aprendizaje de las colocaciones y si sabían emplearlas en contexto.

A continuación, se incluyen las preguntas que formaron parte del examen del apartado de la competencia léxica:

#### Prueba de Evaluación de la Competencia Léxica

1. Escoge palabras de la tabla para colocarlas con cada uno de los verbos propuestos: ser, tener y llevar.

<b>moño</b>	<b>pelirroja</b>	<b>calvo</b>
<b>lunares</b>	<b>media melena</b>	<b>ojos claros</b>
<b>moreno</b>	<b>trenzas</b>	<b>alta</b>
<b>gorra</b>	<b>tatuajes</b>	<b>pelo rizado</b>
<b>joven</b>	<b>gafas</b>	<b>pendientes</b>

*SER:*

*LLEVAR:*

*TENER:*

2. Elige entre estas dos columnas y une con flechas:

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| • Pelo muy oscuro                      | chata                 |
| • Nariz muy pequeña                    | “de soplillo” / Dumbo |
| • Muchos lunares en la cara            | moreno                |
| • nariz muy grande y curvada           | pecosa                |
| • tener adornos en el cuerpo           | barba y bigote        |
| • pelo en la cara de los hombres       | tatuajes              |
| • orejas muy grandes                   | trenzas/coletas       |
| • pelo recogido a los lados de la cara | aguileña              |

3. Encuentra el intruso en la serie, qué palabra no está relacionada con las demás:

a) llevar/ojos claros/piercings/gorra/gafas/tatuajes

b) ser/morena/guapa/alto/pecas/calvo

c) tener/pelo liso/barba/ bigote/pendientes/nariz chata

d) pelirrojo/media melena/liso/flequillo/zapatos/rubia

4. Lee esta descripción y completa los huecos con las palabras que faltan:



Nota: Imagen libre de derechos

María es una chica muy \_\_\_\_\_. Ella tiene el pelo \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ y no lo \_\_\_\_\_ recogido, sino que lo lleva suelto.

Sus ojos son \_\_\_\_\_, grandes y los lleva maquillados. Su nariz no es ni muy \_\_\_\_\_ ni muy \_\_\_\_\_, es normal. Lleva unos \_\_\_\_\_ largos y muy bonitos, y también lleva \_\_\_\_\_ muy modernas, de estilo actual. Su boca es normal, ella está \_\_\_\_\_ y lleva los \_\_\_\_\_ pintados. Parece muy feliz y relajada.

Las hipótesis hasta ahora se corroboran, de tal suerte que las variables como el género y la edad no arrojan datos significativos relacionados con cada una de las preguntas. Sin embargo, la hipótesis de que no hay datos significativos en la LM y el número de aciertos, se rechaza, lo que significa que esta variable afecta a las respuestas de las preguntas y, más concretamente, al número de aciertos, como se comprueba en las Figuras 27 y 28.

**Tabla 32**

*Resultados de las preguntas con cada una de las variables aplicando correlación*

Preguntas	Variables		
	Género	Edad	LM
Pregunta 1	-0.26	-0.05	-0.25
Pregunta 2	0.05	0.17	-0.22
Pregunta 3	0.02	-0.07	-0.23
Pregunta 4	0.12	0.17	-0.46

**Figura 27**

*Relación de la variable género y la pregunta 1: no hay diferencias significativas*

Medidas simétricas

	Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Significación aproximada
Ordinal por Gamma	-,706	,299	-1,413	,158
N de casos válidos	51			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

**Figura 28**

*Datos de la variable edad y la pregunta 2: no hay diferencias significativas*

Medidas simétricas

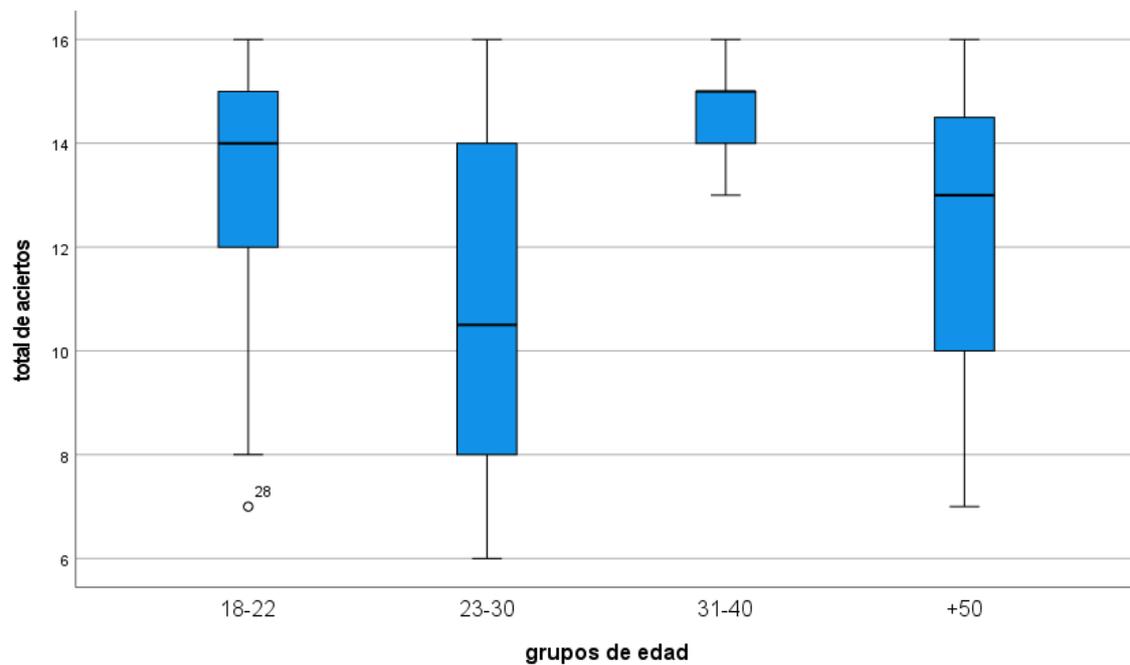
		Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Significación aproximada
Ordinal por Gamma	ordinal	,330	,218	1,437	,151
N de casos válidos		51			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

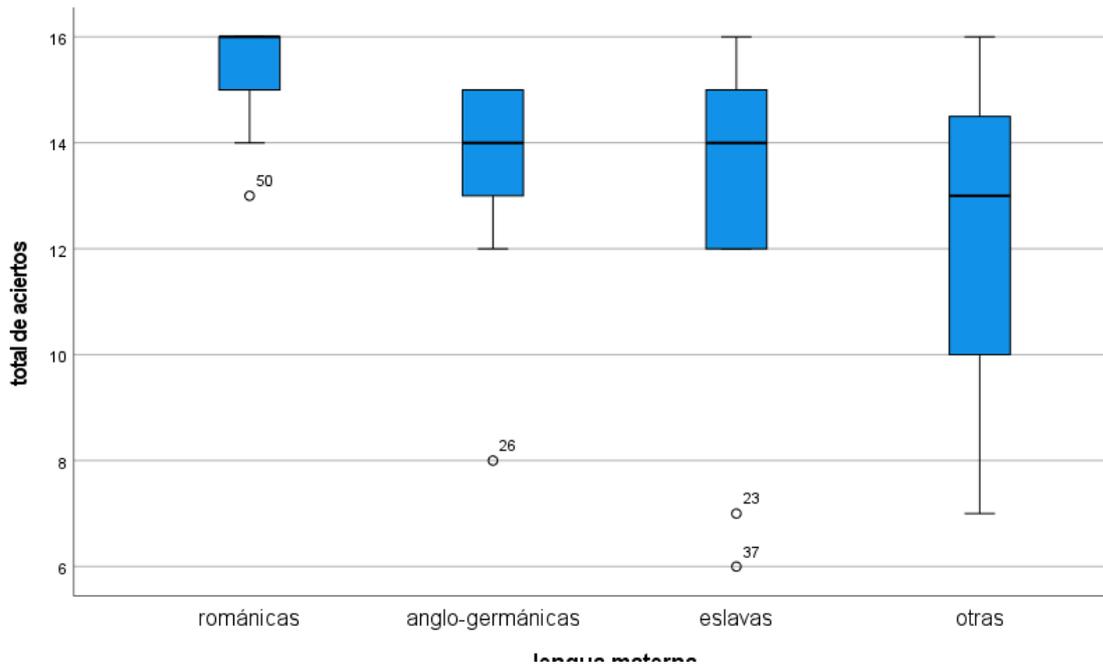
**Figura 29**

*Gráfico para la variable edad y número de aciertos*



**Figura 30**

*Gráfico para la variable LM y número total de aciertos*



**Figura 31**

*Comprobación del rechazo de la hipótesis nula, es decir, son significativos*

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. <sup>a,b</sup>	Decisión
1	La distribución de total de aciertos es la misma entre categorías de lengua materna.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,020	Rechace la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

b. Se muestra la significancia asintótica.

Aplicación de ANOVA factorial: análisis multivariables

Este tipo de test se denominan pruebas post hoc y se pretende comprobar las diferencias existentes entre grupos, es decir, se combinan medias de diferentes variables a la vez, para obtener resultados más precisos. En nuestro caso, se procedió de la manera siguiente:

Por un lado, al realizar el análisis univarianza, que trabaja con las medias marginales, se indica que no se realizan pruebas *post hoc* para la lengua segunda porque al menos un grupo tiene menos de dos casos, a la vez que no se realizan pruebas *post hoc* para género

porque hay menos de tres grupos. En la comparación por pares simples no se encuentra ningún caso significativo, es decir, no afectan las variables a las respuestas.

Para apoyar estas explicaciones, obtenemos resultados para cada una de las variables, expresados en términos de los test F, como indica la Figura 32, para la variable dependiente número total de aciertos con la variable independiente lengua materna:

**Figura 32**

*Resultados para la variable independiente LM*

Univariate Tests

Dependent Variable: total de aciertos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power <sup>a</sup>
Contrast	49.058	3	16.353	2.373	.104	.283	7.120	.499
Error	124.024	18	6.890					

The F tests the effect of lengua materna. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

Así, para  $F(3,18) = 2.373$ ,  $p = 0.104$ , no es significativa

Pasamos a expresar los resultados de la variable dependiente número total de aciertos relacionada con la segunda lengua, como muestra la Figura 33:

**Figura 33**

*Resultados para la variable independiente L2*

Univariate Tests

Dependent Variable: total de aciertos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power <sup>a</sup>
Contrast	9.300	3	3.100	.450	.720	.070	1.350	.123
Error	124.024	18	6.890					

The F tests the effect of lengua segunda. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

Así, para  $F(3,18) = 0.450$ ,  $p = 0.720$ , no es significativa.

Los resultados para la variable género y número de aciertos se muestran en la Figura 34.

**Figura 34**

Univariate Tests

Dependent Variable: total de aciertos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power <sup>a</sup>
Contrast	1.230	1	1.230	.179	.678	.010	.179	.069
Error	124.024	18	6.890					

The F tests the effect of género. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

$F(1,18) = 0.179$ ,  $p = 0.678$ , no es significativa

Los resultados para la variable grupos de edad y número total de aciertos se muestran en la figura 35:

**Figura 35**

*Test de univarianza con el valor significativo*

Univariate Tests

Dependent Variable: total de aciertos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power <sup>a</sup>
Contrast	86.743	3	28.914	4.196	.020	.412	12.589	.767
Error	124.024	18	6.890					

The F tests the effect of grupos de edad. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

Para  $F(3,18) = 4.196$ ,  $p = 0.020$ , sí es significativa. Por lo tanto, acudimos a la comparación por pares, ajustada por Bonferroni, que corrobora que la relación es significativa cuando se relacionan las mujeres entre dos tramos diferentes de edad, es decir, hay diferencias entre los sujetos del tramo 23-30 con el siguiente, de 31-40 años.

Como se preveía en los análisis previos al ANOVA, confirmamos esos resultados llamativos en cuanto a la edad. Con la aplicación de estas pruebas, se observa que la relación entre esos dos tramos de edad sí es significativa, pero seguimos aplicando más pruebas para conseguir resultados lo más detallados posible.

Así, a continuación, se aplicó la prueba de factores entre sujetos, de manera que se obtienen datos relacionando el género, los grupos de edad, la lengua materna y la segunda lengua, como variables independientes, con el número total de aciertos como variable dependiente.

En este caso, la variable principal que se compara es la segunda lengua con la lengua materna, los grupos de edad y el género. Se encuentran valores significativos, como se observa en la Figura 36, para mujeres en el tramo de edad de 23-30 años, que no tienen o no contestan una segunda lengua, cuya lengua materna es románica en relación con las lenguas eslavas, puesto que el valor de  $p = 0.15$ .

Ocurre lo mismo en mujeres que tienen más de 50 años, como se observa en la Figura 37, que no contestan o no poseen una segunda lengua, y su lengua materna es eslava, relacionada con las lenguas románicas, de manera que el valor de  $p = 0.31$ .

**Figura 36**

*Valores significativos para mujeres de 23-30 años*

3-30	no tiene/no contesta	románicas	otras	.	.	.	.	.
			románicas	a,b	.	.	.	.
			anglo-germánicas	a,b	.	.	.	.
			eslavas	a,b	.	.	.	.
	románicas	románicas	anglo-germánicas	b	.	.	.	.
			eslavas	10.000*	3.712	.015	2.201	17.799
			otras	b	.	.	.	.
			anglo-germánicas	a	.	.	.	.
	eslavas	románicas	eslavas	a	.	.	.	.
			otras	a,b	.	.	.	.
			románicas	-10.000*	3.712	.015	-17.799	-2.201
			anglo-germánicas	b	.	.	.	.
románicas	románicas	otras	b	.	.	.	.	
		románicas	a	.	.	.	.	
		anglo-germánicas	a,b	.	.	.	.	
		eslavas	a	.	.	.	.	
románicas	románicas	anglo-germánicas	a,b	.	.	.	.	
		eslavas	a,b	.	.	.	.	

### Figura 37

Valores con mujeres que no contestan o no poseen una L2

			eslavas	.	.	.	.	.	.
	eslavas	románicas	anglo-germánicas	a,b	.	.	.	.	.
			eslavas	a	.	.	.	.	.
			otras	a,b	.	.	.	.	.
		anglo-germánicas	románicas	a,b	.	.	.	.	.
			eslavas	a	.	.	.	.	.
			otras	a,b	.	.	.	.	.
	eslavas	románicas		b	.	.	.	.	.
			anglo-germánicas	b	.	.	.	.	.
			otras	b	.	.	.	.	.
	otras	románicas		a,b	.	.	.	.	.
			anglo-germánicas	a,b	.	.	.	.	.
			eslavas	a	.	.	.	.	.
+50	no tiene/no contesta	románicas	anglo-germánicas	b	.	.	.	.	.
			eslavas	7.500*	3.215	.031	.746	14.254	
			otras	b	.	.	.	.	.
		anglo-germánicas	románicas	a	.	.	.	.	.
			eslavas	a	.	.	.	.	.
			otras	a,b	.	.	.	.	.
	eslavas	románicas		-7.500*	3.215	.031	-14.254	-7.746	
			anglo-germánicas	b	.	.	.	.	.
			otras	b	.	.	.	.	.
	otras	románicas		a	.	.	.	.	.
			anglo-germánicas	a,b	.	.	.	.	.
			eslavas	a	.	.	.	.	.

En el caso del género masculino, no se observa ningún valor significativo relacionando estas variables porque no se tiene un número suficiente de casos para poder realizar la comparación.

Si pasamos a la comparación por pares que combinan la variable dependiente número total de aciertos con las variables género, lengua materna, segunda lengua y el grupo de edad como la variable principal, obtenemos que hay diferencias significativas con  $p=0.50$  para las mujeres eslavas que no contestan o no poseen una segunda lengua que relacionan entre sí los tramos de 23-30 y de 31-40 años. Estas diferencias se observan en la Figura 38, que refleja los resultados tras la aplicación de la prueba Tukey, donde destaca el valor significativo de  $p=0.16$  al comparar estos dos tramos de edad.

### Figura 38

Valores tras la aplicación de la prueba Tukey

Multiple Comparisons  
 Dependent Variable: total de aciertos  
 Tukey HSD

(I) grupos de edad	(J) grupos de edad	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
18-22	23-30	2.24	1.001	.152	-.59	5.07
	31-40	-1.40	.879	.409	-3.88	1.09
	+50	.89	1.427	.924	-3.15	4.92
23-30	18-22	-2.24	1.001	.152	-5.07	.59
	31-40	-3.63*	1.072	.016	-6.66	-.60
	+50	-1.35	1.553	.820	-5.74	3.04
31-40	18-22	1.40	.879	.409	-1.09	3.88
	23-30	3.63*	1.072	.016	.60	6.66
	+50	2.28	1.477	.433	-1.89	6.46
+50	18-22	-.89	1.427	.924	-4.92	3.15
	23-30	1.35	1.553	.820	-3.04	5.74
	31-40	-2.28	1.477	.433	-6.46	1.89

Based on observed means.

The error term is Mean Square (Error) = 6,890.

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

#### 4.5. Evaluación de la secuencia didáctica: “Combinaciones frecuentes y colocaciones en las descripciones físicas de personas”

Lo primero de todo, debemos indicar que se han tomado como base los inventarios de nociones del PCIC correspondientes con los niveles A1 y A2, tanto los de nociones generales como los de nociones específicas, si bien algunas unidades léxicas no se incluyen en este nivel, como se ha explicado previamente; se consideró adecuado incluir estas unidades para que no se produjera una transferencia negativa en el aprendizaje de los estudiantes.

#### Figura 39

Ejemplo de nociones cualitativas del PCIC para los niveles iniciales

5.8. Visibilidad, visión	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gafas</li> <li>▪ claro, oscuro <i>Tiene los ojos claros.</i> <i>Tiene el pelo oscuro.</i></li> <li>▪ ver <i>No me gusta ver la televisión.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vistas <i>Hemos reservado una habitación con vistas al mar.</i></li> <li>▪ luz <i>El apartamento tiene mucha luz.</i></li> <li>▪ mirar <i>Mira, te presento a mi hermano.</i></li> </ul>

Todo esto explica que, para muchos aprendientes de los otros grupos, estas unidades léxicas fueran desconocidas, o al menos parcialmente. No obstante, a grandes rasgos fueron bien aceptadas, como en el G3 de la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca.

La evaluación del trabajo realizado en la secuencia didáctica, como se indicó previamente, se lleva a cabo de dos formas gracias a la inclusión de ejercicios diseñados a tal fin:

- a) En los grupos del CIE, se propuso la evaluación como parte del examen final del curso. Sin embargo, debido a las características propias de los grupos de las EOI, esta evaluación consistió en la realización voluntaria de los mismos ejercicios en el mismo marco temporal (aproximado), lo que se ajusta con el trabajo de los otros dos grupos.
- b) En los cursos del CIE, estos ejercicios formaron parte del examen final del curso A2, de manera que tuvieron una ponderación de 4 puntos sobre 10.

En un principio, podría considerarse que es un dato relevante a la hora de los resultados, pero como veremos posteriormente, se desecha esta idea.

Para la configuración de la evaluación, se sigue la estructura presentada para el diseño de la secuencia didáctica, como aparece en Higuera (2016). Así, se intentará evaluar si los estudiantes son capaces de reconocer y producir las combinaciones frecuentes a las que han estado expuestos.

El primer ejercicio se centra en las combinaciones frecuentes de verbo + sustantivo, de manera tal que, en relación con el centro de interés de las descripciones físicas, se deben completar cinco combinaciones para cada uno de los tres verbos *ser*, *estar* y *llevar*.

La finalidad de este ejercicio es la de recordar y comprobar que los aprendientes han asimilado en su lexicón mental estas combinaciones, de modo que sea una actividad tanto de recepción como de producción léxica.

El segundo ejercicio trabaja con las colocaciones léxicas con la finalidad de que los estudiantes unan la combinación con su definición o significado. Se compone de un total de 8 colocaciones léxicas y, en general, es uno de los ejercicios que mejores resultados obtuvo en todos los grupos.

El tercer ejercicio parte de una batería de unidades en las que una no se corresponde con las demás y recibe el nombre de «El intruso». Aquí se trata de recordar, repasar y afianzar el conocimiento receptivo de las colocaciones léxicas de los discentes.

Por último, el cuarto ejercicio es más abierto y constituiría un examen, puesto que se comprueba tanto el conocimiento receptivo como el productivo de los estudiantes acerca

de las colocaciones. Se trata de la descripción de una persona en una imagen donde ellos tienen que rellenar los huecos con las unidades adecuadas, de manera que se aceptan sinónimos de dichas unidades, e incluso, variaciones en el caso de que se diferencien de lo previsto. Así, ocurre con el caso de la perífrasis verbal *estar + sonreír* que alguno de los aprendientes incluyó o sustituyó por su equivalente de *tiene una sonrisa*.

#### **4.6. Discusión**

Una vez expuestos los resultados de la investigación, se procederá a la discusión de los mismos, intentando refutar o desechar las hipótesis planteadas previas a la aplicación de las pruebas estadísticas.

Se demuestra la importancia de algunas variables frente a otras en la implantación de una secuencia didáctica y su posterior evaluación. Así, resultan significativas, por tanto, para el aprendizaje y la evaluación de las combinaciones frecuentes, las variables tramos de edad y distancia lingüística en relación con el número total de aciertos. Para el resto de las comparaciones de variables, queda demostrado que no son significativas para nuestra prueba. No obstante, vamos a argumentar esta discusión variable por variable.

##### *Variable género*

Jiménez Díaz (2010) realiza una revisión de la literatura científica que pretende demostrar si el género, no entendido como factor biológico, sino más bien como un constructo social, tiene o no influencia en la adquisición de primeras y segundas lenguas. Así, está probado que los estudios que apoyan la diferencia de género no son del todo eficaces, puesto que el contexto y la situación comunicativa donde se desarrolla esta adquisición son condicionantes importantes.

De esta manera, las influencias de cada cultura acerca del rol femenino pueden determinar el papel que las mujeres desempeñen en las aulas. Existe la creencia de que las chicas son más habladoras que los chicos y que participan más en clase, pero, sin embargo, los estudios de varios autores, (Losey, (1995, p.643), Alcon (1994,p. 52) cit. en Jiménez Díaz, 2010, p.15) demuestran que no es así, e incluso que resulta difícil encontrar una situación para interactuar en el aula. Se ha evidenciado con diferentes experimentos que los niños suelen ser más participativos e interruptores del discurso en los ambientes mixtos, de manera que las niñas adoptan un papel secundario. Sin embargo, esto no ocurre en ambientes de un único género: las niñas, entre ellas, se interrumpen y participan más.

Además de esta variable, también influye el rol del profesor en el aula, en lo relativo al tratamiento del género. Como indica Jiménez, “en términos generales, los profesores

suelen prestar más atención a los niños que a las niñas, invitan a hablar más a los niños, responden más a los comentarios de los niños y enfatizan más los logros en los niños” (Jiménez Díaz, 2010, p. 15).

Concluye, asimismo, que influyen en la adquisición de lenguas extranjeras factores englobados en dos grandes grupos: es decir, los factores sociales que se asocian al género, como, por ejemplo, la exposición a la lengua extranjera o las oportunidades que ofrece esta lengua a cada uno de los dos géneros; y factores más individuales, desde el punto de vista afectivo, como la motivación, la ansiedad, etc.

Por último, la autora invita a que se sigan realizando investigaciones de este tipo y que se centren en cómo se desarrolla el papel del género en las dos lenguas, tanto la L1 como la L2, con el fin de averiguar los resultados ofertados por el cambio cultural en cuanto al género.

Apoya esta afirmación De Alba, (2016) quien, tras diferentes estudios empíricos sobre la competencia colocacional en estudiantes de ELE, fundamentalmente centrados en el uso de diccionarios para la enseñanza de estas unidades léxicas, apoya el hecho de que la variable género no repercute en el aprendizaje de ELE en cuanto al estudio de las colocaciones:

Sin embargo, los resultados de nuestra investigación demuestran que la variable género no parece tener incidencia en los resultados del test de competencia colocacional de los estudiantes que han participado en el estudio. Creemos, por tanto, que deben desarrollarse más estudios en esta línea. (p.212)

El estudio firmado por Andión y Labrador (2000) afirma que puede haber alguna diferencia de género en el tipo de tarea con la que se trabaje el léxico:

Los resultados coincidentes de los dos grupos en las diferentes secciones del postest, sin tener en cuenta el entrenamiento, confirman nuestra tercera hipótesis (3. Los sujetos de los dos sexos obtienen resultados semejantes en las diferentes secciones del postest, siendo las de reconocimiento las de más acierto) y nos permiten concluir que las actividades más fáciles tienen más aciertos. (pp.56-57)

Por lo tanto, a la vista de los resultados obtenidos tras la aplicación de las pruebas estadísticas, confirmamos la hipótesis de que el género no es una variable significativa para este estudio.

#### *Variable edad*

Es cierto que esta variable se tiene muy en cuenta en estudios multidisciplinares, puesto que, si tenemos que hablar de las diferentes dimensiones a las que afecta el aprendizaje de una lengua, deberíamos comentar tanto aspectos puramente lingüísticos, que estudian disciplinas como la lingüística, como aspectos extralingüísticos, donde entran en juego muchas otras disciplinas que engloban aspectos sociológicos, pragmáticos o educativos, entre otros.

No queremos extendernos en tiempo y espacio (por razones obvias) en la diferenciación establecida entre la adquisición del lenguaje o el aprendizaje de una lengua, como investigaron Krashen y Terrell (1983), entre otros autores, sino que es importante comprobar la existencia de un periodo o edad críticos, como factor interno individual, para que este aprendizaje de una L2 sea eficaz y productivo, y si, por tanto, esta variable es significativa para nuestra investigación.

La mayoría de literatura consultada muestra estudios empíricos que han partido, normalmente, desde la psicología y la lingüística, por un lado, y de la didáctica de lenguas, por otro, cuyo objeto de estudio es el inglés como lengua extranjera, a diferencia del nuestro, que es el español como lengua extranjera. Todo ello explica, por tanto, la vasta literatura que habla de estos factores en el inglés como lengua extranjera, frente al español.

Además, esta variable, que en muchos casos se ha estudiado para comprobar estrategias lingüísticas y metalingüísticas en la adquisición de la LM y en el aprendizaje de una L2, ha trabajado fundamentalmente con niños y adolescentes, por cuestiones tales como la plasticidad del cerebro o el periodo crítico para el aprendizaje; así, los estudios con adultos son menores, lo que ralentiza más la interpretación de los datos en nuestro trabajo.

No obstante, autores como Johnson, J. S. & Newport (1989), se centraron en estudiar este denominado período crítico, es decir, una pregunta fundamental, entre otras, trataba de comprobar si realmente existía una limitación a causa de la edad para aprender una segunda lengua. Para ello, seleccionaron a 46 nativos coreanos o chinos que adquirieron el inglés como segunda lengua al emigrar a Estados Unidos, basándose en la diferencia tipológica entre ambas lenguas, es decir, la distancia lingüística.

En sus conclusiones, a pesar de que consideran que sí se pueden demostrar ciertos efectos del período crítico para el aprendizaje de una lengua, donde los niños presentan ventajas frente a los adultos, hay muchos otros aspectos lingüísticos, afectivos o sociales, por ejemplo, que influyen en la adquisición de una segunda lengua donde no son tan influyentes ni la edad ni la etapa de maduración. Así lo explica y apoya también Losada, basándose en este estudio, quien indica que “Finally, I strongly believe that learning a second language is a process that everybody can undertake. Regardless of age, there are always going to be differences in the learning process; differences that are natural of all individuals” (Losada, 2016, p.95).

Mayor, (1984), cuando habla de las variables participantes en la adquisición de la L2, clasifica dentro de ellas a las variables de los sujetos, que son propiamente las biológicas y psicológicas, donde está incluida, por tanto, la edad. Aduce que es un factor importante para tener en cuenta en la adquisición de segundas y terceras lenguas, revisa abundante literatura que aborda el período crítico y concluye, aludiendo al estudio que hemos mencionado previamente, que se puede “adquirir una L2 en cualquier edad” (Mayor, 1984).

También atienden a la influencia de la edad en una segunda lengua autores como Osle (2020) quien, en su estudio con aprendientes británicos adultos, en este caso de *ELE*, destaca la percepción que tienen los sujetos entrevistados acerca de la edad; así, se advierte la creencia de que es más difícil aprenderlo cuando se tiene más de 50 años, como es el caso de los sujetos de la muestra, que poseen más de 60 años.

En sus conclusiones, corrobora lo visto previamente, que no hay una edad específica para el aprendizaje de lenguas extranjeras, por un lado, y que se necesitan más estudios de este tipo, es decir, estudios con adultos (o *senior*) para comprobar sus necesidades específicas y ofrecerles unos cursos adaptados a ellas:

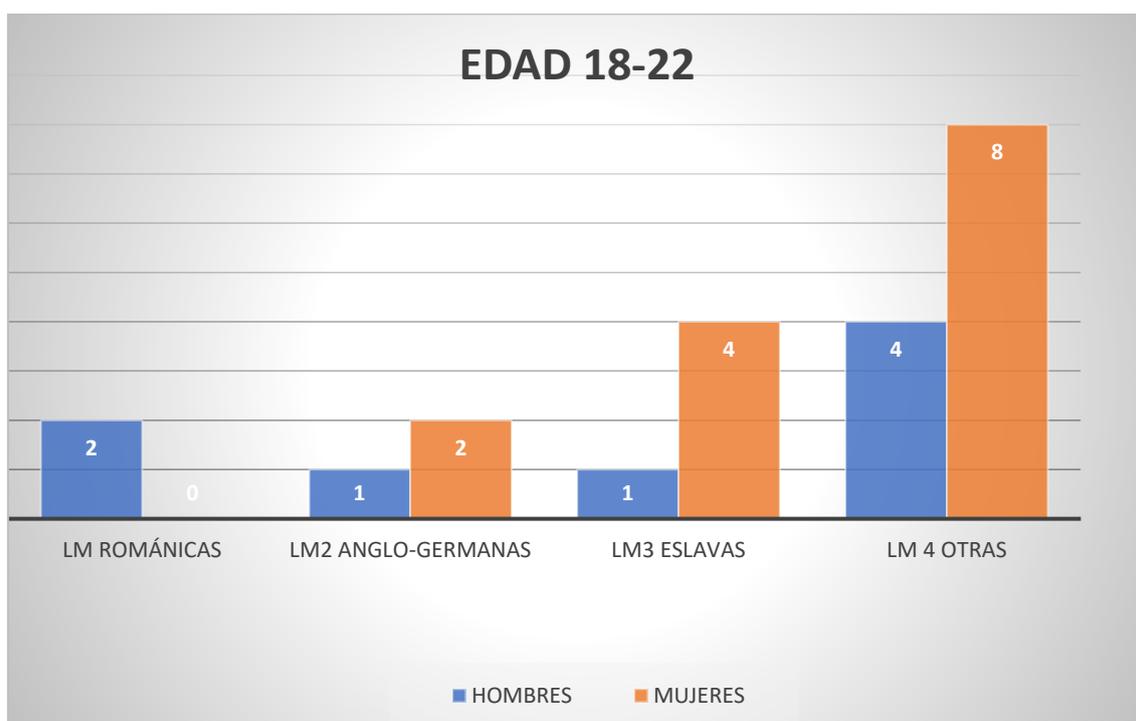
Con este trabajo se ha intentado contribuir a la investigación centrada en una población de aprendientes que tradicionalmente ha sido olvidada por la literatura especializada. Los participantes en el estudio confirman la idea de que no existe un punto a partir del cual no sea posible el aprendizaje de una lengua extranjera. A pesar de que la investigación actual se centra mayoritariamente en individuos jóvenes y adultos, creemos que sería necesaria una seria reflexión sobre el tipo de necesidades específicas que estos estudiantes tienen durante el proceso de aprendizaje. (Osle, 2020, p.21)

Por tanto, como se ha visto en la literatura especializada en el tema, para tener en cuenta la edad en el aprendizaje de una L2, es decir, su influencia relativa en ese aprendizaje, deberíamos considerarlo desde dos puntos de vista, desde el biológico, que explica la mayor plasticidad neuronal en los niños que en adultos, por ejemplo, y otro de carácter social, donde se pueda incluir el ámbito de la experiencia, como indica Alcaraz (2007).

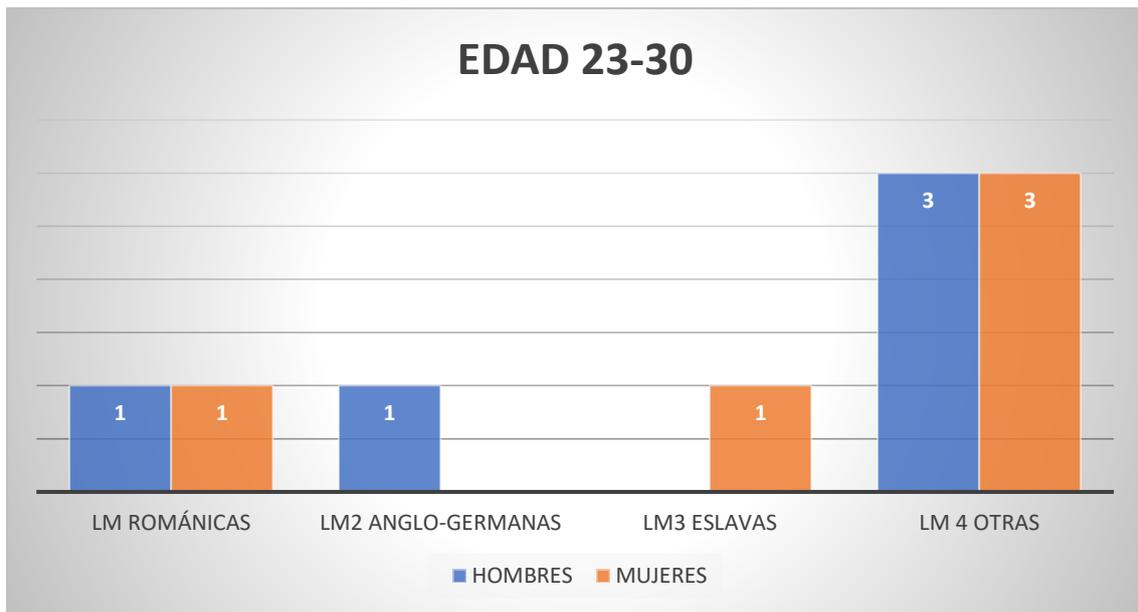
En este trabajo, tal y como se ha visto con los resultados estadísticos, podemos concluir que la variable de la edad influye parcialmente, es decir, cuando confluyen unas condiciones muy específicas. En nuestro caso, se tiene que cumplir que sean mujeres cuya lengua materna pertenezca al grupo de lenguas eslavas, que se sitúen en los tramos de edad de 20-31 años y de 31-40 años, y que no posean o no indiquen una segunda lengua; todas estas variables se comparan con la variable dependiente como es el número total de aciertos. Así, en estos casos tan concretos, se muestran valores significativos que están por debajo del valor aceptado  $p=0.50$  como se comprueba con los gráficos 1, 2, 3 y 4.

Así, aportamos los gráficos de barras de cada uno de los tramos de edad para apoyar estos argumentos. Los tramos, recordemos, por tanto, se establecen desde los 18 a los 22 años, de los 23 a los 30 años, de los 31 a los 40, de los 41 a los 50 (del que no disponemos muestras y, por tanto, no aparece en ningún gráfico) y el último que muestra los resultados a partir de los 50 años.

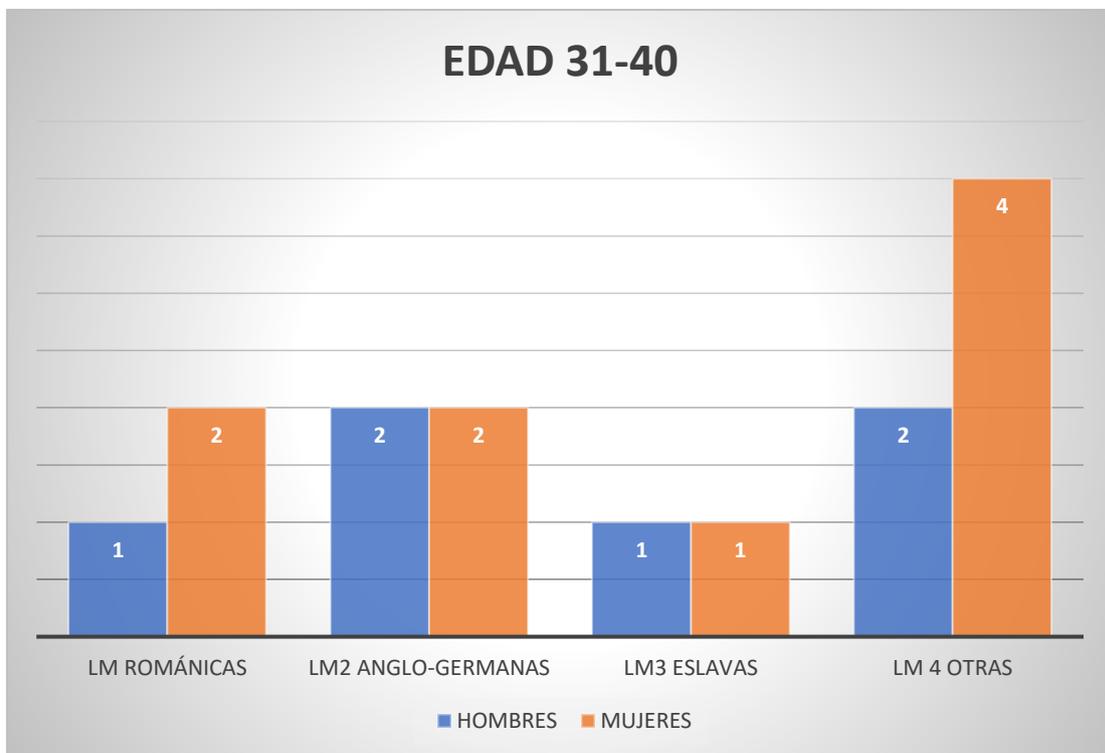
**Gráfico 1**



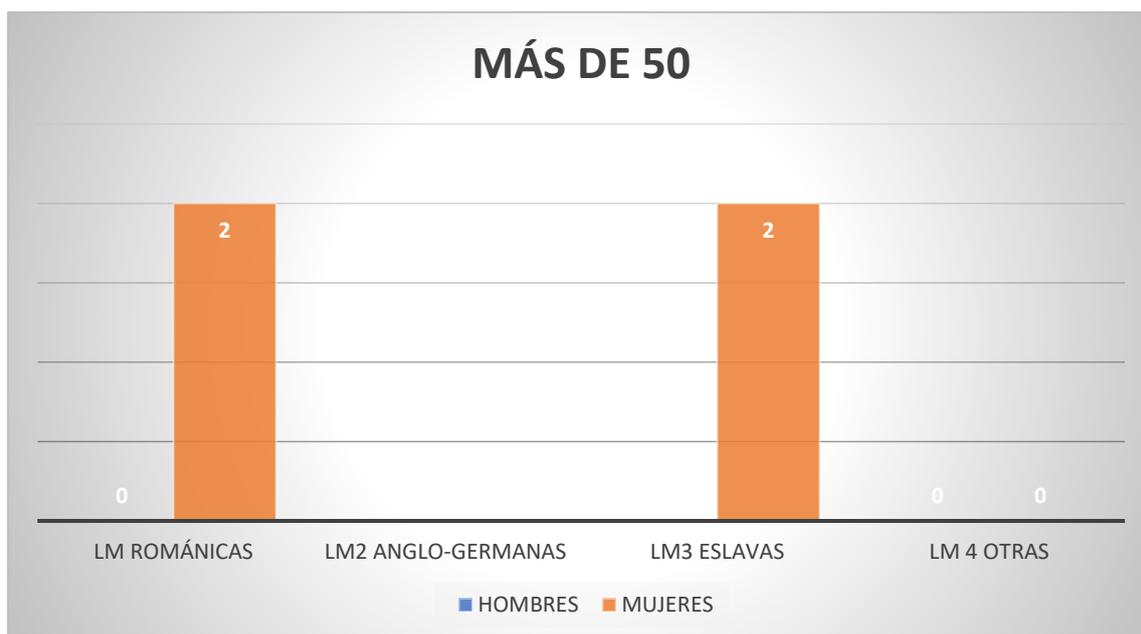
**Gráfico 2**



**Gráfico 3**



**Gráfico 4**



#### *Variable distancia lingüística*

En términos generales, se puede considerar esta distancia como la semejanza o diferencia existentes entre la L1 y la L2. Puede ser de carácter puramente lingüístico, es decir, porque las dos lenguas son distintas tipológicamente; y también puede depender del punto de vista psicológico, donde entra en juego la percepción por parte del estudiante de esa similitud o diferencia entre ambos idiomas, lo que influye directamente en el tiempo empleado en dicho estudio, como indica Mayor, (1984).

Además, investigadores del campo de la adquisición de lenguas lo ponen en valor como un factor importante en el grado de transferencia que ocurre entre ambas lenguas, pudiendo ser esta última positiva o negativa (denominada interferencia) (Clouet, 2018).

Respecto a esta variable, la literatura consultada insiste más en su factor psicológico que en el puramente lingüístico, de manera que se puede considerar una variable individual en la medida en que la percepción de una lengua por parte del alumno es subjetiva. Ahora bien, existen distintos aspectos medibles desde el punto de vista lingüístico, como, por ejemplo, la tipología lingüística (Moreno Cabrera, 2015), donde se incluye el origen de las lenguas y rasgos fonético-fonológicos, morfológicos o sintácticos.

La hipótesis que se mantiene para la distancia lingüística en nuestra investigación es la siguiente: cuanto mayor sea esa distancia, es decir, cuanto menos se parezcan entre sí las lenguas (variable de tipología lingüística), más errores cometerán los estudiantes con las

colocaciones del español. Esto se presupone, fundamentalmente, por el principio de idiomaticidad, que mantiene que el significado de la unidad léxica compleja debe aprenderse como un bloque (*chunk*) puesto que no es deducible fácilmente por la unión de cada uno de los significados de las partes que conforman esa combinación; por tanto, su significado no es «transparente» (Kellerman, 1983, citado en Clouet, 2018). Así, las combinaciones aquí estudiadas, colocaciones léxicas y gramaticales, cumplen este principio, por lo que, para poder ser entendidas y producidas por parte de los aprendientes (y no quedarse únicamente en la recepción del léxico), debería evitarse la interferencia entre lenguas. Lo contrario ocasiona que, muchas veces, los hablantes acudan a la estructura de su propia lengua y la transfieran a la L2, de manera que se origina esa transferencia negativa. Esto explicaría, por ejemplo, el hecho de que en español la expresión popular *de perdidos al río* se traduce muchas veces, en el ámbito coloquial como *from lost to the river*.

A la luz de los datos, según la correlación, se puede deducir que los mejores resultados obtenidos por los estudiantes son aquellos cuya distancia lingüística con su LM es menor, es decir, todos aquellos cuya lengua materna pertenece al Código 1 que otorgamos. Por tanto, respondieron mejor los que poseen como LM una de las lenguas románicas: italianos, portugueses y franceses en nuestro caso.

Evidentemente, tiene sentido obtener estos datos, puesto que se comprueba que, además de que son lenguas que comparten estructuras e incluso palabras muy parecidas e idénticas, desde el punto de vista lingüístico, si hablamos del punto de vista psicológico, desde la percepción por parte del estudiante de la L2, estamos convencidos de que expresarían su acuerdo en cuanto a la similitud de lenguas. De hecho, muchas veces así lo han manifestado en las propias clases de español (más en concreto, esto ha ocurrido con los estudiantes italianos).

Mantenemos y comprobamos, por tanto, que nuestra hipótesis es correcta, de manera tal que podemos detallar incluso que hay mucha más distancia entre los estudiantes cuya lengua materna es románica y aquellos más alejados lingüísticamente, los denominados con la etiqueta «otros», como se observaba en el gráfico de nudos.

Incluso se comprueba, gracias a ese análisis, que, analizando las lenguas por pares, dos a dos, el siguiente grupo más alejado sería el de las lenguas eslavas y el menos alejado el de las lenguas anglo-germánicas, que serían los estudiantes que menos índice de error muestran detrás de las lenguas románicas.

## *Variable preguntas de la prueba de evaluación*

### Las Colocaciones

La mayoría de los estudios empíricos consultados que han trabajado la evaluación de este componente, lo han experimentado con el inglés como lengua extranjera (*EFL* en adelante). Así, desde el punto de vista de la aplicación de distintas pruebas que incluyan cómo medir y mejorar la competencia léxica en la adquisición de una segunda lengua, en el caso del inglés, hablamos de diferentes autores como Bachman, L.F y Palmer, (1996); Harwood (2002) o Meara (1996), quienes argumentan una aplicación del enfoque léxico en el aula, que considera que las unidades léxicas (simples y complejas) se aprenden mejor si su estudio se aborda desde el conjunto, es decir, teniendo en cuenta el significado global aportado por la combinación de esas palabras en ese contexto específico, que no es otra cosa que hablar de los *bloques* o *chunks* que ya avanzó Lewis (1993, 1997, 2002). Se puede comprobar que dichos estudios siguen vigentes gracias a estudios interesantes como Nesselhauf (2003), que habla del uso de colocaciones en estudiantes avanzados de *EFL*, o el de Wu et al., (2016), quienes describen el diseño y desarrollo de un sistema de aprendizaje de colocaciones a partir de un texto de Wikipedia, también con el *EFL*.

La búsqueda de información llevada a cabo con el español como lengua extranjera se centra, mayoritariamente, en la profundidad y en la variedad del léxico, es decir, evalúa la disponibilidad léxica con expresiones hechas (Hidalgo, 2017) colocaciones o *idioms*, entre otras combinaciones frecuentes. Incluyen, además, la diferencia entre el vocabulario receptivo y el productivo, que conlleva al estudio de la evaluación de las diferentes destrezas implicadas en el aprendizaje de una segunda lengua (González et al., 2010).

Por tanto, a la hora de proponer los ejercicios para la evaluación del aprendizaje del componente léxico, y, por ende, de las colocaciones, en nuestros estudiantes, se ha buscado también en diferentes pruebas evaluativas y en cómo se deberían realizar, desde el punto de vista formal, para que resulten válidas y fiables. Somos conscientes de que quizás no se cumplan todas las garantías para que esta evaluación sea completamente fiable, pero se han tenido en cuenta factores que lo garanticen, tal y como propone Martínez Baztán (2011):

En un examen convergen tres elementos: el candidato evaluado, la herramienta con la que se le evalúa y la persona que lo corrige y lo califica. (...) Por eso, debe ser

suficientemente claro en sus objetivos, motivador en sus tareas y sensible a las habilidades que desea medir. (p.15)

Así, en la diferente literatura relacionada con las colocaciones (Evert, 2009), con los diccionarios de colocaciones (Vaupot, 2021) o con los efectos de la transferencia en la adquisición y el aprendizaje de lenguas (Davies & Elder, 2004), en el marco del estudio de *EFL*, nos basamos en dos estudios importantes y relativamente recientes, centrados en pruebas evaluativas de colocaciones del inglés creadas *ad hoc*. Se llaman COLLEX y COLLMATCH (Gyllstad, 2007), que evalúan el conocimiento receptivo de las colocaciones a partir de la influencia del tiempo de instrucción expuesto a ello, en cada una de sus diferentes versiones y ADELEX (Moreno, 2009), test que pretende evaluar la competencia colocacional de estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera de la Universidad de Granada. Estas tres pruebas de evaluación de colocaciones en inglés como EFL coinciden en el formato.

Por un lado, los estudiantes deben contestar si esa colocación existe en inglés, de entre varias; por otro, deben seleccionar la que ellos creen que es la más apropiada, así como también

COLLEX (collocating lexis-léxico de colocaciones-) y COLLMATCH (collocate matching-correspondencia de colocaciones-). Por un lado, pretenden medir el grado de conocimiento receptivo de las colocaciones, y por otro, cuál es la relación entre el nivel de aprendizaje en estudiantes de inglés como L2 del sistema sueco y su conocimiento colocacional con pruebas de amplitud del vocabulario. Hay que resaltar que estas pruebas sufrieron revisiones a medida que se pilotaban, por lo que sus nombres definitivos (hasta el momento) son COLLEX 5 y COLLMATCH 3, respectivamente.

La Figura 15 muestra el formato del test que pide la combinación exacta de verbo + sustantivo y, si tienen dudas para contestarlo, que lo indiquen en el cuadro añadido. Este ítem forma parte del COLLEX 1, mientras que en la Figura 16, se incluye una muestra del segundo test propuesto por el autor denominado COLLMATCH 1.

Es más amplio que el anterior, porque se trata de cuadrículas con 18 opciones; en ellas se muestran los usos de tres verbos + nombres que originen la colocación, de manera que deben seleccionar esta combinación de entre verbos que comparten rasgos semánticos. Los encuestados no saben el número de combinaciones posibles y, en palabras del autor, son posibles todas o ninguna, y alguna entre medias “the number of possible combinations is not known to the test taker and in theory all or none, and every possible number in-between, is possible”(Gyllstad, 2007, p. 109).

En la última revisión de este test, el COLLMATCH 3, los estudiantes debían contestar sí o no (traducido al sueco ja/nej) ante la pregunta de si creían que esa combinación existía o no en inglés. Además, hay que indicar que, en este caso, el autor también incluyó algunas colocaciones de tipo adjetivo más nombre.

**Figura 40**

*Imagen tomada de Gystall, 2007, p.74*

INSTRUCTION:			
In the following test your task is to choose one out of two word combinations.			
Choose the word combination that you think is the most common one, and the one you think native speakers of English would use in speech/writing, by putting a circle around it.			
If you don't know, and have to guess, then tick the box to the right of the word combinations.			
			tick the box if you are guessing
1	set the bed	make the bed	<input type="checkbox"/>
2	drop count	lose count	<input type="checkbox"/>
3	run a business	drive a business	<input type="checkbox"/>

Figure 3.2 Instruction and sample items of COLLEX 1.

**Figura 41** *Ejemplo de celda de COLLMATCH 1 en Gystall, 2007, p.109*

	charges	patience	weight	hints	anchor	blood
drop						
lose						
shed						

Figure 4.4 Example of a COLLMATCH 1 grid.

En sus conclusiones, Gyllstad (2007, p.253), una vez que explica las limitaciones de las pruebas y comprueba su fiabilidad, indica la importancia de trabajar las colocaciones en el aula; primero por parte de los docentes, que serían los que deberían concienciar de la existencia de las colocaciones a los alumnos y, segundo, los aprendientes, quienes deben

dar cuenta de que ese conocimiento de las colocaciones resulta muy importante para el aprendizaje de una L2:

The ‘responsibility’ for this type of learning probably has to lie with the learners themselves, but educators can draw students’ attention to collocations, formulaicity and idiomaticity through classroom activities and teaching and learning materials. What is needed is first and foremost an awareness of collocations as linguistic items and the problems they may cause on the part of the learners (Gyllstad, 2007, p.53)

Aunque estos test se enfoquen en el inglés como una segunda lengua, hacemos extensible esta afirmación al español como lengua extranjera, puesto que la mayoría de los especialistas están de acuerdo en la importancia del trabajo en el aula con este tipo de combinaciones, queda ampliamente demostrado con otras lenguas como el EFL, por lo que es extensible a ELE. Esta afirmación se corrobora con una explicación de Gyllstad que indica que recibió correos electrónicos de los estudiantes participantes en el experimento, pidiéndole un test e información acerca de las colocaciones. Así, se demuestra que, una vez que se trabaja con estas combinaciones, los propios estudiantes son conscientes de la necesidad de este conocimiento “Thus, if collocations are part of an exam, then students are likely to think that this type of lexical knowledge is important” (Gyllstad, 2007, p. 254).

Concuerda con él la investigadora Moreno Jaén, (2009), que indica lo siguiente “Por tanto, resulta evidente que todavía en la actualidad existe una carencia notable de investigaciones que ofrezcan propuestas prácticas para el desarrollo pedagógico de las colocaciones de una manera sistemática, rigurosa y eficaz” (p. 252).

Así, la autora, consciente de la necesidad de crear pruebas que evalúen el conocimiento colocacional de los estudiantes, crea el test denominado Test de colocaciones ADELEX Versión 1 (TCA1). Su objetivo es doble: por un lado, se basa en la creación de dicho test a base de listas de palabras y colocaciones, fundamentalmente del tipo V+ N, con una rigurosa selección del contenido; por otro lado, se intenta comprobar y evaluar el nivel colocacional del inglés como lengua extranjera en estudiantes españoles de la universidad de Granada.

Respecto al campo de *ELE*, como se ha citado previamente, en su mayoría se han encontrado estudios de disponibilidad léxica más que de evaluación de colocaciones (González et al., 2010; Hidalgo, 2017). Por lo tanto, la literatura específica se asocia

generalmente con listados y bancos de colocaciones referidos a centros de interés muy concretos, como ocurre, por ejemplo, con el español para fines específicos (Benito, 2016) o con actividades que trabajan las colocaciones (De Alba, 2018).

Sin embargo, no se incluyen evaluaciones como tal, sino que se focalizan más en estudios que midan la competencia colocacional o en actividades para aprender colocaciones (Orol, 2015), o, por ejemplo, locuciones desde distintos enfoques (Sánchez Rufat, 2013).

Estos fueron los cuatro ejercicios propuestos para la evaluación. Como se puede comprobar, es el mismo formato que los de la secuencia didáctica que trabajaron previamente, de manera que están familiarizados con ello, conocen todas las unidades léxicas, simples y complejas, así como también se trabaja tanto la memorización como la producción de dichas unidades, porque en el último ejercicio, el más abierto, acepta como válidas las unidades léxicas o estructuras que sean sinónimas o equivalentes.

Así, la previsión docente antes de su realización, según están estructuradas las preguntas, iba de lo más cerrado y estructurado a lo más abierto, con las colocaciones léxicas en los ejercicios 2 y 3, y combinaciones frecuentes en el ejercicio 1, y selección, comprensión y producción de dichas unidades léxicas en el último ejercicio, que, por sus características, se suponía más completo, y, por tanto, más difícil.

Esto significa que se preveía una mejor respuesta, es decir, un mayor número de aciertos en los ejercicios más cerrados frente a los más abiertos.

Una vez realizado el examen, se comprobó, efectivamente, que la variable más significativa es la LM y después los tramos de edad en comparaciones múltiples con el resto de las variables en casos muy concretos. Los aprendientes cuya lengua era románica, obtuvieron mejores resultados que los que poseen un LM más alejada, encuadrada en la categoría “otras”.

Tal y como habíamos previsto, la significatividad de las respuestas en cuanto a las preguntas se produce para la pregunta 1, cuya  $p = 0.045$  y para la pregunta 4, con una  $p = 0.04$  las que nosotros consideramos más abiertas. Se observa en la Figura 42.

### Figura 42

*Valores significativos de las preguntas 1 y 4*

ANOVA					
	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3,099	3	1,033	2,886	,045

pregunta 1	Dentro de grupos	16,822	47	,358		
	Total	19,922	50			
pregunta 2	Entre grupos	1,672	3	,557	,837	,481
	Dentro de grupos	31,308	47	,666		
	Total	32,980	50			
pregunta 3	Entre grupos	4,118	3	1,373	,908	,444
	Dentro de grupos	71,058	47	1,512		
	Total	75,176	50			
pregunta 4	Entre grupos	10,486	3	3,495	5,007	,004
	Dentro de grupos	32,808	47	,698		
	Total	43,294	50			

Con estos datos, podemos afirmar, por un lado, que el trabajo con las colocaciones léxicas se puede aplicar en las aulas de *ELE* en los niveles iniciales, incluso cuando hay unidades léxicas que no están contempladas para ese nivel en los inventarios del *PCIC* (Instituto Cervantes, 1994), porque son útiles para los propios estudiantes.

Por otro lado, la evaluación de los resultados ha permitido corroborar las hipótesis planteadas acerca de la influencia de determinadas variables en la obtención de buenos resultados de la evaluación. A excepción de la LM, que se suponía determinante en dichos resultados, tanto el género como la edad (con la excepción comentada previamente) se han mostrado como variables que no influyen en los resultados de la evaluación.

Así pues, podemos afirmar que el trabajo con este tipo de combinaciones favorece a los aprendientes iniciales de *ELE* y que es posible también su evaluación positiva en el aula.

Necesitamos seguir con esta investigación para dar con las actividades adecuadas que conduzcan a la evaluación positiva, eficaz y válida de este tipo de unidades didácticas en las aulas de *ELE* de los niveles iniciales.

## 5. Conclusiones

La teoría sin la puesta en práctica queda incompleta, por lo que para esta investigación se ha creado una secuencia didáctica y su posterior evaluación para corroborar las preguntas e hipótesis previas a la implementación en el aula.

Por un lado, uno de los planteamientos fundamentales era el de demostrar que este trabajo con las unidades léxicas simples y complejas, y más específicamente, con sus combinaciones habituales, es útil y necesario en los niveles iniciales de ELE.

Además de este objetivo, que pensamos queda demostrado con el análisis estadístico, también se corrobora que existen variables que no interfieren en el mejor aprendizaje de las colocaciones léxicas y gramaticales en el aula de ELE.

Así, a priori, no parecen relevantes el género ni la edad, pero si se tienen en cuenta variables como la lengua materna y segundas o terceras lenguas, relacionadas directamente con el número de aciertos o de errores en una prueba evaluativa creada *ad hoc* para esta comprobación, los resultados muestran que son influyentes.

Por un lado, la distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua objeto de estudio, es importante y decisiva. A pesar de que está más que demostrada la familia de las lenguas, y que muchas comparten origen y características, se ha comprobado que cuanto más diferentes son la LM y la L2, mayores probabilidades de error existen en las pruebas de control. Esto, por otro lado, parece comprensible, porque en muchos casos, el alfabeto incluso es diferente, por lo que exige un nivel de trabajo, esfuerzo y compromiso por parte del estudiante, que muchas veces no queda demostrado con este tipo de pruebas.

Por otro lado, parece creíble el hecho de que lenguas tan parecidas como las románicas influyan de una manera positiva, de manera que muchas veces ocurra la denominada “transferencia positiva”, por lo que, los estudiantes cuya lengua pertenece a esta familia, obtendrán mejores resultados que aquellos cuya lengua materna pertenece al grupo de las orientales, por ejemplo. Este hecho queda demostrado con el análisis de la relación existente entre las variables *número total de aciertos* y *LM*, por lo que se puede confirmar esta afirmación a la luz de los resultados.

También resulta llamativo el hecho de que la edad, el número de aciertos y la segunda lengua, más bien, la no posesión de una segunda lengua, es determinante para esta investigación; así, comprobamos que hay tramos de edad (que no tienen por qué relacionarse directamente con edades más avanzadas), que, si cumplen estas premisas previas y además coinciden en el género, es decir, son mujeres, muestran diferencias significativas con el resto de tramos de edad. Así, por tanto, ocurre con las mujeres jóvenes en el segundo tramo de edad y con las mayores de 50 años, que no poseen o no indican una segunda lengua y cuya lengua materna pertenece al grupo de las lenguas eslavas.

Para concluir, es relevante el hecho de que, previamente a la implementación en el aula, pensáramos que las colocaciones léxicas, más bien, los ejercicios diseñados para trabajar con las colocaciones léxicas más cerradas, se diferenciaran en cuanto al número de

aciertos, frente a las actividades más abiertas de las colocaciones, lo que queda demostrado con esta investigación.

Por consiguiente, consideramos necesaria la continuación de este trabajo con las colocaciones en el aula, diseño de materiales y actividades que lo tengan más en cuenta en los niveles iniciales, y por supuesto, un mayor conocimiento por parte de los docentes de ELE, para que se sientan apoyados y guiados en su labor en la práctica en el aula.

## **CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES**

Esta investigación surge debido a, en primer lugar, la necesidad de definir el concepto de colocación más apropiado para utilizar en nuestra propuesta didáctica en el aula. Una vez establecida la fundamentación teórica acerca de las combinaciones de unidades léxicas y su importancia en la enseñanza del componente léxico en la enseñanza de lenguas, en segundo lugar, se centra en saber qué posición se otorga en los distintos manuales de ELE al estudio y tratamiento del componente léxico-semántico, y, por ende, a las colocaciones léxicas. La evolución en dichos manuales tras la revisión del corpus, es evidente; sin embargo, aún se acusan carencias en muchos de ellos, ya que no lo presentan atractivo ni útil para su posterior incorporación en el lexicón mental del estudiante de español. Es más, posiblemente se convierta en una mera lista de palabras que no ofrecen relaciones entre ellas, al más puro estilo tradicional. En último lugar, nos preguntamos cómo podría programarse y llevarse al aula una secuencia didáctica que apostase por la enseñanza del componente léxico que trabajase las colocaciones léxicas y gramaticales en niveles iniciales de la enseñanza de ELE.

A pesar de que con el paso de los años ha aumentado el número de investigaciones en este tipo de combinaciones de unidades léxicas en ELE, es cierto que todavía se acusa una falta de investigación en la aplicación teórica a la práctica, de ahí que esta tesis aúne, por un lado, la fundamentación teórica, buscando informaciones variopintas sobre el concepto de colocación, y, por otro lado, las implicaciones didácticas en el aula de ELE. Para conseguirlo, se presta atención a las distintas ópticas que abordan tanto el concepto como la clasificación de las colocaciones, bien formando parte de la fraseología, de la lexicografía o de la didáctica de lenguas, y cómo se reflejan en los manuales utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

Como consecuencia de todo ello, se establecen dos bloques principales. Por un lado, la fundamentación teórica, que establece la guía y el estudio de las distintas unidades léxicas, simples y complejas, y su combinatoria (Bosque, 2004) así como también la terminología empleada, los usos y estudios desde diferentes perspectivas y cómo se pueden poner en la práctica en el aula de lenguas extranjeras (González Rey, 2012).

Se realiza un recorrido histórico por los diferentes modelos lingüísticos donde se presenta la importancia de las relaciones tanto en el sintagma como en el paradigma, entre las diferentes disciplinas y con sus métodos correspondientes, que nos ayudan a entender mejor el fenómeno de las colocaciones y su implicación desde dichas disciplinas; es decir, tan importantes son las relaciones que se establecen en la cadena del decurso, como los elementos entre los que se establecen dichas relaciones, por lo que

los comunicantes podrán emitir, comprender y decodificar mejor los mensajes teniendo en cuenta el co-texto, el contexto y la situación en la que se emiten, es decir, la combinatoria léxica es fundamental en todas las disciplinas.

Para comprender, por tanto, la importancia de esas relaciones sintácticas y léxicas, se indaga en el campo de la fraseología en el mundo hispánico, por un lado, por su delimitación en los conceptos y por sus estudios pioneros en la identificación y clasificación de estas combinaciones habituales y las colocaciones léxicas y gramaticales especialmente (Jacinto García, 2016). Por otro lado, es destacable el hecho de que el mundo hispánico no es el único del que bebe esta investigación, puesto que la existencia de innumerables estudios acerca del inglés como lengua extranjera, por ejemplo, lo convierte en una fuente de recursos muy valiosos para nosotros. Variando el rumbo, por tanto, hacia el campo específico de la didáctica de lenguas, es donde encontramos la definición más apropiada para esta investigación, de manera tal que no se considera tan fundamental concordar con una escuela u otra, sino que se prefiere una visión más pragmática. Por consiguiente, se entienden las colocaciones como combinaciones frecuentes y habituales de unidades léxicas en la cadena hablada, en ese orden concreto y con esas otras unidades léxicas, para referirse a un sentido dado. Se convierte, de este modo, en la más oportuna para su explicación y aplicación en el aula de español como lengua extranjera en sus niveles iniciales.

A partir de este momento se habla de las funciones de las agrupaciones sintagmáticas, por ejemplo, y de una clasificación de las unidades léxicas y complejas, donde aparecen las frases hechas, las locuciones, los modismos, las colocaciones, los refranes, etc. En resumen, aparece todo tipo de combinatoria léxica y sintáctica en el ámbito de la didáctica de lenguas, y también en el español como lengua extranjera, que es nuestro objeto de interés.

Asimismo, y continuando en la fundamentación teórica, nos hacemos eco de la importancia del estudio del componente léxico y semántico, que se presenta de manera conjunta, en la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que forma parte de este proceso. Es indispensable recalcar que se han revisado las teorías sobre este componente en diferentes lenguas, ya que sobre este fenómeno se ha tratado tanto en el alemán, como en el francés o inglés, además del ámbito hispánico, de manera que, primero, optamos por la vasta tradición del inglés como lengua extranjera, como se indica previamente.

Este recorrido se realiza específicamente por el tratamiento de las colocaciones desde las diferentes teorías, como la corriente semántica, la escuela sistémica británica, la teoría

Texto-sentido de Žolkovskij y Mel'čuk, el enfoque léxico de Lewis (1993) o desde el ámbito lexicográfico, con los diccionarios combinatorios a la cabeza, para lenguas como el inglés o francés.

Especial hincapié se hace en investigadores de la lingüística hispánica, con autores tan importantes como Corpas (Gloria Corpas Pastor, 1996), Alonso Ramos (M. Alonso Ramos, 2004) o Bosque (Ignacio Bosque, 2001), porque gracias a sus aportaciones, se comprende mejor el funcionamiento de la selección léxica, teniendo en cuenta que va más allá de una palabra, de tal forma que se forman redes de sentido fundamentales para ampliar el lexicón mental y así, lograr la ansiada competencia comunicativa, en palabras de Hymes (Hymes y Gómez Bernal, 1996) en esa lengua extranjera; en este caso, en español.

Una vez clarificada la fundamentación teórica sobre el objeto de estudio, se procedió a una posterior búsqueda de información relevante en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, de manera que se señalan al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y su *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2001; 2020) y al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) como las guías en las que basarse, tanto si se abordan desde el punto de vista de docente como si es desde el de alumno de lenguas. En ellos se ha buscado el grueso de lo que se entiende por las competencias comunicativas, tanto gramaticales como léxicas, sociales y pragmáticas, así como también, cuáles son los conjuntos de unidades léxicas adecuadas a cada nivel, clasificadas en torno a centros de interés específicos y abordadas desde un enfoque nocio-funcional, de manera que se establece una clasificación entre las nociones generales y las nociones específicas de cada uno de dichos niveles en el *PCIC* (Cervantes, 2006).

En este caso, nos referimos al español como lengua extranjera por la relevancia y la proyección adquiridas a nivel internacional, de tal forma que se ha comparado con la guía que marca estas pautas en el mundo americano, denominado *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (2012). Todo ello se ha hecho con la intención de mejorar las competencias de los aprendientes de *ELE*, tanto a nivel europeo como internacional, con el fin de lograr ese ansiado dominio en el idioma, objetivo fundamental para la mayoría de discentes que se acercan a una lengua extranjera, por lo que se presentan las competencias que trabajan los distintos documentos, tanto el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) como el *PCIC* (Cervantes, 2006).

El resultado de la búsqueda y comparación de estos documentos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas anima a continuar con el objetivo de enseñar las

colocaciones léxicas en los niveles iniciales, y además, ayuda a contrastar el trabajo de los diferentes organismos implicados, de manera que, a pesar de que la consecución última sea la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, el modelo americano muestra una mayor preferencia por el componente cultural, identitario y el fomento de las destrezas orales, de manera que no es tan uniforme en cuanto al desarrollo de todas las destrezas implicadas como ocurre con los documentos europeos del Consejo de Europa y, por ende, con el del Instituto Cervantes en el caso del español.

Por otro lado, el siguiente bloque de contenido, que abarca desde el capítulo 4 en adelante, se torna eminentemente más práctico. Primero, porque se centra en el tratamiento del componente léxico semántico en el mundo de *ELE*, y para ello, debemos conocer a fondo cuáles son los descriptores, las competencias, las destrezas y habilidades, etc., que se deben conseguir para ir superando niveles en el grado de conocimiento y dominio de la lengua. Segundo, es fundamental comprobar qué se enseña en lo relativo a la combinatoria de las unidades léxicas, cómo y de qué forma. En consecuencia, buscamos y comparamos materiales de distintas editoriales que trabajan en *ELE*, tanto a nivel nacional, como europeo y americano, para contrastar ideas, bases y fundamentos metodológicos y determinar el grado de implicación en el uso, aprendizaje y práctica con esta combinatoria, y, sobre todo, cómo se lleva a cabo en los niveles iniciales de *ELE*, es decir, en A1-A2.

Se concluye que hay muy poca variedad en la enseñanza de las unidades léxicas, puesto que en muy pocos manuales aparecen referencias a este tipo de combinaciones. En ellos, se llama la atención sobre las mismas de manera muy marginal, con unos centros de interés muy concretos, y pocas veces acompañados de imágenes o propuestas que ayuden en la comprensión de dichas combinaciones. Se ha avanzado mucho en las propuestas de las actividades de léxico, de modo que aparecen en su gran mayoría contextualizadas con su temática, con nubes de ideas o asociogramas, mucho más atractivas que las tradicionales listas de palabras o glosarios. Sin embargo, consideramos que aún queda camino por recorrer para que se pueda implementar un trabajo profundo con el léxico relacionado con el resto de componentes, como se aboga, por ejemplo, en algún manual que manifiesta explícitamente trabajar en torno a tres ejes, siendo uno de ellos el enfoque léxico.

Si aparecen estas combinaciones léxicas, en su gran mayoría lo hacen en niveles superiores, de manera que obtenemos nuevamente un argumento para el objetivo planteado en esta investigación: trabajar con estas combinaciones en *ELE* en los niveles iniciales.

Tras esta revisión, se plantea la propuesta didáctica en el aula real de *ELE*, de forma que se propone una metodología adecuada a los objetivos e hipótesis que se pretenden probar. Se consigue implantar con un número total de 51 informantes, focalizada en las descripciones físicas con los verbos *ser*, *estar*, *tener* o *llevar*, fundamentalmente. En este sentido, se arrojan datos curiosos, como que, por ejemplo, los alumnos son conscientes de la correferencia que hay entre esas unidades en su LM y en el español, de tal forma que demandan más unidades de este tipo conocidas en su LM pero que no se contemplan en los documentos oficiales de planificación lingüística.

Posteriormente, se obtienen los resultados y se analizan y se verifican las hipótesis en cuanto al grado de influencia de distintas variables en el estudio empírico, de suerte que, en la discusión, extraemos la información necesaria para apoyar estas conclusiones. Así, la propuesta corrobora que la variable género no es significativa a la hora de aprender, manejar, producir y almacenar estas unidades, por ejemplo; y en el aspecto referido a la evaluación, muestra que el trabajo en el aula con actividades que contengan estas combinaciones ayuda a que estas se fijen en el lexicón mental, se reconozcan y, por consiguiente, se aprendan. En consonancia, respecto a las hipótesis planteadas para esta investigación:

H1: El trabajo con las colocaciones o combinaciones habituales de palabras se debe potenciar y desarrollar desde los niveles iniciales en *ELE*, no solamente en aquellos intermedios y altos. Queda demostrada, no solo por la literatura científica específica, sino también por los diferentes documentos de planificación lingüística y los manuales de *ELE*, cada vez se observa un mayor hincapié en el trabajo del componente léxico con las colocaciones; con la secuencia didáctica planificada *ad hoc*, asimismo, demostramos que en el nivel inicial A2 este trabajo se lleva a la práctica y consigue buenos resultados.

H2: Se pueden programar secuencias didácticas que trabajen estas combinaciones habituales y resulten eficaces para los alumnos que aprenden español en los niveles iniciales, donde las variables estudiadas a tal fin sean o no determinantes para ese aprendizaje. Para confirmarla, acudimos al capítulo 5 de la presente investigación, donde se muestra la recolección de datos, la puesta en práctica y la evaluación y el análisis de los resultados de nuestra propuesta didáctica que resulta efectiva desde el punto de vista de su evaluación, puesto que la mayoría de los informantes realizaron el test de evaluación final con resultados satisfactorios.

Afirmamos, por tanto, que las hipótesis planteadas en la propuesta metodológica se cumplen, de manera que, por un lado, se comprueba empíricamente que el trabajo en el aula con las combinaciones de las unidades léxicas tiene su fundamento en el aula de

lenguas, porque los estudiantes poseen ese conocimiento colocacional en su *LM* y son capaces de identificarlo en la lengua que estudian, el español en este caso.

Por otro lado, se ha programado una secuencia con unos objetivos y contenidos específicos para niveles iniciales de *ELE*, A1 y A2, que ha dado buenos resultados en la evaluación de los estudiantes. Esto apoya la convicción de que hay que seguir trabajando y que es rentable para la enseñanza del componente léxico en el aula, tanto para la labor del docente como para el aprendizaje del alumno.

Sea como fuere, esta investigación adolece de algunas debilidades. Una de ellas supone la no inclusión de la evaluación de la secuencia didáctica por parte de las docentes y de los estudiantes implicados. No se ha podido incluir en esta investigación porque no se ha obtenido una muestra significativa de la participación activa de los alumnos para poder tratarla adecuadamente. Las docentes han participado y presentan un alto grado de satisfacción en general, pero sus valoraciones no dejan de ser subjetivas. La prueba debería estar mejor estructurada, así como su puesta en práctica en el aula, para que hubiese un mejor y mayor control sobre el aprendizaje de los alumnos. Ello no pretende menospreciar el trabajo aquí realizado, al contrario, pero deben ser tenidas en cuenta para continuar con esta investigación.

Otra de las debilidades advertidas es que sería deseable que se hubiera probado esta secuencia didáctica en un número mayor de participantes. De esta manera, el análisis de los resultados no resultaría problemático para su interpretación debido a la falta de individuos en algunos tramos. No obstante, consideramos que es válido y suficiente para refutar las hipótesis y los objetivos planteados al comienzo de la investigación. Aun así, este es un estudio que se mantendrá en el tiempo. Para ello, ha de demostrarse la fiabilidad y validez de los resultados, en dos aspectos clave: por un lado, en grupos mayores de individuos, y, por otro lado, porque son datos y conclusiones convenientes de cara a la elaboración de materiales didácticos. Así, estos materiales pueden contribuir a un mejor desarrollo del componente léxico semántico en el aula de *ELE* en un nivel inicial de forma real, es decir, con bases sentadas en el *EL* y con una didáctica de *ELE* bidireccional, adecuada tanto a los docentes como a los estudiantes.

Es importante y necesario ajustar los criterios que aparecen en todos los documentos oficiales de la enseñanza de lenguas, tanto europeos como americanos, en nuestros materiales didácticos. Pocos de ellos optan por la inclusión y el trabajo con esta combinatoria de las unidades léxicas, y más concretamente, de las colocaciones, porque según los documentos oficiales, su implantación se realiza en niveles superiores de conocimiento. Como se ha comprobado, es decisivo repasar todo el tratamiento que se otorga a estas unidades y a su combinatoria, porque su conocimiento puede convertirse

en rentable, de cara al aprendizaje de los estudiantes. Y todo ello no solo a nivel léxico semántico, sino también a un nivel más globalizado y unitario que promueva esa ansiada competencia comunicativa en los aprendientes de *ELE*, desde niveles iniciales.

Es una de nuestras esperanzas que la investigación se convierta en ayuda pedagógica y metodológica, además de una muestra concluyente en el tratamiento de la combinatoria de las unidades léxicas, simples y complejas, en el aula de lenguas extranjeras, y de *ELE* en particular. De este modo, se comprenderá mejor por qué, cómo y cuándo deben estudiarse estas combinaciones para que los discentes las incorporen en su lexicón mental y así avancen correctamente en su adquisición y aprendizaje de *ELE*. Así, podrán avanzar hasta los niveles intermedios y avanzados con una combinatoria fluida, aprendida y almacenada en su mente, lo que les ayudará a alcanzar un manejo fluido de la lengua en las distintas situaciones y contextos.

Ese es uno de los motivos que nos guían en la elaboración de esta tesis: contribuir, con este cambio de perspectiva, a mejorar el trabajo del componente léxico, tanto en su producción como en su reproducción, para beneficiar a los docentes y a los alumnos, aportando una futura obra de referencia para todos ellos en el aprendizaje de nuestra lengua. Esperamos, además, que se constituya en un aliciente para seguir profundizando en las guías que hemos sugerido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Amat, A. (1993). *Las colocaciones de nombre y adjetivo: un paso hacia una teoría léxico-semántica de la traducción*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Aguilar-Amat, A. (1993). En torno a la combinatoria del léxico : los conceptos de colocación e idiomatismo. *Lenguajes naturales y lenguajes formales: actas del IX congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales, January 1993*, 267-272.
- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind An Introduction to the Mental Lexicon* (P. John Wiley & Sons, Ltd. (ed.)).
- Al-Khawaldeh, N., Jaradat, A., Al-Momani, H., & Bani-Khair, B. (2016). Figurative idiomatic language: Strategies and difficulties of understanding english Idioms. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(6), 119-133. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.6p.119>
- Alarcos Llorach, E. (1951). Gramática estructural : (según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española). En *Biblioteca Románica Hispánica*.
- Alarcos Llorach, Emilio. (1994). *Gramática de la lengua española* (Espasa lib).
- Alonso Ramos, Margarita. (1993). *Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel'cuk*. *Revista de Lexicografía*, 1, 9-28. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.17979/rlex.1995.1.0.5693>
- Alonso Ramos, M. (2004). *Diccionario de colocaciones del español*. <<http://www.dicesp.com>>.
- Alonso Ramos, M. et al. (2010). *Las colocaciones en el aula de E/LE*. *Cahiers du Cental*, n° 7, 7, 30375-30380. <https://doi.org/10.1111/flan.12507>
- Alonso Ramos, Margarita. (2010). *No importa si la llamas o no colocación, descríbela*. *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán*, 50-80.
- ALTE. (s. f.). *ALTE Can do Statements* (pp. 1-26). <https://www.alte.org/resources/Documents/All Can Do English.pdf>
- Alvarado Ortega, M.B. (2008). *Las fórmulas rutinarias en el español actual*. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc320c9>.
- American Council on the teaching of foreign languages. (2012). ACTFL proficiency guidelines. *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, 1-24. [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012\\_FINAL.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf)
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). *Performance Descriptors for Language Learners*. 22. <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf>
- Andión, M.A. y Labrador, M. J. (2000). *La variable sexo y la eficacia en la adquisición léxica de aprendices franceses de Español- L2/LE*. 51-59.
- Aristu Ollero, A., & Torres Ríos, L. (2021). *El Mapeado De Textos: Un Recurso Para El Aprendizaje Del Léxico*. 1-18. [https://padlet.com/campnorte/papel\\_del\\_lexico](https://padlet.com/campnorte/papel_del_lexico)
- Bachman, L.F y Palmer, A. S. (1996). *Language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf* (Oxford University Press (ed.); Oxford University).
- Baralo, M. (1997). ,“La organización del lexicón en la lengua extranjera”. *Revista de*

*Filología Románica*, 14(1), 59-71.

- Baralo, M. (2005). *La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia*. 27-48. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\_ele/carabela/pdf/58/58\_027.pdf
- Baralo, M. (2005). *La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia*. 27-48. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\_ele/carabela/pdf/58/58\_027.pdf
- Baralo, M. (2007). *Adquisición de palabras : redes semánticas y léxicas*. 2007, 384-399. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/munich\\_2006-2007/04\\_baralo.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/munich_2006-2007/04_baralo.pdf).
- Battaner, Paz y López, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua* (p. 448). Verba. Anuario de filología gallega. Cátedra.
- Benito Ruiz, Á. (2016). *Las colocaciones en el español de la moda : una propuesta didáctica a partir de un glosario de unidades léxicas para estudiantes de Español con Fines Profesionales* (pp. 1-121). [TFM]. Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/9530>
- Benson et al., (1986). *The BBI Combinatory dictionary of English: a guide to word combinations*. John Benjamins.
- Benson, M. (1990). *Collocations and General-purpose Dictionaries*. International Journal of Lexicography, 3/1, pp.23-24.
- Bloomfield, L. (s. f.). *Bloomfield, Language - 1935.pdf*. The University of Chicago Press. <https://www.press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/L/bo3636364.html>
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). *Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test*. Language Teaching Research, 10(3), 245-261. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr1950a>
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter. (De Gruyter Motion (ed.); p. 408). Mouton de Gruyter.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). *Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test*. Language Teaching Research, 10(3), 245-261. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr1950a>
- Bosque, I., & Demonte, V. (2000). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Espasa-Cal, p. 1970.
- Bosque, I. (2001). *Sobre el concepto de colocación y sus límites*. Lingüística Española Actual, 23, 1, pp. 9-40 .Universidad Complutense.
- Bosque, I. (2004a). «*Combinatoria y significación. Algunas reflexiones*», en I. Bosque (dir.), REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo.
- Bosque, I. (2004b). (dir.) *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* . SM.
- Bosque, I. (2004c). *La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el*

- problema de la selección léxica*. *Linguística teórica: análisis i perspectives*. Catalan Journal of Linguistics Monographies, 13-58.  
<http://filcat.uab.cat/clt/publicacions/colecciones/monografies/pdf/LT-I-Bosque.pdf>
- Bosque, I. (2006). *Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo*. SM.
- Bosque, I. (2020). *El nuevo Glosario de términos gramaticales . Estructura , características y objetivos*. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(2). <https://www.rae.es/obras-academicas/gramatica/glosario-de-terminos-gramaticales>
- Casares, J. (1971). *Diccionario ideológico de la lengua española: desde la idea a la palabra, desde la palabra a la idea*. DILE. Gredos.
- Castillo, M. A. (2000). *Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas*. XI Congreso internacional ASELE, pp. 267-272.
- Cervantes, I. (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. PCIC*. (I. Cervantes (ed.)). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Chomsky, N. (1972). *Aspects of the theory of syntax* ([8th. prin] [Book]. M.I.T. Press.
- Clouet, R. (2018). *Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural : sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera [ en ] Language / Culture Distance and Linguistic / Cultural Transfer : Its Effects in the Learning Proc*. pp.57-72.
- Consejo de Europa. (2001a). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Publicaciones del Consejo de Europa, F-67075 Estrasburgo Cedex, <http://book.coe.int>, [www.coe.int](http://www.coe.int).  
<https://doi.org/10.4324/9781003035633-47>
- Consejo de Europa. (2001c). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas*. En Centro Virtual Cervantes.  
[http://cvc.cervantes.es/obref/marco%0Ahttp://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco%0Ahttp://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- Consejo de Europa. (2020). *Volumen complementario*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Editorial Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2001). *En torno al concepto de colocación*. *Euskera*, 1, pp. 89-108.
- Coseriu, E. (1962). *Sistema, norma y habla*. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. (p. 52). Gredos.
- Coseriu, E. (1973 [1952]): “*Sistema, norma y habla*” en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos (3ª edición revisada y corregida), pp.11-113. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Coseriu, E. (1977). *Las solidaridades léxicas, en Principios de semántica estructural*, Gredos.
- Davies, A., & Elder, C. (2004). *The Handbook of Applied Linguistics* Blackwell Publishing Blackwell Handbooks in Linguistics. *Blackwell Handbooks in Linguistics*, 17, 866.  
<http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=M7uM9Ku9qtsC&amp;>

oi=fnd&pg=PR8&dq=The+Handbook+of+Applied+Linguistics&ots=R69synam-Z&sig=Fv6aMA4m\_XrJtNZw28S6elPmfYg

- De Alba Quiñones, V. (2016). *Variable de género y competencia colocacional léxica en el aula de ELE*. *Porta Linguarum*, 2016(26), pp.201-215.  
<https://doi.org/10.30827/digibug.53945>
- De Alba Quiñones, V. (2018). *Aprender colocaciones en español: utilización de tres repertorios en estudiantes de español*. *Revista de Lexicografía*, 22, pp.7-20.  
<https://doi.org/10.17979/rlex.2016.22.0.3317>
- Di Tullio, A. (2023). *La sintaxis generativa*. En Rojo G. (Ed.), *Sintaxis del español*. The Routledge Handbook of Spanish Syntax (Taylor & F, pp. 14-27). Routledge Handbooks.
- Española, RAE. y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. 3 volúmenes. Espasa Calpe
- Evert, S. (2009). *Corpora and collocations*. *Corpus Linguistics: An International Handbook*, 2, pp.1212-1248.
- Ferrando, V. y Tarrés, I. (2010). *La didáctica del léxico en el aula de ELE Enseñar fraseología en clase de E/LE* (p. 55). <https://slideplayer.es/slide/10213595/>
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford University Press.
- Fuchs y Le Goffic-, F. (1979). *El distribucionalismo.pdf*, pp. 34-39.  
<https://www.scribd.com/document/655573754/Fuchs-y-Le-Goffic-1979-El-distribucionalismo>.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017). *Macrosintaxis y lingüística pragmática*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71,pp. 5-34.  
<https://doi.org/10.5209/CLAC.57301>
- García Rodríguez, J. (2019). *Las unidades fraseológicas del español y el catalán con elementos de la naturaleza: estudio cognitivo-contrastivo y propuesta de un diccionario electrónico de fraseología bilingüe*.  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1259292>
- Gómez Molina, J.R.(2004a). *La subcompetencia léxico-semántica*, en J.Sánchez Lobato e I.Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL. 491-510.
- (2004b), *Las unidades léxicas en español*. *Carabela*, 56, pp.27-50.
- (2004c), *Los contenidos léxico-semánticos. Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*. J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.) Madrid, Editorial S.G.E.L. pp. 789-810 (2004)
- González, et al., (2010). *La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica*. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 18, 13. [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010\\_18/2010\\_redELE\\_18\\_01Lopez.pdf?documentId=0901e72b80dd3177](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_01Lopez.pdf?documentId=0901e72b80dd3177)
- González Rey, M. I. (2012). *Unidades fraseológicas y TIC* (p. 310). Serie "Monografías", Biblioteca fraseológica y paremiológica. <https://cvc.cervantes.es/>
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *La oración y sus funciones*. Arco libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Arco libros..

- Gutiérrez Ordóñez, S. (2018). *Sobre la sintaxis de enunciados en el período*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 75, pp. 3-18.  
<https://doi.org/10.5209/clac.61344>
- Gyllstad, H. (2007). *Testing English Collocations. Developing Receptive Tests for Use with Advanced Swedish Learners*.  
<http://lup.lub.lu.se/record/599011/file/2172422.pdf>
- Halliday, M. (2002). *Lexis as a linguistic level*. En J. Webster (Ed.), *On grammar* (Continuum).
- Harwood, N. (2002). *Taking a lexical approach to teaching: principles and problems*. *International Journal of Applied Linguistics* (United Kingdom), 12(2), 17.
- Hausmann, F. J. (1979). «*Un dictionnaire des collocations est-il possible?*», *Travaux de linguistique et de littérature*, 17/1, pp. 187-195. *Travaux de linguistique et de littérature*, 17(1), 187-195.
- Hernández Alonso, C. (1984). *Gramática funcional del español* B.R. Hispánica, fundada por D. Alonso, 59, IIL MANUALES.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). *La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ele: aplicación en un contexto universitario sinohablante*. *SinoELE*, 16, pp. 43-63.
- Higueras García, M. (2004). *Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ele*. En Castillo Carballo, M. A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. M.; Mora Gutiérrez, J. P. (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. XV Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Sevilla, pp. 480-490.
- Higueras, M. (2004). *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*. En *Carabela* (Vol. 56, pp. 172-192).
- Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera (2)*.pdf. Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2007; Málaga, ASELE, 2006 (Colección Monografías; 9). <https://www.cervantesvirtual.com/obra/las-colocaciones-fundamentos-teoricos-y-metodologicos/>
- Higueras García, M. (2008). *El diccionario "Práctico" en la práctica docente del español como lengua extranjera*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.  
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmch99m4>
- Higueras García, M. (2015). *Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras*. Actas de las VIII y IX Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/manchester\\_2015-2016.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manchester_2015-2016.htm)
- Higueras García, M. (2016). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*.  
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcq83b9>
- Hymes, D y Gómez Bernal, J. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/265>
- Iglesias Blanco, M. y Lanero Rodríguez, C. (2019). *Las estructuras sintácticas simples*. En E. Ridruejo (Ed.), *Manual de lingüística española*. De Gruyter, pp. 277-311.
- Instituto Cervantes. (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. PCIC*. (Instituto

- Cervantes (ed.).  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas. En Centro Virtual Cervantes*.  
[http://cvc.cervantes.es/obref/marco%0Ahttp://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco%0Ahttp://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- Instituto Cervantes. (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. En *Instituto Cervantes* (Instituto).  
[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Instituto Cervantes. (2022). *El español: una lengua muy viva. Informe 2022*. (Vol. 23, Número August). [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/)
- Írsula Peña, J. (1994). «Entre el verbo y el sustantivo, ¿quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales». Verbo e Estructuras Frásicas. IV Coloquio Internacional de Lingüística Hispánica, 22, pp.277-286.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.17979/rlex.2016.22.0.3325>
- Jacinto García, E. J. (2016). *La información sintagmática en la lexicografía española actual : unidades pluriverbales , ejemplos lexicográficos y otras indicaciones cotextuales*. Cuadernos Aispi, 6, pp.147-170.
- Jakobson, R.y Halle, M. (1967). *Fundamentals of language*. Mouton de Gruyter.
- Jiménez Calderón,F. y Sánchez Rufat,A.(2016).*Posibilidades de aplicación de un enfoque léxico a la enseñanza comunicativa del español*. En G. Nieto Caballero (ed.): *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Universidad de Extremadura.
- Jiménez Calderón. F. y Sánchez Rufat, A.(2019). *La enseñanza de verbos frecuentes a partir de enfoques léxicos*. Verba Hispánica, 27, pp. 131-151.  
<https://doi.org/10.4312/vh.27.1.131-151>.
- Jiménez Catalán, R. . (2002). *Estudios De Aprendizaje Y Enseñanza De Segundas Lenguas*. ATLANTIS, XXIV(Junio), pp. 149-162.
- Jiménez Díaz, E. (2010). *El factor género en el proceso de adquisición de lenguas: revisión crítica de los estudios interdisciplinarios*. Linred : Lingüística en la Red, 8, 1-20. <http://hdl.handle.net/10017/22697>
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). *Critical Period Effects.Pdf* . Cognitive Psychology, University of Illinois, pp. 60-99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0).
- Koike, K. (2001b). *Colocaciones léxicas en el Español Actual: Estudio formal y léxico-semántico.pdf* .Universidad Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones. (ed.).
- Krashen, S. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach Language Acquisition in the classroom*. Alemany Press (first published).
- Lahuerta, J., & Pujol, M. (1996). *El lexicon mental y la enseñanza del vocabulario*. En *La enseñanza del léxico como lengua extranjera: homenaje a Anton e Inge Bemmerlein*, coord. por Carlos Segoviano, pp. 117-129.
- Laufer, B. (2005). «Focus on form in Second Language Vocabulary Learning». En *EUROSLA Yearbook 5*. Ed. Susan Foster-Cohen, pp.223-250. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Company.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1075/eurosla.5.11lau>

- Laufer, Batia, y Girsai, N. (2008). *Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation*. *Applied Linguistics*, 29(4), pp.694-716. <https://doi.org/10.1093/applin/amn018>
- Lehecka, T. (2015). *Collocation and colligation*. *Handbook of Pragmatics*, pp.181-183. <https://doi.org/10.1075/hop.19.col2>
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The state of ELT and a Way Forward* (LTP Langua). LTP Language teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach. Putting Theory into Practice*. En Heinle, Cengage Learning. LTP Language teaching Publications.
- Love, N. (1986). *The linguistic thought of J.R. Firth. Stellenbosch Papers in Linguistics*, 15 (0), pp.31-60. <https://doi.org/10.5774/15-0-96>
- Luis, J. y Cavanillas, Á. (2003). *La enseñanza de «colocaciones» en español como l2: una propuesta didáctica*. En *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, ELIA, Vol. 4, pp. 237-253.
- Martín, J. P. (2001). *Frases hechas, modismos y refranes*. pp.247-257. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/saopaulo\\_2009/23\\_martin.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2009/23_martin.pdf).
- Martínez Baztán, A. (2011). *La evaluación de las lenguas*. Las Gabias, Granada : Mágina (Ed.); Octaedro A.
- Mayor, J. (1984). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Centro Virtual Cervantes. [http://cataleg.udg.edu/record=b1045713~S10\\*cat](http://cataleg.udg.edu/record=b1045713~S10*cat)
- Mayor, J. (1984b). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. *Centro Virtual Cervantes, 1994*, pp. 21-60. [http://cataleg.udg.edu/record=b1045713~S10\\*cat](http://cataleg.udg.edu/record=b1045713~S10*cat)
- Meara. (1996). *The dimensions of lexical competence*. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition*, pp. 35-53. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mel'cuk, I. (1992). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain: Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, p. 325. John Benjamins Publishing Company.
- Mel'cuk et. al. (1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Vol 4*, p. 366. John Benjamins Publishing Company.
- Mel'cuk, I. (2001). *Fraseología y diccionario en la lingüística moderna*. En Uzcanga Vivar, Isabel; Llamas Pombo, Elena; Pérez Velasco, Juan Manuel (eds.). *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 267-310. <http://hdl.handle.net/10366/131479>.
- Mendivil, J. L. (1991). *Consideraciones sobre el carácter no discreto de las expresiones idiomáticas*. *Archivum Linguisticum*, 2, pp. 35-69. *Actas del VI Congreso Lenguajes naturales y lenguajes formales*.
- Mendizábal de la Cruz, M. N. (2016). «Estar en el candelero». *La enseñanza de la fraseología española como segunda lengua*. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, pp. 1-12.
- Morales López, E. (2014). *Funciones comunicativas*. *Diccionari de lingüística on line*, 1965, pp. 48-49. *Diccionari de lingüística on line*. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica>.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. (1991). *Curso universitario de lingüística general I:*

*Teoría de la gramática y sintaxis general*. En Editorial Síntesis, *Letras universitarias*. [2ª edición revisada y aumentada, Madrid, Síntesis, 2000, 815 páginas].

- Moreno Cabrera, Juan Carlos. (2015). *¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE?* en Morimoto, Y., Pavón Lucero, M.V.y Santamaría Martínez,R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, pp. 77-86. XXV Congreso Internacional ASELE. <http://www.aselered.org/>.
- Moreno Jaén, M. (2009). «*Recopilación, desarrollo pedagógico y evaluación de un banco de colocaciones frecuentes de la lengua inglesa a través de la lingüística de corpus y computacional*»[Tesis Doctoral,Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/2311>.
- Moreno Jaén, M. (2007). *A Corpus-Driven Design of a Test for Assessing the Esl Collocational Competence of University Students*. *International Journal of English Studies (IJES)*, 7(2), pp. 127-148. <https://doi.org/10.6018/ijes.7.2.49031>
- Muñoz-Basols, J. et al. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual teoría y práctica*. Routledge.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. En *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524759>
- Nattinger, J. y De Carrico, J. (1994). *Lexical Phrases and Language Teaching*. *Issues in Applied Linguistics*, 5 (1). <https://doi.org/10.5070/l451005177>
- Navajas Algaba, A. (2006). *Las colocaciones en el aula de ELE. Actividades para su explotación didáctica*. redELE.[Memoria de Máster, Universidad de Nebrija]. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamastr/2-trimestre/navajas-a.html>
- Nesselhauf, N. (2003). *The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching*. *Applied Linguistics*, Volume 24, Issue 2, pp. 223–242. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.223>.
- Orol González, A. (2015): *Construcción de una lista de colocaciones para medir la competencia colocacional*. En *E-Aesla*, nº 1, pp. 1-9. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/18360>.
- Osle, Á. (2020). *Enseñanza del español como lengua extranjera a adultos mayores : experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes del Reino Unido Teaching Spanish as a foreign language to older adults : Learning experiences of a group of older learners from the UK*. *Azulejo para el aula de español*, Vol.11, pp. 9-23. <https://hdl.handle.net/11162/204343>.
- Pascual Escagedo, C. (2011). *¡Coloquémonos! Actividades para trabajar las colocaciones de forma comunicativa*. 8 Encuentro práctico de ELE Nápoles 2011, 117-123. [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros Especiales/2011\\_ESP\\_11\\_VIIIEncuentropracticoELE/2011\\_ESP\\_05\\_14PASCUAL.pdf?documentId=0901e72b810d9fd1](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros Especiales/2011_ESP_11_VIIIEncuentropracticoELE/2011_ESP_05_14PASCUAL.pdf?documentId=0901e72b810d9fd1).
- Paz, G. M. (2007). *El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE*. *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2007)*, pp. 427-430. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/rio\\_2007.htm%0Ahttps://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/publicaciones\\_espanol/publicaciones\\_centros/rio\\_de\\_janeiro/i\\_simposio\\_didactica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2007.htm%0Ahttps://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/publicaciones_centros/rio_de_janeiro/i_simposio_didactica.htm).

- Penadés Martínez, I.(2004). *La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE*, Carabela, Vol.56, pp.51-57.
- Pérez Serrano, M. (2014). *Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ele*. MarcoELE, nº 19, pp. 1-22.
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://doi.org/10.14201/gredos.128255>.
- Pérez Serrano, M.(2017). *La enseñanza-aprendizaje de vocabulario en L2 desde los enfoques léxicos*. Arco Libros. Cuadernos de Didáctica de Español.
- Peters, E. (2012). Learning German formulaic sequences: The effect of two attention-drawing techniques. *Language Learning Journal*, 40 (1), pp. 65-79. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.658224>
- Porzig, W. (1950). *Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft*. A.Francke AG.Verlag.
- Ramos, M. A. (2010). *No importa si la llamas o no colocación, descríbela*. Mellado, C.et al. (eds.), *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán*, Frank and Timme, pp.50-80. [http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%202010\(1\).pdf](http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%202010(1).pdf)
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, C. F. (2015). *Lingüística pragmática y análisis del discurso* (2ª ed.). Arco Libros.
- Rojo, G., Vázquez Rozas, V., & Torres Cacoullós, R. (2023). *Sintaxis del español / The Routledge Handbook of Spanish Syntax*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003035633>
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universitat de Valencia. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero8/fraseolo.htm>.
- Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. 1-90. [http://www.academia.edu/download/31606928/Ruiz\\_Gurillo\\_1998.pdf](http://www.academia.edu/download/31606928/Ruiz_Gurillo_1998.pdf)
- Sánchez Rufat, A. (2010). *Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación*. Anuario de estudios filológicos, XXXIII(33), pp.291-306.
- Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada.
- Serra Sepúlveda, S. (2006). *Gramática y diccionario. El problema del contorno en lexicografía española*. Boletín de Filología de la Universidad de Chile, LXI, nº 2, pp.197-240. <https://es.scribd.com/document/345364496/Gramatica-y-diccionario-El-problema-del-contorno-en-lexicografia-espanola-pdf>.
- Serra Sepúlveda, S. (2009). *Las restricciones de selección en los diccionarios generales de la lengua española*. Boletín de Filología de la Universidad de Chile, XLIV, nº 2, pp.187-213. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032009000100007>.
- Serra Sepúlveda, S. (2010). *Colocaciones y solidaridades léxicas. Un intento de delimitación conceptual*. Revista Lexi-lexe. [https://susanaserrasepulveda.weebly.com/uploads/5/4/7/0/5470149/susana\\_colocaciones.pdf](https://susanaserrasepulveda.weebly.com/uploads/5/4/7/0/5470149/susana_colocaciones.pdf).
- Serra Sepúlveda, S. (2012). *Gramática y diccionario: contornos, solidaridades léxicas y colocaciones en lexicografía española contemporánea*. [Tesis Doctoral,

- Universidad Complutense de Madrid].<http://eprints.ucm.es/15285/>.
- Sevilla Muñoz, J. y Crida Alvarez, C. (2013). *Las paremias y su clasificación*. *Paremia*, nº22, pp. 105-114.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009\\_sevilla-crida.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf)
- Simarro Vázquez, M. (2014). *La evaluación de la competencia léxico-semántica de hablantes de español como lengua extranjera a través del humor verbal*. [Tesis Doctoral, Universidad de Burgos].
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press. (OUP).
- Standop, E. (1988). *Collins COBUILD English language dictionary*. En *System* (Vol. 16, nº 3, pp. 384-388. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(88\)90082-6](https://doi.org/10.1016/0346-251x(88)90082-6)
- Timmis, I. (2008). «*The lexical approach is dead: long live the lexical dimension*». En *Modern English Teacher*, vol.17, pp. 5-9.
- Torresan, P. (2015). *Modelos de secuenciación en la didáctica de las lenguas extranjeras*. Huarte de San Juan. *Filología y didáctica de la lengua*, pp.9-21.  
<https://hdl.handle.net/2454/22769>
- Tovar-Viera, R. (2014). *La Gramática se aprende a partir del Léxico Grammar is learned from the lexicon*. En *UTCiencia*, Vol. 1, nº1.  
<http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/5>
- Varela Ortega, S. (2018). *Morfología léxica: la formación de palabras -version-corregida-y-aumentada*. Gredos.  
<https://morforetem.wordpress.com/2018/06/25/morfologi>
- Vaupot, S. (2021). *Creating a bilingual dictionary of collocations: A learner-oriented approach*. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), pp. 762-770.  
<https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31888>
- Vidiella Andreu, M. (2011). *El enfoque léxico en la didáctica de ELE: la puesta en práctica*, 97. [Memoria de Máster, Universidad de Barcelona].  
[https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/131178/1/tfm\\_merce\\_vidiella\\_andreu.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/131178/1/tfm_merce_vidiella_andreu.pdf).
- Vidiella Andreu, M.(2012). *El enfoque léxico en los manuales de ele*. MarcoELE. pp. 1-85, nº.14. <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>
- Villamizar, Y. Y. L., Meza, K. J. J., y Velásquez, H. D. S. (2019). *Desarrollo del componente léxico de la competencia lingüística para la enseñanza del español como lengua extranjera*. [Memoria de Maestría en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/14931>.
- Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge University Press.
- Wotjak, G. (1998). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (G. Wotjak (Ed.)) [Book]. Vervuert Verlagsgesellschaft.  
<https://doi.org/10.31819/9783865278371>
- Wu, S., Li, L., Witten, I. H., & Yu, A. (2016). Constructing a Collocation Learning System from the Wikipedia Corpus. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 6(3), pp. 18-35.  
<https://doi.org/10.4018/ijcallt.2016070102>
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter Lang.
- Zuluaga, A. (2002). Los «enlaces frecuentes» de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones. *PhiN*, 22, pp. 56-74. <https://web.fu->

## DICCIONARIOS

Alonso-Ramos, Margarita. (2004). *Diccionario de colocaciones del español* (DICE). Disponible en: <<http://www.dicesp.com>>

Benson, Morton; Benson, Evelyn; Ilson, Robert. (1986). *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bosque, I. (dir.) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Ediciones SM.

Bosque, I. (dir.) (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Ediciones SM.

Casares, J. (1971). *Diccionario ideológico de la lengua española: desde la idea a la palabra, desde la palabra a la idea*. DILE. Gredos.

Crowther, J; Dignen, S., Lea, D, eds. (2002). *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* [OCD]. Oxford University Press.

Hill and Lewis (1997). *Ltp Dictionary of Selected Collocations*. Cengage Learning.

Mel'c'uk et. al. (1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. John Benjamins Publishing Company.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española.DLE*. (23a ed.).

Sinclair, J. (ed.) (1987). *COBUILD: Collins Cobuild English Language Dictionary*. Harper Collins publishers.

## MANUALES DE ELE

Álvarez et al., (2022). *Manual Nuevo Sueña A1-A2*. Anaya.

Blanco y Redwine, (2022). *Manual Vistas. Introducción a la lengua española. Niveles 1000*. Vista Higher Learning.

Blanco, J.A, (2022). *Manual Enfoques. Curso intermedio de lengua española. Niveles 2000*. Vista Higher Learning

Borobio y Palencia, (2019). *Manual Curso de español para extranjeros ELE Actual*. SM

Castro y Rodero, (2022). *Nuevo Español En marcha. A2*. SGEL ELE

Cerdeira et al., (2021). *Manual Nuevo Prisma. Fusión niveles A1+A2.2021*. Edinumen.

Cerrolaza et al., (2008: 2011). *Manual Pasaporte ELE A2*. Edelsa Grupo Didascalía.

De Dios y Eusebio, (2010). Manual Etapas Plus A2.2. Edinumen.

Diz et al., (2018). Manual Arriba. Curso de español como lengua extranjera. Editnos.

García et al., (2018). Manual ¡GENIAL! Curso de español A2. Ediciones EnClave ELE.

Gil-Toresano et al., (2022). Manual Agencia ELE. Nueva edición 2. SGEL ELE.

Peláez et al., (2020). Manual Método de español 2. ANAYA.

Pérez et al., (2023). Manual Mastering Spanish Through Global Debate. Dominio del español a través del debate global. University Press. Washington DC

Sans et al., (2018). Manual Bitácora 1 y 2. Difusión.

Sarralde et al., (2022). Manual Vitamina A1 y Vitamina A2. Curso de español. SGEL ELE

## **LISTA DE TABLAS**

- Tabla 1: propuesta de clasificación de las colocaciones léxicas de Koike. (p. 72).
- Tabla 2: descriptores de riqueza de vocabulario del MCER (p. 91)
- Tabla 3: descriptores de dominio de vocabulario del MCER (p. 96)
- Tabla 4: descriptores de rendimiento Interpersonal de ACTFL (p.115)
- Tabla 5: descriptores de rendimiento Interpretativo de ACTFL (p.116)
- Tabla 6: descriptores de rendimiento relativo a la presentación de ACTFL (p.117)
- Tabla 7: Descriptores de riqueza de vocabulario del MCER (p.129)
- Tabla 8: Descriptores de dominio del vocabulario del MCER (p. 131)
- Tabla 9: Descriptores de rendimiento interpersonal dividido en los tres niveles (p.136)
- Tabla 10: Descriptores de rendimiento Interpretativo dividido en los tres niveles (p.140)
- Tabla 11: Descriptores de rendimiento relativo a la presentación dividido en los tres niveles (p. 145)
- Tabla 12: Principios y críticas al EL (p.155)
- Tabla 13: Implicaciones de saber una palabra (p.162)
- Tabla 14: Análisis de Nuevo PRISMA Fusión niveles (p.175)
- Tabla 15: Análisis de ¡GENIAL! Curso de español A2 (179)
- Tabla 16: Análisis de Bitácora 1 y 2. NUEVA EDICIÓN (p.186)
- Tabla 17: Análisis de VITAMINA A1 Y A2. Curso de español (192)
- Tabla 18: Análisis de Arriba A1 Y A2 (p.205)
- Tabla 19: Análisis de Pasaporte ELE.A2 (p.216)
- Tabla 20: Análisis de Nuevo Español en Marcha.A2 (227)
- Tabla 21: Análisis de Etapas Plus.A2.2 (p.237)
- Tabla 22: Análisis de Nuevo Sueña. A1 y A2 (p.243)
- Tabla 23: Análisis de Agencia ELE. Nueva edición. A2 (p.257)
- Tabla 24: Análisis de Curso de español para extranjeros ELE Actual. A2 (p.298)
- Tabla 25: Análisis de Método de español. A2 (p. 298)

Tabla 26: Análisis de Mastering Spanish Trough Global Debate. Dominio del español a través del debate global (p.299)

Tabla 27: Análisis de Vistas. Introducción a la lengua española (p.300)

Tabla 28: Análisis de Enfoques. Curso Intermedio de la lengua española (p. 302)

Tabla 29: Codificación de los datos relativos a la variable edad, en diferentes tramos (p.304)

Tabla 30: Codificación de los datos relativos a la variable preguntas de evaluación (p.307)

Tabla 31: Codificación de los datos relativos a la variable número total de aciertos (p. 308)

Tabla 32: Pruebas de chi-cuadrado (p. 314)

Tabla 33: inventario nociones generales y específicas del PCIC (p.362)

## **LISTA DE FIGURAS Y GRÁFICOS**

### **FIGURAS**

Figura 1: ejemplo de análisis de constituyentes (p. 33)

Figura 2: representación formal de una colocación (p. 61)

Figura 3: ejemplo de entrada del diccionario *COBUILD* (p.64)

Figura 4: ejemplo de entrada del diccionario *BBJ* (p.65)

Figura 5: ejemplo de entrada del diccionario *OXFORD* (p. 65)

Figura 6: ejemplo de entrada del diccionario *DiCE* (p. 68)

Figura 7: Imagen de entrada del diccionario *PRÁCTICO* de Bosque (2006) (p.69)

Figura 8: cuadro de Higuera (2006) (p. 84)

Figura 9: imagen del logo de la *ACTFL* (p. 112).

Figura 10. imagen de la tabla del Volumen Complementario (p.287)

Figura 11: imagen de la table del alcance léxico (p.288)

Figura 12: imagen de la tabla del control léxico (p.288)

Figura 13: muestra de la población (p.294)

Figura 14: muestra de los tramos de edad (p.294)

Figura 15: muestra de la lengua materna (p.295)

Figura 16: muestra del número de aciertos (p.296)

Figura 17: gráfico de la variable del género (p.302)

Figura 18: conservación de la hipótesis nula (p.303)

Figura 19: prueba de U Mann-Whitney (p.303)

Figura 20: prueba de Kruskal-Wallis (p.305)

Figura 21: contrastes de hipótesis (p.3057)

Figura 22: Resultados para la variable independiente LM (p.306)

Figura 23: resumen de las pruebas de normalidad (p. 309)

Figura 24: resumen del contraste de las hipótesis (p. 309)

Figura 25: diagrama de cajas (p.310)

Figura 26: red de comparaciones por parejas de lenguas (p. 311)

Figura 27: variable de género y pregunta 1 (p. 314)

Figura 28: variable edad y pregunta 2 (p. 314)

Figura 29: variable edad y número de aciertos (p. 315)

Figura 30: variable lengua materna y número de aciertos (p. 315)

Figura 31: rechazo de la hipótesis nula (p. 316)

Figura 32: resultados de la variable independiente y lengua materna (p. 317)

Figura 33: resultados variable independiente y segunda lengua (p. 317)

Figura 34: tests univariate (p. 318)

Figura 35: test univarianza (p. 318)

Figura 36: valores significativos 23-30 años (p. 319)

Figura 37: valores significativos mujeres no poseen segunda lengua (p. 320)

Figura 38: valores tras la aplicación de la prueba Tukey (p.320)

Figura 39: nociones del PCIC (p. 321)

Figura 40: imagen de Gystall (p. 333)

Figura 41: imagen del COLLMATCH (p. 333)

Figura 42: valores de la aplicación de la prueba ANOVA (p. 335)

## **GRÁFICOS**

Gráfico 1: tramo de edad 18-22 años (p. 327)

Gráfico 2: tramo de edad 23-30 años (p.328)

Gráfico 3: tramo de edad 31-40 años (p.328)

Gráfico 4: edad de más de 50 años (p.329)

TABLA 33: INVENTARIOS GENERAL Y ESPECÍFICO PARA EL NIVEL DE ESPAÑOL A DEL PCIC (2006)

Inventarios de nociones específicas y generales del PCIC	A1	A2
1.1. Partes del cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>pelo, ojo, nariz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie</li> <li>oído, muela, garganta, estómago, espalda</li> </ul>
1.2. Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser ~alto/bajo/gordo/delgado/guapo/feo</li> <li>ser ~ rubio/moreno</li> <li>tener el pelo ~ rubio/moreno/blanco</li> <li>llevar/tener ~ barba/bigote/gafas</li> <li>tener los ojos ~ claros/oscuros/azules/verdes/negros/marrones</li> <li>tener los ojos ~ grandes/pequeños</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser/estar ~ calvo</li> <li>tener/llevar ~ el pelo ~ liso/rizado/largo/corto</li> <li>llevar ~ una gorra/un sombrero/un pañuelo</li> </ul>
2.2. Sentimientos y estados de ánimo		<ul style="list-style-type: none"> <li>estar ~ triste/contento/enfadado/nervioso/preocupado</li> <li>gustar, encantar, odiar</li> <li>tener miedo</li> </ul>
5.8. Visibilidad, visión	<ul style="list-style-type: none"> <li>gafas</li> <li>claro, oscuro <i>Tiene los ojos claros</i> <i>Tiene el pelo oscuro</i></li> <li>ver <i>No me gusta ver la televisión</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vistas <i>Hemos reservado una habitación con vistas al mar</i></li> <li>luz <i>El apartamento tiene mucha luz</i></li> <li>mirar <i>Mira, te presento a mi hermano</i></li> </ul>
5.12. Color	<ul style="list-style-type: none"> <li>rojo, amarillo, azul, verde, naranja, marrón, blanco, negro, gris</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>color</li> <li>[color] ~ claro/oscuro</li> <li>vino ~ tinto/blanco</li> <li>pintar</li> </ul>
5.13 Edad, vejez	<ul style="list-style-type: none"> <li>niño, chico, señor</li> <li>año, mes</li> <li>nuevo, viejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>adulto</li> <li>cumpleaños</li> <li>joven, viejo, mayor <i>un chico joven</i></li> </ul>

Inventarios de nociones específicas y generales del PCIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>tener + [número cardinal] ~ meses/años</li> </ul> A1	<i>una persona mayor</i> A2
5.13 Edad, vejez		<ul style="list-style-type: none"> <li>antiguo, moderno</li> </ul>
6.3. Atractivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>guapo, feo, bonito</li> <li>[Hispanoamérica] lindo, hermoso</li> </ul>	
12.2. Ropa, calzado y complementos	<ul style="list-style-type: none"> <li>pantalones, (pantalones) vaqueros, falda, camisa, jersey, zapatos, bolso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>blusa, traje, pijama, cazadora</li> <li>gorra, sombrero, pañuelo, guantes, bufanda</li> <li>sujetador, braga, calzoncillo, medias, calcetines</li> <li>bañador, bikini</li> <li>botas</li> <li>probador</li> <li>ropa ~ de hombre/de mujer/de niño</li> <li>ponerse, quitarse, probarse</li> </ul>