

**ROSA ANA MARTÍN VEGAS; CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA
VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ; MANUEL NEVOT NAVARRO
(Eds.)**

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO



LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

COMITÉ CIENTÍFICO

FLORENCIO DEL BARRIO DE LA ROSA – UNIVERSIDAD DE VENECIA CA' FOSCARI (ITALIA)

IMEN BOUDALI – UNIVERSIDAD DE TÚNEZ EL MANAR (TÚNEZ)

SILVIA MARIA CHIREAC – UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

RAÚL CREMADES GARCÍA – UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)

MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (ESPAÑA)

FERNANDO GARCÍA ANDREVA – UNIVERSIDAD DE LA RIOJA (ESPAÑA)

ANA JOVANOVIĆ – UNIVERSIDAD DE BELGRADO (SERBIA)

ELENA LEAL ABAD – UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)

MANUEL MARTÍN SÁNCHEZ – UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (ESPAÑA)

JAVIER MUÑOZ-BASOLS – UNIVERSIDAD DE OXFORD (GRAN BRETAÑA)

ANA PANO ALAMÁN – UNIVERSIDAD DE BOLONIA (ITALIA)

ANA MARÍA RUIZ MARTÍNEZ - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (ESPAÑA)

JOSÉ MARÍA SANTOS ROVIRA – UNIVERSIDAD DE LISBOA (PORTUGAL)

Rosa Ana Martín Vegas; Carmen Vanesa Álvarez-Rosa;
Vicente J. Marcet Rodríguez; Manuel Nevot Navarro
(Eds.)

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 334

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: octubre, 2022

ISBN: 978-84-1311-711-9 (PDF)

ISBN: 978-84-1311-712-6 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0334>

Este libro ha sido posible gracias a una ayuda económica
del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Salamanca

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es


Hecho en UE-Made in EU


Maquetación y realización:
Cícero, S.L.U.
Tel.: +34 923 12 32 26
37007 Salamanca (España)


Impresión y encuadernación:
Nueva Graficesa S.L.
Teléfono: 923 26 01 11
Salamanca (España)



Usted es libre de: Compartir – copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento – Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial – No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada – Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/>

Índice

PRESENTACIÓN.....	9
PARTE I	
<i>La didáctica del léxico en la enseñanza de segundas lenguas</i> IVANA LONČAR	15
<i>El tratamiento de las locuciones conjuntivas: del enfoque gramatical en la L1 al léxico en la L2</i> LAURA ARROYO MARTÍNEZ.....	31
<i>La adquisición de la prefijación negativa por aprendices germanófonos de ELE: los prefijos des- e in-. Una propuesta didáctica de morfología léxica</i> ALBA DELGADO AGUILAR	51
<i>Ojos que no ven, corazón que no siente: la visibilización del léxico en la enseñanza de P/LE-HE</i> NOELIA MORENO HERRERO	73
<i>La traducción pedagógica en clase de español de negocios: el caso de las colocaciones</i> ZINEB SEHAQUI Y MOHAMMED BOUGHABA	93
<i>Estudiar la competencia léxica en aprendices de ele: una nueva aproximación</i> GIULIA NALESSO	111
<i>Los corpus lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de locuciones verbales en ELE</i> ANA MARTÍN RÍDER.....	129
PARTE II	
<i>La didáctica del léxico en la enseñanza preuniversitaria</i> ROSA ANA MARTÍN VEGAS	153
<i>Enseñanza del léxico y Humanidades Digitales: una aplicación didáctica para el aula de secundaria</i> M ^a TERESA CANTILLO NIEVES	169

<i>El aprendizaje del léxico basado en los titulares de prensa en el aula de secundaria</i> ANA ISABEL BENITO BADORREY	189
<i>El diccionario en el aula del siglo XXI, ¿presente o ausente?</i> SARAI DE REGLA CRUZ VENTURA E IVÁN RAMÍREZ SÁNCHEZ	205
<i>El valor pragmático del léxico en la base del desarrollo atípico de las habilidades comunicativas en el síndrome de Asperger</i> FRANCISCO J. RODRÍGUEZ MUÑOZ	227

PRESENTACIÓN

EL CONTINUO PROCESO de construcción de la didáctica de las lenguas en función de la tipología de cada lengua, su transversalidad y las corrientes lingüísticas y pedagógicas imperantes afecta también a la enseñanza del léxico, que es fundamental en la didáctica de una lengua dado el carácter prioritario del vocabulario en la comunicación lingüística. Con toda probabilidad, la enseñanza del léxico no ha tenido tan merecida atención en trabajos de investigación como otros aspectos de la lengua más estudiados desde el punto de vista didáctico. Por este motivo, en esta obra hemos querido agrupar investigaciones aplicadas en el contexto actual para presentar un panorama vasto en torno a la enseñanza del vocabulario en la lengua materna y en una segunda lengua. Todos los estudios se refieren al español excepto uno, que estudia el aprendizaje del léxico portugués por hispanohablantes.

La obra recoge doce trabajos relacionados con la adquisición y el desarrollo del léxico donde se describen metodologías y estrategias didácticas eficaces para el aprendizaje de la lengua, en algún caso, con resultados empíricos. La exploración de la utilidad didáctica de distintos recursos lexicográficos es un objetivo común en la mayor parte de los estudios, con propuestas didácticas de implicación discursiva. El libro se estructura en dos partes: en la primera parte, se presentan siete trabajos referidos a la enseñanza del léxico en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras o segundas lenguas; en la segunda parte, se exponen estudios de didáctica del español como lengua materna en ámbitos diferentes.

Se inicia la primera parte con el estudio de Ivana Lončar (Universidad de Zadar, Croacia), que presenta la situación particular de la enseñanza de segundas lenguas en Croacia, un país marcado históricamente por el contacto de muchas lenguas y con una economía dependiente del turismo y de la necesidad de comunicarse en lenguas extranjeras. Focaliza su estudio en la enseñanza del español en la Universidad de Zadar, concluyendo que no hay una didáctica explícita y planificada del léxico.

A través del estudio de algunas locuciones conjuntivas, Laura Arroyo Martínez (Universidad Rey Juan Carlos) muestra cómo el tratamiento didáctico es muy distinto en libros de texto destinados a estudiantes de secundaria y bachillerato (L1)

y en materiales destinados a la enseñanza de ELE (L2); concluye con la necesidad de generar propuestas distintas en función de los estudiantes y sus fines específicos de aprendizaje de la lengua. En una línea similar de interrelación didáctica de L1 y L2, la consideración de la lengua materna de los estudiantes mediante un análisis contrastivo que pueda predecir errores resulta metodológicamente rentable para el aprendizaje del léxico en los estudios de Alba Delgado-Aguilar (Universidad Libre de Berlín / Universidad de Leipzig, Alemania) y Noelia Moreno Herrero (Universitat Autònoma de Barcelona). En el primer caso, se trata la adquisición de los prefijos *des-* e *in-* a través de un estudio empírico con estudiantes germanófonos. En el segundo, se estudian los equivalentes dobles en español y portugués y su viabilidad didáctica en la metodología del portugués para hispanohablantes. También Zineb Sehaqui (Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez, Marruecos) y Mohammed Boughaba (Universidad Mohrmed V de Rabat, Marruecos) hacen uso de otra lengua, en este caso de la técnica de la traducción del francés al español con estudiantes marroquíes, para la enseñanza de las colocaciones en la clase de español de negocios.

Finaliza esta primera parte con dos estudios empíricos que utilizan instrumentos distintos. Giulia Nalesso (Università degli Studi di Padova, Italia) estudia la competencia léxica de estudiantes de ELE italófonos combinando test de medición que analizan el conocimiento léxico en los planos paradigmático y sintagmático. Y Ana Martín Ríder (Universidad de Córdoba) propone el aprendizaje de las locuciones verbales en ELE utilizando corpus lingüísticos.

La segunda parte se inicia con el estudio de Rosa Ana Martín Vegas (Universidad de Salamanca), que presenta el estado de la didáctica del léxico en la enseñanza preuniversitaria española partiendo de fundamentos teóricos sobre la adquisición y el aprendizaje de la lengua materna. Defiende una metodología didáctica de enfoque metalingüístico para el desarrollo de la conciencia léxica y el diseño de actividades didácticas con diccionarios y corpus digitales define su propuesta para la ampliación de vocabulario y el desarrollo de la competencia lingüística.

Completan esta segunda parte tres trabajos prácticos en el ámbito de la enseñanza secundaria y otro referido al desarrollo atípico en personas con síndrome de Asperger. M^a Teresa Cantillo Nieves (Universitat Autònoma de Barcelona – INS Isaac Albéniz de Badalona) y Ana Isabel Benito Badorrey (IES Ítaca de Zaragoza) presentan trabajos que han realizado en sus aulas de secundaria con sus estudiantes utilizando recursos digitales para aprender vocabulario y reflexionar sobre sus valores semánticos y pragmáticos en cada contexto comunicativo. Por su parte, Sarai de Regla Cruz Ventura e Iván Ramírez Sánchez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) realizan una investigación con una muestra de 153 estudiantes de un centro de educación secundaria canario para conocer datos sobre el uso del diccionario, principal recurso lexicográfico. Por último, Francisco J. Rodríguez Muñoz

(Universidad de Almería) describe el déficit pragmático primario que presentan los hablantes con síndrome de Asperger a partir del léxico comprensivo y productivo. Con este capítulo se completa esta parte reivindicando prácticas de intervención que puedan retroalimentarse desde los ámbitos de la lingüística clínica y la educación lingüística para conseguir mejores resultados en el desarrollo comunicativo de los distintos colectivos.

Esperamos que estas investigaciones sobre la enseñanza del léxico puedan ser una aportación interesante para estudiosos de la lengua y para profesores, que deben enfrentarse cada día a la construcción de una didáctica de la lengua cambiante, adaptada a contextos diferentes y dispuesta a responder a las necesidades variables de cada grupo de estudiantes.

ROSA ANA MARTÍN VEGAS
Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Departamento de Lengua Española
Universidad de Salamanca

PARTE I

LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

IVANA LONČAR
Universidad de Zadar

1. INTRODUCCIÓN

EL IDIOMA CROATA es una lengua eslava perteneciente a la subfamilia occidental de las lenguas sureslavas hablada por unos 5,5 millones de hablantes nativos. Es lengua oficial de Croacia y una de las lenguas oficiales de Bosnia y Herzegovina. Asimismo, es hablado por las minorías croatas en Serbia, Montenegro, Eslovenia, Hungría, Austria, Eslovaquia e Italia, así como en otros países que cuentan con la emigración croata (de las cuales destacan grandes comunidades lingüísticas croatas de Argentina, Chile y otros países sudamericanos). Consta de tres dialectos principales: el stokaviano, que se ha convertido en el estándar y lo comparten los hablantes bosnios, serbios y montenegrinos, el chakaviano y el kairaviano, hablados únicamente por los croatas.

Los primeros documentos escritos se remontan a finales del siglo XI y fueron escritos en una mezcla de la variante croata del eslavo antiguo eclesiástico y chakaviano arcaico, en alfabeto glagolítico. A partir del s. XII se usa una variedad del alfabeto cirílico llamado *bosánchitsa* (cro. *bosančica*), y a partir del s. XIV se empieza a utilizar el alfabeto latín. En el s. XVIII se inicia el proceso de estandarización, terminado a finales del s. XIX, cuando se introduce la ortografía morfofonológica y los signos diacríticos. Durante la República de Yugoslavia, la lengua llevaba el nombre de serbocroata o croataserbio, para denominarse oficialmente lengua croata en los años 90 del s. XX con la independización del país.

Las debates sobre la lengua serbocroata y las diferencias lingüísticas entre serbio y croata, además de conllevar necesariamente matices políticos, sobrepasarían los límites de esta aportación, por lo que las dejamos a los especialistas en tipología lingüística y nos centraremos en la didáctica de las lenguas extranjeras en Croacia, teniendo en cuenta que, desde el punto de vista tipológico, contamos con hablantes nativos de una lengua eslava que aprenden lenguas de otras familias lingüísticas. En este sentido, algunas nociones de tipología lingüística sí pueden ayudar en la

enseñanza de lenguas extranjeras, ya que en los últimos años dentro del mundo de ELE se ha notado la tendencia de especialización de métodos y modelos de enseñanza para distintos hablantes nativos discentes de ELE (ELE para japoneses, ELE para sinohablantes etc.).

Tal y como indica Moreno Cabrera (2015: 83),

Aparte de conocimientos de tipología lingüística, la persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza de idiomas extranjeros debería también tener nociones de la gramática de las principales lenguas nativas de las personas a las que enseña ese idioma. Esto facilitaría enormemente su labor y haría mucho más eficaz su actividad docente.

Debido a la ubicación geográfica y las circunstancias históricas, el idioma croata se ha visto influenciado por varias lenguas de contacto, entre las cuales, a grandes rasgos y en distintas medidas, destacan latín, ruso, alemán, italiano, turco, francés, húngaro y, últimamente, inglés. Además de varias épocas históricas en las cuales la población era hasta cierto punto bilingüe, las lenguas de contacto siguen notándose en numerosos préstamos que difieren diatópicamente (p. ej. préstamos turcos en hablas estokavianas, préstamos alemanes en hablas kaikavianas y estokavianas y préstamos italianos¹ en hablas chakavianas). Tratándose de una lengua «pequeña», hablada en un país pequeño que vive del turismo, Croacia goza de una larga tradición de enseñanza de lenguas extranjeras.

2. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CROACIA

2.1. ENSEÑANZA PRIMARIA

La enseñanza obligatoria en Croacia está regulada por la Ley de educación y enseñanza en las escuelas primarias y secundarias (Boletín oficial de la República de Croacia «Narodne novine», n° 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20), según la cual el ministro competente promulga los currículos nacionales. En 2014 fue promulgada la *Estrategia de educación, ciencia y tecnología* («Narodne novine», n° 124/2014) que supone una completa reforma curricular que está en curso.

El *Currículo marco de enseñanza preescolar, primaria y secundaria* (Fuchs et al., 2011) establece el inicio de la enseñanza obligatoria a la edad de seis años. En la práctica, los niños que cumplan los 6 años hasta el 30 de abril del año vigente en

¹ Más que italiano estándar, tal y como lo conocemos hoy, hablado por la minoría italiana en Istria, se trata del sustrato veneciano, hablado durante la República Veneciana en la costa dalmata, presente en el dialecto chakaviano que se habla a lo largo de la costa.

septiembre entran en la escuela primaria. Aquellos niños que no han acudido a la así llamada guardería (cro. *dječji vrtić*), que forma parte de la educación preescolar no obligatoria, tienen que matricularse en un año de educación preescolar, llamado «pequeña escuela» (cro. *mala škola*). Es decir, la escolarización obligatoria en Croacia empieza a la edad de 5-6 años y desde el principio cuenta con la enseñanza de lenguas extranjeras, siguiendo las pautas de las *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/EC) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* sobre la comunicación en lenguas extranjeras. El currículo nacional croata de la educación preescolar establece lo siguiente:

El niño de la edad temprana y preescolar aprende la lengua extranjera en un contexto lingüístico motivador, mediante el juego y otras actividades diseñadas con este fin. Para aquello la más idóneo es la enseñanza situacional, que hace que el niño conozca, entienda y utilice con sentido la lengua extranjera en una serie de distintas actividades y situaciones. La enseñanza de lenguas extranjeras no se imparte mediante unos procedimientos metodológicos particulares, sino que la lengua extranjera está implementada en las actividades cotidianas de enseñanza y educación de la guardería. Al desarrollo de esta competencia contribuye también la estimulación del entendimiento intercultural y la comunicación de los niños con otras personas dentro y fuera de la institución de educación y enseñanza. (Currículo nacional de la enseñanza y educación preescolar, Boletín oficial de la República de Croacia «Narodne novine», 5/2015).

En la práctica, la implementación de las lenguas extranjeras (mayoritariamente el inglés) en la guardería se realiza de dos modos: en uno de ellos está contratada una maestra de inglés, y en otros, las mismas maestras de la guardería hacen actividades en inglés con los niños. También hay que destacar, dentro del sector privado, las guarderías bilingües (inglés, alemán, italiano), las guarderías especializadas (Montessorri, Waldorf), así como las guarderías religiosas (de monjas) en los que también se imparte la enseñanza de lenguas extranjeras (en la mayoría de los casos, inglés).

La escuela primaria, que se inicia a la edad de 6 o 7 años, dura ocho años y se divide en dos etapas. En la primera, llamada «enseñanza por clases», los alumnos durante los primeros cuatro cursos tienen una sola maestra principal, que enseña lengua materna, matemáticas, ciencias naturales, educación musical, artes plásticas y educación física, mientras que la lengua extranjera y la religión (asignatura optativa) son impartidas por un profesor (o catequista) particular. En la segunda, del quinto a octavo curso, llamada «enseñanza por asignaturas», los alumnos tienen un profesor por cada asignatura. Los maestros de «enseñanza por clases» son graduados en educación infantil, mientras que los profesores de «enseñanza por asignaturas» suelen ser profesores o solo de lengua, o solo de matemáticas o, por ejemplo, de historia. A pesar de la clara diferencia entre las dos etapas de la escuela

primaria, el currículo nacional de la enseñanza primaria establece tres ciclos de enseñanza elaborados según el nivel de dificultades que se presentan a los alumnos:

TABLA 1. Ciclos de enseñanza primaria

Iº ciclo			IIº ciclo			IIIº ciclo		
prescolar (año obligatorio)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º

Fuente: Currículo nacional croata de enseñanza primaria.

La enseñanza obligatoria de la primera lengua extranjera (mayoritariamente el inglés²) se introduce desde el primer curso, mientras que otras se imparten, en forma de asignaturas optativas, a partir del cuarto curso. Como máximo, el alumno de la escuela primaria puede matricularse en tres asignaturas optativas. Entre las lenguas extranjeras se ofrecen alemán (muy frecuente en Croacia continental), italiano (mayoritariamente en la costa), y, en pocos colegios, francés y español. Dentro de la enseñanza primaria se distinguen aquellas (muy pocas) que ofrecen la enseñanza de lenguas clásicas (latín y griego), llamadas «escuelas primarias clásicas», que preludivan los institutos que llevan el mismo nombre.

En cuanto a la distribución de horas en la enseñanza primaria, en la siguiente tabla se indican las horas semanales y anuales (entre paréntesis) de enseñanza de lengua materna y lenguas extranjeras, repartidas por cursos:

TABLA 2. Distribuciones de horas de enseñanza de lenguas a lo largo de la escuela primaria

CURSO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Lengua materna (croata)	5 (175)	5 (175)	5 (175)	5 (175)	5 (175)	5 (175)	4 (140)	4 (140)
1ª lengua extranjera inglés (obligatoria)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (105)
2ª lengua extranjera (optativa)				2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)
3ª lengua extranjera (optativa)				2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)

² Hasta los años 90, la primera lengua se introducía en el cuarto curso de la enseñanza primaria y, en los pueblos continentales, solía tratarse de alemán.

4ª lengua extranjera (optativa)				2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)
<i>Programas especiales de enseñanza de lenguas clásicas</i>								
Latín					3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (105)
Griego							3 (105)	3 (105)

Fuente: Resolución del Ministerio de Ciencia y Educación sobre el programa de estudios en la escuela primaria, Boletín oficial de la República de Croacia «Narodne novine», 102/2006.

Asimismo, cabe destacar que en Croacia son relativamente pocas las escuelas privadas, especializadas (tipo Waldorf, Montessori) y concertadas (estas últimas, mayoritariamente religiosas). Igualmente, son pocos los colegios bilingües o internacionales (como p. ej. *International American School of Zagreb*).

2.2. ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza secundaria en Croacia se divide en dos grandes grupos, institutos (llamados *Gymnasium*) y escuelas especializadas. Los institutos, que preludian la educación superior, son de cuatro años de duración y se dividen en dos ciclos de enseñanza tal y como se puede ver en la Tabla 3:

TABLA 3. Ciclos de enseñanza secundaria en institutos

IIIº ciclo		IVº ciclo	
1º	2º	3º	4º

Fuente: Currículo nacional croata de enseñanza secundaria en institutos.

Según su especialización, los institutos se dividen en cinco grupos:

- a) institutos generales.
- b) institutos de especialización en lenguas extranjeras.
- c) institutos de especialización en lenguas clásicas (latín y griego).
- d) institutos de especialización en matemáticas y ciencias naturales.
- e) institutos de especialización en ciencias naturales.

En la tabla 4 se indica el número de horas de enseñanza de lenguas extranjeras según el tipo de instituto:

TABLA 4. Distribuciones de horas de enseñanza de lenguas en los institutos

TIPO DE INSTITUTO	GENERAL				LENGUAS				CLÁSICO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Lengua materna (croata)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (128 ³)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (128)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (128)
1ª lengua extranjera (obligatoria)	3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (96)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (128)	3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (96)
2ª lengua extranjera (obligatoria)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (64)	4 (140)	3 (105)	3 (105)	3 (96)	—	—	—	—
Latín (obligatorio)	2 (70)	2 (70)			2 (70)	2 (70)			3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (96)
Griego	—	—	—	—	—	—	—	—	3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (96)
3ª lengua extranjera (optativa)			2 (70)	2 (64)								

TIPO DE INSTITUTO	MATEMÁTICAS Y CIENCIAS NATURALES				CIENCIAS NATURALES			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Lengua materna (croata)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (128)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (128)
1ª lengua extranjera (obligatoria)	3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (96)	3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (96)
Latín (obligatorio)	2 (70)	2 (70)			2 (70)	2 (70)		
Griego	—	—	—	—	—	—	—	—
2ª lengua extranjera (optativa)	2 ⁴ (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	—	—	—	—

Fuente: Currículo nacional croata de enseñanza secundaria en institutos.

Las escuelas secundarias especializadas imparten los siguientes ciclos y niveles de enseñanza:

³ El número de horas anuales está repartido entre 35 semanas laborales para los alumnos de los primeros tres cursos y 32 semanas laborales para los alumnos del último curso cuyas clases terminan antes con el fin de prepararse para el examen estatal parecido al examen de selectividad, que posibilita la matrícula a la enseñanza superior.

⁴ En vez de la segunda lengua extranjera, los alumnos de institutos de matemáticas y ciencias naturales pueden optar por el programa extensivo de matemáticas o informática. Una vez matriculados, no pueden cambiar de especialización.

TABLA 5. Ciclos de enseñanza secundaria especializada

Ciclos de enseñanza ↓	Niveles de enseñanza		
	3	4.1	4.2
4º	1º curso	1º curso	1º curso
5º	2º curso (dependiendo de la especialización)	2º curso	2º curso
		3º curso	3º curso
			4º curso
			5º curso

Fuente: Currículo nacional de enseñanza secundaria especializada.

Según los datos de la Agencia de enseñanza secundaria especializada y formación de adultos (*Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*⁵), las escuelas secundarias especializadas duran de entre uno y cinco años (la única escuela especializada de cinco años de duración es la de enfermería) y facilitan a los alumnos una calificación laboral establecida por el ministerio competente y matriculan un 70,9 % de la población de adolescentes croatas en 290 escuelas del país. Los programas de uno y dos años de duración abarcan 23 titulaciones y matriculan un 0,5 % de alumnos; los de tres años de duración (formación profesional) contienen 93 programas (p. ej. mecánico, peluquería, carpintería etc.) y abarcan un 25,9 % de alumnos de secundaria, mientras que los programas de cuatro años de duración abarcan 83 titulaciones y matriculan un 44,5 % de adolescentes croatas. Estos últimos se dividen en programas artísticos (música, baile, artes plásticas) y programas que forman a los alumnos para el mercado laboral, ofreciendo una titulación específica (comercio, económicas, turismo, enfermería, varias especializaciones técnicas como delineante, técnico en aeronáutica, técnico dental etc.).

Debido a la abundancia de programas, no es posible mostrar la distribución de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, que se imparten en todos los programas como mínimo dos horas semanales. Nos vamos a centrar en el programa de enseñanza secundaria con el mayor número de lenguas extranjeras. Se trata de un programa de cuatro años de duración que se imparte en escuelas de hostelería y turismo y forman a los alumnos para la profesión denominada «técnico en hostelería y turismo».

⁵ Disponible en: <https://www.asoo.hr/obrazovanje/strukovno-obrazovanje/opis-sustava-strukovnog-obrazovanja-i-osposobljavanja/>

TABLA 6. Distribuciones de horas de enseñanza de lenguas en la escuela de hostelería y turismo.

ESCUELA DE HOSTELERÍA Y TURISMO				
CURSO	1º	2º	3º	4º
Lengua materna (croata)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (128)
1ª lengua extranjera (obligatoria)	4 (140)	4 (140)	3 (105)	3 (96)
2ª lengua extranjera (obligatoria)	3 (105)	3 (96)	4 (140)	4 (140)
3ª lengua extranjera (obligatoria)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (64)
Latín	—	—	—	—

Fuente: Resolución sobre el programa de estudios de escuelas especializadas (nivel de calificaciones 4.2): matemáticas, lengua materna y lengua extranjera.

Los currículos oficiales de lenguas extranjeras difieren en base a varios criterios: a) tipo de institución de enseñanza universitaria —los currículos de institutos son diferentes de los de las escuelas secundarias especializadas—; b) duración total de aprendizaje —dependiendo de la elección de la primera lengua extranjera en el primer curso de escuela primaria, se divide en alumnos principiantes y alumnos que continúan el aprendizaje empezado en la escuela primaria y c) lengua extranjera con fines específicos —existen carreras en las que se enseñan lenguas con fines específicos, como por ejemplo, terminología francesa en las escuelas de hostelería o el alemán para los técnicos de manutención.

Sin embargo, ningún currículo oficial hace referencia al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), aunque sí se establecen resultados de aprendizaje y tres dominios de aprendizaje: I) competencia léxica comunicativa, II) competencia comunicativa intercultural y III) independencia en la dominación lingüística. Dentro del dominio de competencia léxica, se pone énfasis en las peculiaridades del español, vocabulario y gramática, registros del español escrito y oral, comprensión auditiva, comprensión oral, comprensión lectora, comprensión comunicativa, competencia de mediación (¡importante para la traducción!), mientras que los objetivos de este dominio son fomentar la socialización y el desarrollo de la personalidad creativa del discente, desarrollar las capacidades metalingüísticas y metacognitivas, la curiosidad intelectual y el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el dominio de la competencia comunicativa intercultural, destaca el mundo plurilingüe y la diversidad multicultural, así como la comunicación entre los hablantes de español de distinto origen cultural. Los objetivos propuestos dentro de este dominio son conseguir a un discente empático, adaptable y capaz

de entender similitudes y diferencias entre las lenguas y las culturas, que muestre respeto hacia el hablante hispanófono y su cultura de origen, que sea capaz de comunicarse con eficacia con los hablantes nativos y no nativos, que resuelva de manera pacífica de conflictos y que evite la discriminación. Por último, el factor clave del dominio de la independencia de la dominación lingüística lo representa la responsabilización del alumno mismo por la competencia comunicativa, así como el aprendizaje permanente. Los objetivos propuestos dentro de este dominio son el desarrollo cognitivo y afectivo del discente y su papel en la adquisición de la lengua extranjera, la capacidad de aplicar eficazmente y con conciencia las estrategias de aprendizaje y uso de la lengua, así como el desarrollo de la alfabetización informática y de las destrezas de comunicación y presentación.

Asimismo, en las destrezas de comprensión y expresión se establecen las longitudes del texto en español que corresponden a distintos niveles de enseñanza:

TABLA 7. Longitud de textos en español en distintos niveles de enseñanza.

	Texto muy corto	Texto corto	Texto medianamente largo	Texto largo
Comprensión auditiva	80-100 palabras	100-120 palabras	120-140 palabras	240-350 palabras
Comprensión lectora	100-200 palabras	200-300 palabras	300-400 palabras	400-600 palabras
Expresión escrita y oral	40-60 palabras	60-100 palabras	100-200 palabras	más de 200 palabras

Fuente: Currículo nacional de español.

3. ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior en Croacia se rige por el sistema de Bolonia (introducido en 2005) y consta de tres ciclos que abarcan estudios de grado, máster y posgrado (doctorado). Las titulaciones se dividen en programas universitarios que se imparte en los tres ciclos y programas especializados que se imparten solo en ciclos de grado y máster. Un 90 % de los estudiantes estudia en las universidades públicas y pueden estudiar gratuitamente siempre que realicen el número necesario de créditos ECTS. Los programas están estructurados de acuerdo con el *Marco Croata de Cualificaciones*, *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente* y el *Marco de Cualificaciones para la Educación Superior*.

La enseñanza de lenguas extranjeras se imparte en dos dominios principales y consta de titulaciones filológicas y la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, incluida en determinadas titulaciones y organizada en Centros de Idiomas universitarios.

3.1. UNIVERSIDAD DE ZADAR

La Universidad de Zadar, de larga tradición humanista (establecida en 1396 por los dominicanos), fue formalmente fundada en 2002 como Universidad (hasta entonces, llevaba el nombre de Facultad de Filosofía y Letras y formaba parte de la Universidad de Split). De estructura departamental (sin facultades), hoy en día cuenta con 27 departamentos de ciencias naturales, sociales y humanas, de las cuales 8 son departamentos filológicos. Además, la Universidad dispone del Centro de Idiomas, destinado a la enseñanza (no filológica) de lenguas extranjeras (p. ej. croata para extranjeros, español como lengua extranjera) y con fines específicos (p. ej. enseñanza del italiano para los estudiantes de historia o historia de arte, enseñanza de inglés para los estudiantes de Ingeniería Náutica, etc.).

En cuanto a la enseñanza de idiomas, sin contar el croata, el idioma oficial de todo el país, en la universidad se imparten clases de 11 lenguas: latín, griego, inglés, alemán, italiano, francés, español, catalán, gallego, ruso y checo.

Tanto los departamentos filológicos, como el Centro de Idiomas, rigen su enseñanza según los niveles del Marco Común, difiriendo del grado de conocimiento de idiomas con el que los estudiantes se matriculan en la universidad. Debido a la poca oferta de español como lengua extranjera en la enseñanza primaria y secundaria (limitado a pocas escuelas, mayoritariamente en la capital) en forma de tercera lengua extranjera, la titulación de Hispánicas en la Universidad de Zadar, a diferencia de, por ejemplo, filología inglesa o alemana, está destinada a los estudiantes sin conocimientos previos de español.

3.2. HISPÁNICAS EN ZADAR

El Departamento de Estudios Hispánicos e Ibéricos, uno de los más nuevos (fundado en 2008), es el departamento más plurilingüístico de la Universidad, dado que, aparte del español (lengua de la titulación), supone la enseñanza obligatoria de otra lengua románica, gallego o catalán. Concretamente, el Departamento imparte la titulación de grado y máster (Grado en Lengua y Literatura Española y Máster en Filología Hispánica) y su clara vocación ibérica hace que los contenidos no se centren solo en la Península, ni en la realidad castellana, sino que comparte temario pluricultural, tanto dentro de las fronteras de España, como en el vasto territorio hispanófono.

Debido a la tradición universitaria en Croacia, todos los grados de filología se estudian en modalidad del doble grado, por lo que una de las peculiaridades del alumnado zadariense es el plurilingüismo. Combinando el Grado de Lengua y Literatura Española con otro grado filológico (inglés, italiano o francés en la mayoría de los casos), los estudiantes de Zadar manejan como mínimo tres lenguas extran-

teras (sin contar el croata como lengua materna), ya que, estudiando el doble grado (español y francés, español e italiano, español e inglés), en el Departamento de Hispánicas, se matriculan, en modalidad de optativa condicionada, en otra lengua románica, catalán o gallego, ambas impartidas por lectores nativos (del Instituto Ramon Llull y de la Xunta de Galicia, respectivamente).

El Grado de Lengua y Literatura Española abarca asignaturas de *Lengua Española I-VI* (en total 6 asignaturas semestrales, de 90 horas por semestre; impartidas por un profesor local y el lector nativo MAEC-AECID), materias de lingüística (*Introducción a la Lingüística Románica, Fonética y fonología, Morfología, Sintaxis*), literatura (*Introducción a las Letras Hispánicas, Literatura Española I-II, Literatura Hispanoamericana I-II*) y de cultura y civilización (una asignatura referida a España y otra a América Hispana). A lo largo del grado, se imparten 6 asignaturas semestrales de catalán y/o gallego, así como dos asignaturas obligatorias de latín (llamadas Nociones de Lengua Latina I y II), que se cursan en el Departamento de Filología Clásica. Según el programa de estudios establecido, el nivel esperado del alumnado graduado es el C1 de español y el B2 de catalán o gallego. En los estudios de máster se profundizan conocimientos de lingüística, cultura, cinematografía, arte y literatura, complementados por asignaturas de formación de profesores o de traducción.

3.3. ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE ZADAR

Entre la enseñanza de lenguas a nivel universitario se hace distinción entre aquella que se imparte en los departamentos (destinada a los futuros filólogos, profesores y traductores) y la que imparte el Centro de Idiomas universitario (lenguas extranjeras destinadas a estudiantes de otras carreras o lenguas con fines específicos). Los departamentos filológicos difieren también en cuanto al grado de previo conocimiento de estudiantes; mientras que existen departamentos que para matricularse exigen un determinado nivel del idioma (inglés, alemán), en la mayoría de los departamentos entran estudiantes sin conocimientos previos (tal caso es el Departamento de Filología Hispánica y Estudios Ibéricos).

3.3.1. Enseñanza de español en el Centro de Idiomas

La enseñanza de español impartida en el Centro de Idiomas tiene dos enfoques principales: lengua para fines específicos (ingeniería náutica: inglés, historia del arte: italiano) y lenguas extranjeras como asignaturas optativas (titulaciones que exigen estudios de lenguas extranjeras: turismo, ciencias de la información, historia etc.) o en forma de créditos de libre configuración

La mayoría de los cursos está establecida según el Marco Común, y, a diferencia de los estudios filológicos, se sigue mayoritariamente el método comunicativo, dado que su objetivo principal es que el alumno pueda comunicarse en la lengua extranjera.

3.3.2. *Enseñanza de español dentro de la titulación de Hispánicas*

La enseñanza de español en el Departamento de Estudios Hispánicos e Ibéricos difiere en gran medida de lo que puede tener en mente un lector de español cuando piensa en las clases de ELE en Croacia. A diferencia de la enseñanza en el Centro, el objetivo del departamento es formar expertos en filología hispánica, por lo que la titulación está dividida en título de Grado en Lengua y Literatura Española (3 años, VI cuatrimestres) y Máster en Filología Hispánica (2 años, IV cuatrimestres), que termina con la defensa del Trabajo Fin de Máster.

Tal y como se ha dicho antes, una de las peculiaridades de la titulación, además de su plurilingüismo, es el hecho de que, debido a la poca oferta de español a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria, los estudiantes entran a la carrera sin conocimientos previos de español. Una de las preguntas legítimas que podemos plantearnos es si es posible formar filólogos hispánicos, profesores de español o traductores (de calidad) en tan solo cinco años, y si existen métodos específicos de enseñanza del léxico en una carrera filológica.

Cabe destacar que en épocas anteriores, la prioridad de las filologías extranjeras (llamadas así aquellas filologías que no son de lengua materna) no era precisamente el léxico, ni tampoco el objetivo era la comunicación eficaz, sino que el énfasis se ponía en el análisis filológico de textos (mayoritariamente antiguos) y conocimientos de literatura (mayoritariamente, del canon clásico). Con el auge de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y los estudios pioneros del enfoque léxico (Willis 1990, Lewis 1993), así como con los cambios tecnológicos y la posibilidad de movilidad de estudiantes introducida con el programa Erasmus+, las filologías se vieron obligadas a modificar radicalmente sus programas de estudios e implementar la metodología de la enseñanza de léxico como una de sus prioridades.

Por lo tanto, las clases de lengua española (impartidas en forma de seis asignaturas a lo largo del grado), se repartieron en clases de gramática (impartida por un profesor local) y clases de expresión oral y escrita (impartidas por el lector MAEC-AECI, hablante nativo). Asimismo, cabe destacar que, dejando aparte los debates sobre el uso de la lengua materna en clase, debido a las circunstancias, todas las clases del primer curso (menos las de los lectores nativos que enseñan en la lengua de origen) se imparten en croata, mientras que a partir del segundo curso

del grado todas las clases (incluidas las de lingüística teórica, cultura y literatura) se imparten exclusivamente en español.

¿Existe un método específico de la enseñanza del léxico? ¿Se puede enseñar la gramática sin la enseñanza del léxico? ¿Las formas irregulares del verbo *tener*, por ejemplo, representan un contenido gramatical o forman parte del léxico? ¿Son las perífrasis verbales un contenido exclusivamente gramatical? ¿Se enseña el léxico en clases de lingüística teórica? ¿Es la morfología una asignatura puramente teórica si uno de los resultados de aprendizaje especificados en la guía docente precisamente es la ampliación de vocabulario, sirviéndose de prefijos, sufijos, derivación y composición? ¿Comprende la comprensión lectora (en una clase de literatura) y auditiva (en una clase de cinematografía) también la adquisición de léxico? ¿En la enseñanza de la fraseología nos importa que los estudiantes utilicen adecuadamente el fraseologismo y desarrollen la competencia fraseológica o que sepan identificar, definir y conceptualizar lo que es una unidad fraseológica? Muchas son las preguntas y muchas las respuestas, pero todas parecen encaminar hacia la conclusión de que no existe una enseñanza de léxico «exclusiva», que no se puede enseñar la gramática sin el léxico, y que la enseñanza del léxico, tanto la explícita como la implícita, tiene que ser integrada dentro de la metodología de la enseñanza de una lengua en general (Higueras, 1997, 2004). Por ejemplo, a lo largo del primer curso (impartido en la lengua materna), en las asignaturas teóricas (tanto de lengua como de cultura y literatura), se insiste en el conocimiento de terminología específica en español (p. ej. fonema, morfema, alomorfo; mudéjar, converso, fuero; estrofa, soneto, Edad Media etc.), por lo que hasta en clases impartidas en lengua materna se enseña (explícitamente) el léxico.

4. CONCLUSIÓN

Tras la panorámica de la situación de la enseñanza de segundas lenguas en Croacia que se ha expuesto aquí, y en relación al léxico, invitamos a la reflexión de las siguientes cuestiones.

Como hemos podido ver, la enseñanza-aprendizaje del léxico del español se da, de un modo u otro, en todas las asignaturas de la carrera de Hispánicas, incluso en aquellas que se imparten en croata. Por lo tanto, ¿se puede considerar que el léxico del español se puede aprender paulatinamente y sin una enseñanza explícita, o incluso metódica, del mismo? ¿O, por el contrario, el repertorio léxico debe ser atendido de un modo más directo, estructurado y otorgándole más atención?

Es decir, aunque se dé el aprendizaje del léxico en todas las asignaturas ¿es esto suficiente? ¿Se le presta poca atención o está sobrevalorado? O sea, ¿se puede aprender bien el léxico (y, obviamente el componente semántico que trae consigo)

de cualquier manera? O, por el contrario, debemos analizar qué léxico dar, cómo y cuándo especialmente en las clases de lengua española. ¿Sería suficiente con que las palabras prácticamente vayan «surgiendo» solas o deberíamos todos los docentes reflexionar en una enseñanza estructurada y planificada del léxico? Pensamos que sí se debería planificar, ya que el vocabulario no importa tanto en términos de cantidad como de calidad. De hecho, el componente léxico-semántico, representado esencialmente en unidades léxicas, debe traer consigo una información para el discente sobre los matices de las unidades que aprende, los rasgos virtuales (virtuema, significado connotativo), acepciones, contextos de uso etc. En caso contrario, estaría recibiendo un contenido «empobrecido» o insuficiente.

Esto especialmente en casos de lenguas extranjeras que no se encuentran a una distancia lingüística inmediata con la materna de los estudiantes, como español en relación con el croata. Consideramos que el papel del docente es esencial a todos los niveles y que dejar de lado la enseñanza del léxico (o de reducirlo a listas de palabras con equivalentes) sería un retroceso claro en nuestra labor. Se debe abogar por una enseñanza directa, estructurada, completa y efectiva del componente léxico-semántico y considerarlo como una parte que no se debe separar del componente puramente gramatical, ya que, este último, ni es un componente aislado o autónomo, ni constituye por sí solo la función principal de la lengua que es comunicar.

Esta visión no supone relegar la gramática de las clases de español en Zadar o de ELE en general, sino que hay que atender a las necesidades del alumnado y habrá niveles donde la explicación gramatical de diversos aspectos debería ser la protagonista (quizás, por ejemplo, en los niveles iniciales donde urge enseñar a los estudiantes cómo usar aspectos formales y cómo utilizar los recursos lingüísticos que están aprendiendo) y luego, tal vez, en niveles superiores podemos centrarnos más en aspectos puramente relacionados con la adquisición vocabulario y el significado, los comunicativos o los de perfeccionar el léxico como sugerimos antes. Aquí sería muy relevante seleccionar bien qué léxico dar de modo directo y qué dar de modo indirecto y cómo y cuándo introducirlo en las etapas del aprendizaje.

Asimismo, huelga decir que no se puede establecer un método unificado que sea útil en todas las asignaturas y para todas las materias. Tratándose de alumnos no nativos, no hay que olvidar el uso del diccionario (Prado Aragonés, 2011), tanto bilingüe (en niveles más bajos) como monolingüe (en niveles altos), que, debido al avance tecnológico y las modalidades de búsqueda, sirven para clases de lingüística teórica y comunicativa (piénsense en las posibilidades de derivaciones que facilita el Diccionario Clave o el mismo Diccionario de la Academia). Aunque los métodos de uso del diccionario puedan parecer obsoletos, sirven a la hora de disponer de pocas clases y objetivos muy altos, como la «traducción pedagógica». También es importante destacar que el método lúdico, tan frecuente en ELE, además de

no corresponder al nivel universitario (ni a una titulación filológica), debido a las diferencias culturales no siempre resulta el más útil.

En definitiva, no debemos descuidar ningún aspecto ni considerarlo secundario; solo atender a los requerimientos y necesidades de los discentes y actuar y planificar la enseñanza en consecuencia, solo así se podrá facilitar una adquisición del ELE lo más efectiva posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Carabela*, 56, 5-25.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8, 35-50.
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Language Teaching Publications.
- LÓPEZ, H. (2015). Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica. Disponible en: <http://www.dispolex.com>
- MORENO CABRERA, J. C. (2015). ¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE? En Y. MORIMOTO, M. V. PAVÓN LUCERO y R. SANTAMARÍA MARTÍNEZ (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 77-86). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *¿Qué español enseñar?* Arco/Libros.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2011). El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. En M. C. AYALA CASTRO, *Diccionarios y enseñanza* (pp. 205-226). Universidad Alcalá.
- WILLIS, D. (1990). *The lexical syllabus*. Collins ELT.

OTRAS FUENTES

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La educación obligatoria en Europa – 2018/19. Eurydice Datos y cifras*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Currículo nacional de la enseñanza y educación preescolar – Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, «Narodne novine», 5/2015. Disponible en: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
- Currículo nacional croata de enseñanza primaria – Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Disponible en: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%20C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>
- Currículo nacional de enseñanza secundaria en institutos – Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje. Disponible en: ht-

- [tps://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20gimnazijsko%20obrazovanje.pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20gimnazijsko%20obrazovanje.pdf)
- Currículo nacional de enseñanza secundaria especializada – Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018). Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje. Disponible en: [https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20\(objavljeno%209.%207.%202018\).pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20(objavljeno%209.%207.%202018).pdf)
- Currículo nacional de enseñanza de español en la enseñanza primaria y secundaria — Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet španjolski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. «Narodne novine», 102/2006.. Disponible en: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html
- Estrategia de educación, ciencia y tecnología – Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije («Narodne novine», n° 124/2014). Disponible en: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
- Fuchs, R., Vican, D. y Milanović Litre, I. (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje [Currículo marco de enseñanza preescolar, primaria y secundaria]. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Disponible en: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Ley de educación y enseñanza en las escuelas primarias y secundarias (Boletín oficial de la República de Croacia – Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi («Narodne novine», n° 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20). Disponible en: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019_07_72_1553.html
- Marco Croata de Cualificaciones – Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru («Narodne novine», n° 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21). Disponible en: <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru>
- Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/EC) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente
- Resolución sobre el programa de estudios en la escuela primaria – Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Odluka o nastavnom planu i programu za osnovnu školu. «Narodne novine», 102/2006.. Disponible en: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html
- Resolución sobre el programa de estudios de escuelas especializadas (nivel de calificaciones 4.2): matemáticas, lengua materna y lengua extranjera. – Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Odluka o donošenju nastavnog plana za nastavne predmete matematika, hrvatski jezik i strani jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj. «Narodne novine», 72/2019.. Disponible en: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019_07_72_1553.html

EL TRATAMIENTO DE LAS LOCUCIONES CONJUNTIVAS: DEL ENFOQUE GRAMATICAL EN LA L1 AL LÉXICO EN LA L2

LAURA ARROYO MARTÍNEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

UNO de los campos de mayor desarrollo en los últimos años dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) se ha encontrado en la investigación sobre didáctica de la gramática y del léxico en la clase de ELE. Uno de los aspectos más interesantes en estos avances ha estado en el reconocimiento de la imbricación entre Gramática y Lexicología dentro del aula de lenguas extranjeras. Mientras que en la didáctica de la lengua española como L1 las fronteras entre gramática y léxico están muy diferenciadas¹, como se refleja en los libros de texto de ESO y Bachillerato², no ocurre lo mismo en los materiales destinados a la enseñanza de una L2.

¹ En los últimos años se detecta en la didáctica de la lengua como L1 cierta corriente pedagógica de carácter antigramatical. Para comprender la equivocación de la que parte dicho enfoque, así como propuestas pedagógicas que pueden servir para trabajar la gramática de manera correcta en el aula, recomendamos la lectura del artículo de Ignacio Bosque y Ángel J. Gallego titulado «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática» (2016).

² Aunque la enseñanza de la gramática dentro del sistema educativo español sigue siendo muy conservadora, propuestas como las de Rodríguez Ramalle (2020) ponen de manifiesto la necesidad de un cambio radical de este aprendizaje en los niveles preuniversitarios, para conseguir realizar una didáctica de la gramática con un enfoque claramente orientado a la mejora de la expresión escrita y oral. Como explica desde su propia experiencia, al referirse a sus propios estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM, la autora pone de relieve la siguiente realidad: «Comienzan su andadura en la universidad con una mochila llena de análisis sintácticos en los que vienen con ‘reglas’ para identificar objetos directos, procesos de sustitución por categorías como el nombre, el adjetivo y el adverbio para etiquetar los diferentes tipos de oraciones subordinadas, análisis morfológico en el que se utiliza una terminología a veces confusa, otras veces simplemente basada en diferentes aproximaciones teóricas. Es la tarea de los profesores de Lengua en estos grupos intentar mostrar que la

Frente a la didáctica de la gramática de corte tradicional, de enfoque estructuralista y de carácter descriptivo, durante todo el siglo XXI se ha defendido una didáctica de los componentes gramaticales de la lengua mucho más apegados al léxico, a la pragmática y a la comunicación idiomática real³. En este sentido, la bibliografía académica actual dedicada a la enseñanza de L2 ha dado muestras de esta marcada tendencia. Repasamos, a renglón seguido, algunas aportaciones esenciales.

En 2017, dentro de un volumen ya clásico en la formación de profesores de ELE titulado *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, se defiende la necesidad de abordar la didáctica de la gramática con un enfoque pedagógico en el tratamiento de las reglas gramaticales en el aula de ELE. Así, se defiende que estas normas «deben describir regularidades del lenguaje, ser prescriptivas y estar formuladas de manera tal que puedan ser entendidas y asimiladas por los aprendices.» (De Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 333). Para alcanzar este planteamiento, realmente difícil de trasladar a la práctica real dentro del aula, es necesario que se produzca una fuerte transformación de la definición formal de los fenómenos lingüísticos hacia una formulación que resulte asequible y asimilable para nuestros alumnos puesto que, como explican con gran pragmatismo y cierta ironía los investigadores citados, «quizá convenga recordar que nadie espera que se puedan aprender⁴ las 77 reglas del subjuntivo de una tirada ni que se estudien fuera de un contexto comunicativo». (De Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 342)

Bustos Gisbert (2018) en la publicación «Enseñanza-aprendizaje del componente gramatical», en la que realiza una brillante síntesis de las teorías que han abordado la adquisición de la gramática, trata el concepto de gramática pedagógica, como una solución provechosa en el aula de ELE. Como bien define «la gramática pedagógica se esfuerza por establecer vínculos entre forma y significado: las explicaciones gramaticales deben relacionar características formales y significado referencial»⁵ (Bustos Gisbert, 2018: 50). Por lo tanto, este tipo de explicación

lengua y la gramática no son el aprendizaje memorístico de perífrasis verbales, por ejemplo, sino la reflexión individual a partir de ejercicios y ejemplos que el profesor puede ofrecer a sus estudiantes». (Rodríguez Ramalle, 2020: 57)

³ Ya en 2013 en un trabajo sobre la locución condicional 'siempre que' se ponía de manifiesto, de manera extensiva a los componentes gramaticales de la lengua, la necesidad de un cambio importante en el aula: «Como sucede en la totalidad de las explicaciones gramaticales que presentamos a nuestros alumnos, la contextualización resulta obligatoria». (Arroyo Martínez, 2013).

⁴ El sujeto de la oración es 'los aprendices de español'.

⁵ En defensa de esta idea, pero con un planteamiento aplicado a la metodología de enseñanza, encontramos la aportación de Andrea Menegotto que, con el planteamiento de microscopio gramatical, presenta un modelo para enseñar gramática en el aula de ELE, muy influenciado por la teoría generativista, en el que el significado de las palabras resulta didácticamente prioritario y mediante el cual los aprendices en una primera fase interiorizan el léxico de una lengua y, posteriormente, aprenden la diversidad formal de la misma. Es decir, el enfoque léxico posee preeminencia frente al

en el aula permitiría al estudiante adquirir una competencia gramatical que fuese aplicable en su comunicación ordinaria y que, a la vez, no cayera en errores anteriores del método comunicativo que, al prescindir de explicaciones gramaticales, aumentaban la fosilización de errores gramaticales y, en algunos casos, acrecentaba la inseguridad en los aprendices.

Desde otro enfoque, Ruiz Campillo y Real Espinosa, en su trabajo «Enseñanza de la gramática» (2019), han puesto de manifiesto la necesidad de abordar una didáctica de ELE centrada en la explicación gramatical y no en la descripción, como se realiza en la concepción formalista de la gramática. Defienden con rotundidad esta idea centrándose en las necesidades reales de los aprendices, que no pasan por amontonar conocimientos teóricos sobre la lengua, sino que necesitan saber cómo manejar la lengua en uso⁶. En otras palabras, como concluyen: «el estudiante siempre tomará cualquier descripción como el síntoma de una regla subyacente, lo que por comodidad podríamos formular como principio de interpretación operativa» (Ruiz Campillo y Real Espinosa, 2019: 179).

En 2019, dentro de un volumen que consideramos fundamental como es *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*, cuyos autores son Amenós Pons, Ahern y Escandell, encontramos el segundo capítulo, titulado «Léxico y gramática» en el que se aborda de manera frontal el tema que nos ocupa: la necesidad de tratar el aprendizaje de la gramática con un enfoque léxico, apoyado en el proceso de aprendizaje natural de una L2. Uno de los argumentos esenciales que se presentan para defender este proceder se encuentra en la manera en que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Así,

en los primeros estados del aprendizaje, los aprendientes se apoyan fuertemente en la memorización de palabras y construcciones, otorgando a unas y a otras un sentido léxico, sin atender a los rasgos gramaticales ni a la naturaleza composicional de estas últimas. Así la progresión en el aprendizaje de una L2 va desde el léxico a la gramática y no a la inversa. (Amenós Pons, Ahern y Escandell, 2019: 61)

Un paso más allá sería el aportado por Martí Contreras en su estudio «¿Gramática implícita o gramática explícita en la enseñanza de segundas lenguas? Estudio de casos» (2015). En este artículo se presentan los resultados obtenidos en una

morfológico o sintáctico. Como indica el propio autor: «El microscopio hace explícitos los supuesto teóricos respecto de las relaciones entre los significados y las propiedades formales de las palabras y de los textos». (Menegotto, 2012: 39)

⁶ En un estudio cuantitativo realizado recientemente en el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá (Colombia) se ha puesto de manifiesto que los profesores de ELE en formación poseen una fuerte inclinación hacia la enseñanza de la gramática con un enfoque comunicativo, por lo que las creencias didácticas de los que van a formar la siguiente generación de profesores está claramente enfocada. Véase Villalba Martínez, Hincapié Moreno y Molina Morales (2017).

investigación educativa tras trabajar contenidos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera en dos grupos de estudiantes universitarios de Español económico y empresarial. En ambos grupos se optó por implantar una metodología por tareas, pero en el primero se explica gramática de manera explícita, frente al segundo cuyo aprendizaje es implícito. Los resultados de aprendizaje que se obtuvieron resultan relevantes y demuestran que

por los datos que se han extraído de los exámenes, de las evaluaciones, de las tareas entregadas al final de cada unidad, del proyecto final de curso, así como a través de las grabaciones, que los alumnos que han trabajado con gramática implícita han sido capaces de adquirir mejor los conocimientos gramaticales que los alumnos que estudiaban con gramática explícita. (Martí Contreras, 2015: 191)

Una vez realizada una breve introducción a las posturas más actuales sobre el aprendizaje del componente gramatical en ELE, estamos en posición de poder abordar el tema de nuestro estudio, es decir, el tratamiento de las locuciones conjuntivas en el aula de ELE. Para ello, se ejemplifica cómo se presentan en las gramáticas redactadas para hablantes nativos de español (es decir, en la L1)⁷, para después poder establecer una comparación con su tratamiento en el aula de ELE. Adelantamos ya que en las gramáticas de L1 encontramos un enfoque marcadamente descriptivo y normativo, mientras que se apuesta por el enfoque léxico y pragmático en la L2.

2. EL TRATAMIENTO DE LAS LOCUCIONES CONJUNTIVAS DESDE LA L1

En primer lugar, antes de presentar ejemplos sobre el tratamiento que se ofrecen en las gramáticas de L1 de las locuciones conjuntivas hay que aportar una definición básica de locución, así como de conjunción. En cuanto a la definición de locución, vamos a tomar como referencia la que presenta el propio *Diccionario de la Lengua española (DLE)* de la palabra ‘locución’. Dedicamos la acepción tercera y cuarta de dicha entrada a la definición del término desde el enfoque gramatical. En la acepción tercera dicha obra lexicográfica indica que locución es un «grupo de palabras que funcionan como una sola pieza léxica con un sentido unitario y un cierto grado de fijación formal»⁸, por lo que esta acepción acerca mucho el sig-

⁷ Somos conscientes de que únicamente incluimos dos gramáticas destinadas a hablantes nativos de español, pero estas se incluyen como ejemplos. No es el propósito del presente trabajo realizar un estado de la cuestión sobre el tratamiento de las locuciones en gramática de la L1, sino solo referenciarlo para establecer la diferencia con el tratamiento en las gramáticas orientadas a la L2.

⁸ *Diccionario de la lengua española*. En línea: <https://dle.rae.es/locuci%C3%B3n>

nificado del término al concepto de estudio de la disciplina que conocemos como fraseología, comprendiendo esta con un enfoque acotado, como ocurre en el caso de García-Page Sánchez, para quien las locuciones se encuentran en el centro de atención de la fraseología⁹. En la cuarta acepción de locución nos encontramos con una definición de corte más formal, en la que el término se acerca a una definición con enfoque morfológico: «combinación fija de varios vocablos que funciona como una determinada clase de palabra»¹⁰. Esta determinada clase de palabra será fijada por la palabra principal de la locución.

Es importante indicar que, durante la segunda mitad del siglo pasado, así como en el siglo presente, los estudios sobre fraseología española han gozado de un auge muy importante. Así, por tanto, rescatamos a continuación el planteamiento de Casares, pionero en la investigación contemporánea en fraseología, y de Zuloaga. Tan solo incluimos dos ejemplos de definiciones del concepto 'locución' expuestas en investigaciones especializadas. Han sido muchas las propuestas y nuestro objetivo no es realizar un estado de la cuestión, sino solo permitir cercar el concepto. Según Casares (1950), una locución es la: «combinación estable de dos o más términos, que funciona como un elemento oracional cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de sus componentes». (Casares, 1950: 170) Posteriormente, Zuloaga (1980) se apoya en la misma definición de Casares, pero incluye una propuesta de clasificación en la que defiende «la primera distinción que podemos hacer es entre aquéllas cuya función es meramente gramatical (prepositivas, conjuntivas y elativas) y aquéllas que presentan valor semántico, categorial». (Zuloaga, 1980: 141)

Respecto a la definición de conjunción, en la *Gramática descriptiva de la lengua española* encontramos la definición que recogemos a continuación: «clase de palabra cuya misión es enlazar oraciones o elementos de una oración» (Pavón Lucero, 2000: 621). Por lo tanto, se aporta una definición que entrelaza un enfoque morfológico (al categorizar el tipo de palabra) con un enfoque sintáctico (al otorgar al conjunto una funcionalidad dentro de la oración).

Del mismo modo, en una obra de referencia para la enseñanza de la lengua española como L1 como es la *Gramática didáctica del español* de Gómez Torrego, nos encontramos con un enfoque descriptivo del concepto. En esta obra se plantea una definición por semejanza con otro grupo de palabras: las preposiciones. Se indica que, al igual que estas, las conjunciones son átonas, no poseen autonomía sintáctica, no ocupan funciones nominales y tienen como función relacionar palabras

⁹ García-Page se acerca a la fraseología desde un enfoque más restringido que otros estudios anteriores a su obra. Desde su punto de vista, se «excluyen las paremias, las colocaciones y los predicados de verbo de soporte, funcional, vicario, ligero o de apoyo, unidad fraseológica equivaldría prácticamente a locución y a modismo (en sentido amplio)» (García-Page Sánchez, 2008: 16).

¹⁰ *Diccionario de la lengua española*. En línea: <https://dle.rae.es/locuci%C3%B3n>

entre sí (Gómez Torrego 2007: 230). Esta similitud entre ambas clases de palabras hace que en la propia *Gramática descriptiva de la lengua española* se indique que la separación entre ambos grupos resulta compleja¹¹.

Una vez que se ha aportado una definición de los conceptos ‘locución’ y ‘conjunción’ podemos adentrarnos en la clasificación tradicional que se ha realizado para subdividir las distintas conjunciones. En *la Gramática descriptiva del español* encontramos la siguiente aportación sobre el agrupamiento de las conjunciones:

Tradicionalmente, se distinguen dentro de ellas dos grupos: las ‘conjunciones coordinantes’, que enlazan los elementos análogos (oraciones o partes de la oración), y las ‘conjunciones subordinantes’, que subordinan una oración a otra oración o a un elemento de otra oración. Las conjunciones coordinantes se clasifican, a su vez, en función del tipo de relación que expresan: copulativas, disyuntivas, adversativas y distributivas. Con respecto a las conjunciones subordinantes, podemos distinguir, por una parte, la conjunción que, que introduce oraciones sustantivas que funcionan como complemento de verbos, nombres, adjetivos, adverbios y preposiciones y, por otra, las conjunciones subordinantes que introducen las llamadas oraciones adverbiales impropias¹². (Pavón Lucero, 2000: 621)

En el grupo de las adverbiales impropias¹³ se establece una división en los siguientes subgrupos: subordinadas causales, finales, concesivas, condicionales, consecutivas y comparativas¹⁴.

¹¹ «La distinción entre preposiciones y conjunciones se ha establecido tradicionalmente en función de dos variables: por una parte, el criterio de la coordinación frente a la subordinación y, por otra, la categoría gramatical del término de cada una de estas clases de partículas. Sin embargo, [...] ninguna de estas dos variables permite establecer una diferenciación nítida entre ellas» (Pavón Lucero, 2000: 623).

¹² Las oraciones adverbiales propias son las subordinadas adverbiales de lugar, tiempo y modo, cuyos nexos no son conjunciones. Este grupo de oraciones ocupan la función de complementos circunstanciales dentro de la oración principal y pueden ser sustituidas por un adverbio, algo que no ocurre con las oraciones adverbiales impropias. Es decir, las subordinadas adverbiales propias e impropias poseen cualidades formales y funcionales bien diferenciadas.

¹³ En los últimos años se ha publicado una importante nómina de investigaciones en las que se discute la clasificación y el análisis más conveniente de estas oraciones. Por lo tanto, se han establecido diferentes posturas al respecto. Citamos a Lozano Jaén, quien ha realizado una síntesis muy clara de la complejidad de su tratamiento y de la explicación que ha aportado en enfoque tradicional: «Adentrarse en el estudio de las oraciones subordinadas adverbiales supone un reto y, al mismo tiempo, una complejidad por las distintas concepciones y clasificaciones acerca de ellas. La gramática tradicional concebía las subordinadas adverbiales como segmentos que funcionaban igual que los complementos circunstanciales y las dividía en propias (lugar, tiempo y modo), las cuales podían ser conmutadas por un adverbio e impropias (finales, causales, concesivas, condicionales, comparativas y consecutivas), cuyas oraciones carecen de la posibilidad de ser sustituidas por un adverbio.» (Lozano Jaén, 2020: 387)

¹⁴ Para encontrar de manera ordenada y sencilla el significado de los diversos grupos de conjunciones, así como ejemplos de cada uno de ellos, de cara a su posible uso en el aula de ELE se

3. EL TRATAMIENTO DE LAS LOCUCIONES CONJUNTIVAS DESDE LA L2

En la introducción de este trabajo se ha abordado la relación pedagógica que se establece entre la gramática y el léxico en la didáctica de ELE. A este respecto se ha podido demostrar que las tendencias actuales defienden la necesidad de atender a la gramática desde un enfoque léxico. La didáctica de las locuciones conjuntivas, tema que nos ocupa, no debe mantenerse al margen de esta realidad pedagógica por las diversas razones que expondremos en las siguientes líneas.

En primer lugar, hay que tener presente que frente a un enfoque claramente sintáctico (desde un plano formal, descriptivo y discursivo) que se presenta en las gramáticas del español como primera lengua; así como en manuales de redacción para hablantes nativos¹⁵, en la didáctica de ELE es necesario atender a dichas locuciones conjuntivas como unidades fraseológicas. Por tanto, si las abordamos como colocaciones y las trabajamos como parte del léxico en el aula de segundas lenguas¹⁶ los aprendices mejorarán en fluidez y precisión cuando se expresen¹⁷. Darán un salto cualitativo en la complejidad de las ideas que consiguen expresar y, por tanto, podrán desarrollar discursos de temas más variados y especializados, acercando su *output* al de un hablante nativo instruido.

En segundo lugar, si consideramos que dichas locuciones conjuntivas son unidades fraseológicas, debemos tener en cuenta sus rasgos definitorios para presentar propuestas didácticas válidas. Desde este punto de vista, resulta esencial recordar

recomienda la consulta de la página web en la que se alberga el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad docente nº131-2013, dirigido por María Luisa Regueiro Rodríguez, titulado «Plataforma gramatical de enseñanza de español como lengua extranjera» (Universidad Complutense de Madrid).

¹⁵ Dentro de este tipo de manuales, un título clave por su excelente calidad técnica y didáctica, así como por el sobresaliente nivel de difusión que ha adquirido es *La cocina de la escritura* (1995), de Daniel Cassany. En este manual, orientado al trabajo de la redacción de textos, las conjunciones se abordan con un enfoque discursivo en el que no son clases morfológicas de palabras, sino elementos para aportar cohesión y coherencia en la construcción de frases y párrafos. Por lo tanto, este planteamiento instrumental acerca su tratamiento al enfoque léxico y puede ser de interés también para estudiantes de español como segunda lengua en niveles avanzados.

¹⁶ Con este enfoque, en la propuesta didáctica presentada por Leontaridi, Ruiz Morales y Peramos Soler (2008: 188-189) se plantean actividades sobre unidades fraseológicas pivotadas mediante la siguiente clasificación: campos semánticos, relaciones de entradas léxicas, comparaciones estereotipadas y expresión de sentimientos.

¹⁷ Este planteamiento que prioriza el enfoque léxico para la enseñanza de estructuras sintácticas es defendido ya en el propio *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) cuando en la introducción a su inventario de gramática justifica lo siguiente: «el inventario sigue la propuesta generativista de que el léxico se proyecta en la sintaxis y de que el núcleo del sintagma es la base fundamental de la estructura» (AA.VV., 1997-2021).

que «junto con la idiomática, la fijación formal constituye una de las propiedades fundamentales de las unidades fraseológicas y, por lo tanto, de las locuciones.» (Ureña Tormo, 2019: 40) Es, precisamente, por esta fijación formal por la que los estudiantes de ELE deben conocer y saber aplicar las restricciones gramaticales y léxicas que afectan al empleo de estas locuciones. De esta manera, manejarán las claves para saber en qué estructuras lingüísticas pueden incorporarlas y en cuáles no, así como qué implicaciones semánticas e incluso pragmáticas conlleva la selección de una locución conjuntiva frente a otra.

En tercer lugar, hay que tener presente que la enseñanza de las locuciones conjuntivas, como parte del aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE, debe estar sujeta a unos criterios didácticos claros. Las preguntas más relevantes para incluir estas unidades dentro del aprendizaje del léxico es determinar cuáles y cuántas locuciones conjuntivas deben enseñarse, así como cuándo, es decir, en qué niveles del aprendizaje y cómo, mediante qué tipo de explicaciones explícitas en el desarrollo de la clase, así como con ayuda de qué tipología de actividades. Resolver estas cuestiones está siendo el verdadero caballo de batalla de la didáctica de las unidades fraseológicas en los últimos años en la enseñanza del léxico en el aula de ELE. En esta dirección, Martínez López (2007) defendió la necesidad de prestar atención a la frecuencia de uso de las locuciones, así como a la posibilidad de sustitución de la locución por vocablos simples, criterios que consideramos que se deben tener en cuenta.

En cuarto y último lugar, como consecuencia directa de los puntos anteriores, surge la necesidad de establecer una nueva tipología de actividades que recoja los principios pedagógicos expuestos¹⁸, es decir, que permita establecer un aprendizaje léxico de estas locuciones basado en el uso, en la comprensión cognitiva de los significados de las mismas y que, a su vez, posea una marcada orientación a la mejora de la capacidad comunicativa de los estudiantes. Por consiguiente, se debe apostar por propuestas que no se centren en la ejercitación tradicional de corte fundamentalmente estructuralista¹⁹; planteamiento que ha imperado en el aula de ELE durante mucho tiempo, incluso ya con la plena inclusión de la metodología comunicativa y sus ramificaciones²⁰.

¹⁸ Sobre esta creación de actividades la bibliografía especializada, así como la propuesta de manuales publicada en diversas editoriales, está avanzando considerablemente.

¹⁹ Siempre defendiendo la necesidad de optar por la mezcla de elementos de diversas metodologías en la composición de las unidades didácticas. En este caso, puede ser conveniente incluir actividades de metodología estructuralista para trabajar las locuciones conjuntivas, dependiendo del tipo de alumnado que tengamos en el aula, así como de sus necesidades pedagógicas.

²⁰ Sorprende hoy en día estudiar manuales de finales de los noventa y principios del siglo XX en los que la tipología de actividades gramaticales es claramente estructuralista y los enunciados de

En este camino, en las páginas siguientes vamos a presentar una propuesta didáctica para trabajar un tipo de locuciones conjuntivas concreto, puesto que por la extensión del presente capítulo resulta imposible tratarlas en su conjunto²¹.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que vamos a desarrollar en las próximas páginas se ha elaborado para trabajar con alumnos de nivel C1 de español, es decir, con estudiantes que ya han superado con amplitud el denominado nivel umbral y que, además, demuestren que pueden comunicarse con fluidez en nuestra lengua, que ya presentan un conocimiento muy importante de la misma y que se encuentran, por tanto, en un nivel de perfeccionamiento. Hemos elegido este nivel porque es aquí donde los estudiantes deben alcanzar el manejo de las construcciones sintácticas más complejas y del léxico en su mayor extensión (tanto por el número de vocablos que reconocen y emplean, como por la cantidad de acepciones de los mismos que dominan), así como un manejo de registros variado.

Como hemos expuesto en los epígrafes anteriores, las conjunciones y locuciones conjuntivas son un grupo de palabras muy amplio que, a su vez, se subdivide. Por la dificultad que presentan para los estudiantes, en esta propuesta hemos creado una tipología de actividades para trabajar las locuciones conjuntivas concesivas cuya significación es la de crear oposición o restricción entre partes del contenido propositivo de la oración. Aunque este significado pueda parecer claro, no es así en la práctica lingüística de los estudiantes de ELE, ni tampoco para hablantes del español como lengua materna con poca instrucción gramatical. Ambos colectivos presentan dudas sobre la diferencia entre las partículas de este grupo en los diferentes contextos discursivos; dudas que pueden llegar, incluso, a que empleen conjunciones o locuciones conjuntivas de otro tipo al adecuado dentro de sus producciones escritas u orales. Esto puede suceder al confundir las oraciones subor-

las mismas se orientan al conocido ejercicio «rellenahuecos», así como al de unión mediante flechas y la memorización de reglas. En relación con las conjunciones y sus respectivas locuciones algunos de estos manuales las abordan desde un punto de vista sintáctico, formal y tradicional, al atender a estas partículas como meros nexos subordinantes entre dos oraciones. Manuales que podemos situar como ejemplos son *Gramática progresiva de español para extranjeros* (Sarmiento, 1999), *Temas de gramática con ejercicios prácticos* (Moreno García, 2001) y *Ejercicios de gramática. Nivel avanzado* (Martín García, 2001). Este análisis permite comprender que la configuración de unidades didácticas y propuestas pedagógicas ha avanzado a pasos agigantados en las dos últimas décadas, haciendo casi irreconocibles las metodologías de trabajo actuales con otras tan recientes en fecha.

²¹ Pese a ser conocedora de esta limitación, confío en que la presentación del trabajo resulte de interés para los profesores de ELE que necesiten explicar estas locuciones concesivas en niveles avanzados de español.

dinadas concesivas con las coordinadas adversativas o, incluso, erróneamente con las subordinadas consecutivas o causales, lo que produce errores en el significado final de los enunciados y, por consiguiente, interferencias en la interpretación de los mensajes.

Para realizar cualquier propuesta didáctica hay que tener presentes los objetivos, competencias y contenidos que se pretenden abordar dentro de la misma. Por consiguiente, puesto que nuestra propuesta se centra en las locuciones conjuntivas concesivas debemos, en primer lugar, indicar qué tipo de construcciones indica el *PCIC* que se deben abordar en este nivel²².

En primer lugar, en la presentación de los contenidos gramaticales en el *PCIC*, las conjunciones y sus locuciones no se presentan en el apartado de morfología como tal, es decir, como categoría morfológica de palabra²³. Aparecen incorporadas en el apartado destinado a la sintaxis, dentro del abordaje de las oraciones subordinadas cuando se hace referencia a los tipos de nexos y conectores. Esta realidad, que comparte con las preposiciones, nos parece en sí misma muy significativa, porque señala claramente el carácter discursivo que se otorga a esta categoría de palabras y, por tanto, inherentemente el peso léxico que debe poseer en el aula de ELE. Si lo planteamos en otros términos, el *PCIC* otorga mucho más peso a la necesidad que los aprendices tienen de diferenciar los matices semánticos que se establecen entre las diversas locuciones, en este caso concesivas, así como a sus restricciones de uso (con atención al registro lingüístico o al contexto comunicativo donde se emplean), que a una clasificación eminentemente formal.

Dentro del apartado 15.3. titulado ‘Oraciones subordinadas adverbiales’ el *PCIC*, el punto 15.3.9, titulado ‘Concesivas’, referencia los tipos de oraciones concesivas y los nexos y conectores concesivos que deben manejarse en el nivel C1. En este nivel los estudiantes deben emplear estructuras reduplicadas universales²⁴, con subjuntivo, del tipo ‘digan lo que digan’, así como estructuras ponderativas, introducidas por *con lo que* + indicativo. En la nómina de nexos y conectores discursivos concesivos de nivel C1 el *PCPI* incluye los siguientes: *aun así, aun cuando, incluso*

²² Aunque el *PCIC* no se puede interpretar de manera dogmática y puede admitir cuestionamientos en alguna de las ideas que defiende o en cómo estas están argumentadas, nos parece un marco consolidado que permite realizar propuestas basadas en un texto conocido y aplicado por docentes de E/LE a nivel internacional.

²³ Esto sí ocurre con el sustantivo, el adjetivo, el artículo, los demostrativos, los posesivos, los cuantificadores, el pronombre, el adverbio y las locuciones adverbiales y el verbo. Esta lista reproduce la propia nomenclatura utilizada en el *PCIC*, así como el orden de presentación de las clases de palabras.

²⁴ La idea de universal estructural es una propiedad compleja que caracteriza que permite describir determinados elementos lingüísticos mediante la definición de cada uno de sus constituyentes y de cómo se relacionan estos entre sí.

cuando, intensivo (con) el /la, la de con indicativo, si bien (con indicativo, registro formal), con lo que (valor intensivo o ponderativo, con indicativo), ‘incluso si, ni siquiera’ en escalares (preferencia con subjuntivo)²⁵.

Como puede comprobarse, la nómina anterior presenta locuciones conjuntivas y adverbiales que poseen valores diversos, que se emplean en registros diferenciados y que poseen condiciones discursivas y pragmáticas distintas. Con esto queremos llegar a poner de manifiesto que dichas estructuras, pese a incluirse en el mismo paraguas de nexos y conectores concesivos, no son intercambiables entre sí de manera aleatoria, ya que su uso correcto está sujeto a condiciones gramaticales, léxicas y discursivas que deben aprenderse. Por consiguiente, debemos trabajar con nuestros aprendices en qué tipo de construcciones sintácticas y entornos discursivos y pragmáticos se emplea cada una de ellas.

Como hemos explicado anteriormente, en cualquier propuesta didáctica deben explicitarse los contenidos que se van a trabajar. Hemos hecho referencia a la lista de nexos y conectores concesivos que en el *PCIC* (nivel C1) deben dominar los aprendices. De dicha lista las locuciones conjuntivas concesivas que se van a trabajar en las actividades serán las siguientes: a) aun así / aun cuando, b) si bien y c) incluso si / ni siquiera. Hemos seleccionado estas locuciones conjuntivas concesivas porque, pese a pertenecer al mismo grupo, permiten establecer notables diferencias entre sí, tanto por su capacidad combinatoria, como por su significado léxico y su variedad de registro. De esta manera, la propuesta apuesta por la riqueza expresiva y la apertura a posibilidades comunicativas de utilidad para los estudiantes. Del mismo modo, se plantea una propuesta ‘acotada’ asumible para los estudiantes, que no se sienten desbordados por el aprendizaje de un listado muy amplio de conectores que, finalmente, no puedan interiorizar adecuadamente. El objetivo principal de la propuesta es que los estudiantes utilicen de manera correcta y adecuada estas locuciones. Por tanto, como objetivos secundarios se encuentran que sepan identificar los diversos matices de significado que poseen, conozcan las restricciones de uso que tienen cada una de ellas y discernan en qué contextos comunicativos y discursivos es adecuado el empleo de cada una de ellas. Es decir, el objetivo final es que puedan emplear este tipo de locuciones de manera natural, como lo haría un nativo instruido²⁶.

²⁵ Como puede comprobarse en esta nómina, no todas las locuciones son conjuntivas. Las hay de otros tipos como adverbiales, por lo que el primer criterio para la selección de las mismas en la propuesta didáctica será el morfológico.

²⁶ Es cierto que la exposición de estos objetivos secundarios puede parecer utópica, puesto que en muchos casos ni siquiera los hablantes nativos instruidos son capaces de alcanzarlos. Sin embargo, en aprendices que pretendan alcanzar un nivel de español correspondiente al C1/2, deberían ser objetivos (a nivel práctico, de uso) alcanzables. No todos los aprendices los podrán lograr, pero sí

La tipología de actividades que vamos a presentar a continuación está pensada para que pueda ser incorporada a un curso de ELE que se imparta mediante una metodología comunicativa, en la que se presente la lengua en uso y que implique la participación activa del alumno para alcanzar la construcción de su propio conocimiento lingüístico.

Las actividades presentan una apuesta decidida por un enfoque léxico de las locuciones conjuntivas. Es decir, no se trabajan como meros conectores, sino como piezas del léxico. Pongamos un ejemplo ilustrativo. Al explicar en un nivel A1 el mobiliario básico de la casa podemos contrastar los siguientes enunciados: Pedro duerme en la cama / *Pedro duerme en la mesa. Este par de enunciados son idénticos, salvo por la selección del sustantivo cama frente a mesa. Podemos explicar a los alumnos que el primero es correcto, frente al segundo que presenta un error de selección léxica. Esto se produce por los rasgos subléxicos constitutivos de cada uno de los términos, lo que demuestra que «es muy recomendable facilitar esta información subléxica a los alumnos porque les permitirá comprender realmente las razones por las cuales es correcta la construcción» (Arroyo Martínez, 2020: 10).

Si nos fijamos en los elementos conceptuales que componen cada una de las definiciones (*cama/mesa*). Los alumnos saben que ‘mesa’ en español corresponde a la imagen del objeto con patas y tablero, que normalmente se emplea para comer, escribir etc. pero no para dormir. Por lo tanto, es fácil explicar que el verbo *dormir* selecciona como complemento el elemento cama (o *hamaca, colchón, tumbona* etc.) pero no el de mesa.

Al igual que este tipo de explicaciones funciona en el ejemplo que hemos propuesto, es decir, con categorías morfológicas con significado referencial (como son los sustantivos), se puede aplicar a aquellas categorías morfológica que tradicionalmente solo se han abordado en la didáctica desde un enfoque sintáctico. Tal es el caso de las locuciones conjuntivas concesivas que nos ocupan. Al igual que hemos hecho al contrastar la selección de cama y mesa en dos enunciados idénticos, contrastemos a continuación las locuciones conjuntivas que se pretenden trabajar en la propuesta:

- *Aun así me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.
- Aun cuando me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.
- Si bien me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.
- Incluso si me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.
- *Ni siquiera me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón.

podrá ser conquistado por un porcentaje que, aunque pueda ser reducido, no debe derribar nuestras expectativas.

Hemos seleccionado cinco locuciones conjuntivas para nuestra propuesta y las hemos combinado en un mismo enunciado. Como puede comprobarse, el primer y el último enunciado son erróneos por las restricciones semánticas de las conjunciones que los forman. Si las restricciones fueran estrictamente sintácticas, al tratarse de locuciones conjuntivas y estar colocadas en el mismo orden oracional, no se caería en error. Esta agramaticalidad, por tanto, se produce por cuestiones que afectan a la composición léxica de las locuciones (atendiendo a su significado procedimental), así como al conjunto de palabras del enunciado, es decir, a la combinatoria de los elementos que lo forman. Veamos las razones por las que se han creado dos enunciados erróneos.

En el primer y segundo caso caso: *Aun así me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón, se produce un error por el significado de la locución ‘aun así’ que posee un valor concesivo similar a ‘pese a que’, pero que, además, se emplea generalmente con verbos de acción y como complemento de una proposición concesiva previa, es decir, con una reduplicación del valor concesivo: *Aunque se le advirtió del peligro, aun así, lo hizo*. ‘Pese a que’ es una locución «para expresar que no se tiene la oposición o la resistencia de algo o de alguien» (Fundéu, 2021). En esta oración el precio del sofá se presenta como un posible inconveniente para su compra. Sin embargo, para quien está decidido a comprarlo, el inconveniente no es tal, no es vinculante. La pregunta que asalta a continuación a nuestros estudiantes es: ¿Por qué si es correcto ‘aun cuando’ o ‘si bien’? Ambas locuciones son similares a ‘aunque’ y se pueden emplear como dicha conjunción.

El segundo caso de la construcción errónea: *Ni siquiera me cuesta el doble, prefiero comprar este sillón, nos encontramos con una locución negativa con un valor concesivo y condicional. Es decir, se debe emplear en oraciones negativas. Atendamos al siguiente ejemplo: «No me atendía, no me escuchaba, ni siquiera se volvía.» En este enunciado la locución ‘ni siquiera’ realza que ni el último de las acciones (volverse) se realizaba. Por lo tanto, en el enunciado que hemos puesto como ejemplo erróneo de ‘ni siquiera’, se encuentra una incorrección de tipo léxico al confundirse el valor de ‘aunque’ con el de ‘ni siquiera’ y no tener presente el sentido de negación que posee la segunda estructura. Por esta razón, la locución no se puede emplear en esta construcción.

Por tanto, a la vista de la dificultad para emplear estas locuciones en el aula de ELE, a continuación, se presenta una tabla que presenta los rasgos de combinación de las locuciones seleccionadas. Con el empleo de dicha tabla los estudiantes po-

drán acceder a información subléxica de manera más ordenada y simplificada, por lo que les resultará de utilidad para la resolución de sus dudas²⁷.

TABLA 1. Caracterización de los rasgos subléxicos de las diferentes locuciones

	Reduplicación valor concesivo	Significado condicional	Significado enfático	Construcciones negativas	Registro formal
Aun así	+	-	+	-	-
Aun cuando	-	-	-	-	+
Si bien	-	-	-	-	+
Incluso si	-	+	+	-	-
Ni siquiera	-	+	+	+	-

A continuación, se va a desarrollar una propuesta de actividades que permita a los aprendices interiorizar el empleo de las locuciones concesivas seleccionadas a través de los rasgos subléxicos de las mismas. Por consiguiente, se recomienda que, para la realización de los ejercicios, se permita a los estudiantes consultar la tabla anteriormente creada.

Dentro de la clasificación de actividades, estas se dividirán en dos grandes bloques: uno de reconocimiento en el que se pretende que los aprendices discernan entre los rasgos subléxicos diferenciados de las locuciones, así como sobre sus posibilidades e incompatibilidades de uso y, por otro lado, se configurará un segundo bloque que se enfoque a la de creación de enunciados y/o textos para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido²⁸.

4.1. ACTIVIDADES DE RECONOCIMIENTO

Actividad 1: A continuación, te presentamos grupo de enunciados. Indica cuáles son correctos y cuáles no. Justifica, a continuación, qué rasgos subléxicos posee la locución que se ha incluido para poder ser empleada en dicho enunciado o, en

²⁷ El rasgo subléxico de valor concesivo no se incluye en la tabla, porque es coincidente con todas las locuciones, puesto que todas pertenecen al grupo de conectores concesivos.

²⁸ Por la extensión que permite esta investigación, las actividades que se enuncian a continuación funcionan a modo de ejemplos. Para trabajar este tipo de locuciones dentro del aula la batería de actividades debe ampliarse puesto que los alumnos necesitarán realizar una mayor ejercitación para aprender dichas locuciones.

su caso, qué error léxico presenta el conjunto del enunciado fijándote en la tabla de rasgos subléxicos:

- a) Incluso si reculase, no conseguiría convencer al cliente²⁹.
- b) Aunque diluviara, aun así, no se solventaría el problema que tenemos con la sequía.
- c) *Este tío es un cachondo, siempre está de coña, si bien cuando se tiene que poner serio, se pone.
- d) *Si bien es pesado, utilizaré la carretilla.
- e) *Lo hizo, no aun cuando estaba advertido.

Actividad 2: A continuación, elige (entre las locuciones que se encuentran entre paréntesis en los siguientes enunciados) la locución adecuada. Explica por qué razones has descartado las otras, atendiendo a sus rasgos subléxicos³⁰.

Actividad 3: A continuación, se encuentra un listado de enunciados. Indica, atendiendo a su significado, con cuál de las siguientes etiquetas se asocia: significado enfático, necesidad de condición, registro formal, reduplicado concesivo o construcción negativa.

Actividad 4: Tras trabajar con las distintas locuciones, indica si lo que se indica sobre su uso es verdadero o falso:

- a) La diferencia entre ‘No me atiende’ y ‘Ni siquiera me atiende’ es que el segundo enunciado pone en valor que no se cumple una condición, en principio, de cumplimiento tan sencillo como atender.
- b) La locución ‘aun así’ siempre se combina con otro conector concesivo o completa el significado de un enunciado concesivo previo.
- c) ‘Si bien’ se puede emplear en el discurso académico o científico, pero no en el argot.
- d) La locución ‘incluso si’ no tiene que indicar una condición.
- e) ‘Aun así’ puede incorporarse a enunciados afirmativos o negativos indistintamente.

²⁹ Estos enunciados funcionan a modo de ejemplo para explicar la dinámica del ejercicio. El docente puede crear sus propios ejemplos.

³⁰ Enunciamos la actividad, pero no desarrollamos los ejemplos con los que se trabajar. El profesor que pueda apoyarse en este modelo de propuesta creará los modelos de enunciados o textos que mejor se ajuste a los contenidos que quiere abordar en su grupo de trabajo.

4.2. ACTIVIDADES DE CREACIÓN

Actividad 1: Toma como modelos los enunciados que presentan algún error en el empleo de las locuciones concesivas en el apartado de actividades de reconocimiento. Reescribe dichos enunciados de manera correcta. Subraya el conector que has elegido en tu enunciado y razona por qué se producía el error que has conseguido descubrir.

Actividad 2: Como has podido comprobar, las locuciones concesivas son oraciones para indicar que, a pesar de que se ha cumplido una condición previa, hay una parte del enunciado que no se puede cumplir. Dentro de las locuciones que has estudiado, además, algunas de ellas aportan valores adicionales.

En parejas, cread un diálogo en el que los dos personajes participantes tengan intereses enfrentados y, por tanto, uno de ellos necesita emplear especialmente esta modalidad oracional para justificar las razones de su oposición. Puedes elegir algunos de estos casos:

- a) Un cliente reclama en un hotel porque no está conforme con la habitación que le han asignado y el jefe de recepción debe justificarle tal asignación.
- b) Un alumno reclama la nota de un examen a su profesor y en la revisión del mismo, el docente justifica la nota que ha recibido.
- c) Un abogado realiza un discurso de alegaciones ante un tribunal para justificar la actuación de su defendido.

Actividad 3: A continuación, te presentamos un breve corto³¹ mudo³². En grupos de tres o cuatro alumnos debéis poner a funcionar vuestra creatividad para crear un guion atractivo. Es importante que apostéis por el empleo de oraciones subordinadas concesivas que os permitan revisar las locuciones que habéis aprendido.

³¹ Aunque la actividad se presenta redactada como si fuera el enunciado que debe leer el aprendiz, no se ha querido señalar un corto concreto, porque existen multitud de posibilidades. Será tarea del docente, seleccionar, entre los recursos audiovisuales de los que disponga, un material que sea adecuado para cubrir las necesidades de los estudiantes de su aula, que pueden variar notablemente por su edad, lengua y cultura materna, motivación para aprender la lengua etc.

³² Se podría cambiar por un anuncio, un cómic o cualquier otro tipo de elemento artístico susceptible de generar un texto escrito u oral que facilite el aprendizaje de las locuciones, así como la mejora de las destrezas expresivas.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la imperante necesidad de tratar de manera claramente diferenciada el abordaje de contenidos lingüísticos en la L1 frente a la L2. Los alumnos de ambos cursos aprenden lengua para alcanzar unos objetivos que, actualmente, todavía se encuentran muy alejados. Por un lado, los alumnos de español como L1 necesitan aprender gramática y léxico con fines principalmente académicos si desean superar con éxito sus estudios oficiales de ESO y Bachillerato³³. Por otro lado, los alumnos de ELE necesitan aprender nuestra lengua (en la mayoría de los casos) con fines utilitarios, marcadamente comunicativos. Por consiguiente, la confección de unidades didácticas en las dos disciplinas (L1 y ELE/2), así como el abordaje de sus respectivas metodologías docentes no resulta similar y requiere que los docentes reciban una formación específica para cada una de las didácticas de la lengua.

En concreto, en el desarrollo del tema en el que se ha centrado esta propuesta, es decir, el aprendizaje de las locuciones conjuntivas concesivas en la enseñanza de ELE, ha quedado expuesto que este grupo de palabras en el aula de L1 se aborda para alcanzar unos objetivos pedagógicos más tradicionales (sustentados en explicaciones principalmente sintácticas) y sustentado en un enfoque lingüístico muy apegado a planteamientos estructuralistas de cara a estudiar el tipo de oraciones subordinadas que se forman, así como al análisis de los componentes internos de estas. Sin embargo, en la didáctica de estos conectores en ELE/2 es muy recomendable que las locuciones concesivas se aborden desde un enfoque que se acerque al plano léxico, mediante el que estas locuciones se puedan diferenciar por sus rasgos subléxicos, como puede ocurrir con otras categorías morfológicas con significado pleno (ya sean estas nominales o verbales). Así se ha plasmado en la propuesta didáctica en la que, mediante dos tipos de actividades (las de reconocimiento y las de creación), conseguimos que los aprendices interioricen los matices léxicos que contienen las diversas locuciones conjuntivas seleccionadas.

³³ En este caso hay que diferenciar entre lo que sería adecuado si se tienen en cuenta los avances establecidos por las teorías lingüísticas más actuales y lo que todavía actualmente ocurre en una parte importante de la realidad de nuestras aulas. Como con gran acierto indica Martín Vegas (2022), «La didáctica de la morfología no ha superado el *gramaticalismo* y el *examinismo* que empañan la didáctica de la gramática desde siempre y los planteamientos de cambio tan divulgados en los estudios actuales sobre el tema siguen sin llevarse a la práctica y, además, sin ser sometidos a una investigación previa que verifique su necesidad con especificación» (Martín Vegas, 2022: 129).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- INSTITUTO CERVANTES. (1997). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/Enseñanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>
- ARROYO MARTÍNEZ, L. (2013). Construcciones con ‘siempre que’ Explicación de las gramáticas descriptivas y de la gramática aplicada a la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 13. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdfpublicaciones/ActasNebrija_PrimerCongreso_volumn1.pdf
- ARROYO MARTÍNEZ, L. (2020). Léxico funerario en el aula de ELE: colocaciones léxicas con el verbo celebrar y léxico afín. *Revista Internacional de Lenguas Extranjera/International Journal of Foreign Languages*, 2(14). <https://doi.org/10.17345/rile14.2975>
- AMENÓS PONS, J., AHERN, A. y ESCANDELL, M^a V. (2019). *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Edinumen.
- BOSQUE, I. y GALLEGO A. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 52(2), 63-83.
- BUSTOS GISBERT, J.M. (2018). Enseñanza-aprendizaje de la gramática. En M. MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS y A. ZAMORANO AGUILAR (Coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos* (pp. 43-71). Enclave ELE.
- CASARES, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. CSIC.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007). *Gramática didáctica del español*. SM.
- LEONTARIDI, E., RUIZ MORALES, M. y PERAMOS SOLER, N. (2009). Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE. En J. F. BARRIO BARRIO (Coords.), *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Editorial Universitaria San Clemente de Ojrid/Embajada de España en Bulgaria.
- LOZANO JAÉN, G. (2020). *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Cátedra.
- MARTÍN GARCÍA, J. (2001). *Ejercicios de gramática. Nivel avanzado*. Anaya.
- MARTÍ CONTRERAS, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en la enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo, *Normas*, 5, 171-195.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2022). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos «difusos» en la Enseñanza Secundaria. *Téjuelo*, 35(1), 107-136.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, J. (2007). La graduación en el proceso de aprendizaje de las expresiones fijas. En J. MARTÍ CONTRERAS (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Lengua,*

- Literatura y Cultura Española: la Didáctica de la enseñanza para extranjeros.* (pp. 287-298). JMC.
- MENEGOTTO, A. C. (2012). El microscopio gramatical: un modelo de gramática para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Signo y seña*, 22, 35-62.
- MORENO GARCÍA, C. (2001). *Temas de Gramática con ejercicios prácticos. Nivel superior*. SGEL.
- PAVÓN LUCERO, M.^a V. (2000). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la Lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras.* (pp. 565-655). Espasa.
- RODRÍGUEZ RAMALLE, T. M.^a (2020). La inclusión de los aspectos discursivos en la enseñanza de la lengua: Reflexión sobre algunos empleos de ciertas conjunciones, locuciones y partículas discursivas. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 3(1), 53-79.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. y REAL ESPINOSA, J.M. (2019). Enseñanza de la gramática. En F. JIMÉNEZ CALDERÓN y A. RUFAT SÁNCHEZ (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE* (pp. 165-189). SGEL.
- SARMIENTO, R. (1999). *Gramática progresiva del español para extranjeros*. SGEL.
- UREÑA TORMO, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva* (Tesis doctoral). Universidad Alcalá de Henares.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HINCAPIÉ MORENO, D. y MOLINA MORALES, G. (2017). Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17(3), 1-19.
- ZULOAGA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter Lang.

LA ADQUISICIÓN DE LA PREFIJACIÓN NEGATIVA POR APRENDICES GERMANÓFONOS DE ELE: LOS PREFIJOS *DES-* E *IN-*. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE MORFOLOGÍA LÉXICA

ALBA DELGADO-AGUILAR

Universidad Libre de Berlín / Universidad de Leipzig

1. INTRODUCCIÓN

‘HIDROALCÓHOLICO’, ‘desescalada’, ‘desconfinamiento’, ‘teletrabajo’ o ‘videollamada’ son algunas de las palabras más usadas en el año 2020. Neologismos tan interesantes como ‘plandemia’ (de ‘plan’ y ‘pandemia’), ‘coronaplausos’ (de ‘corona’ y ‘aplausos’) o ‘zoompleaños’ (de ‘Zoom’ y ‘cumpleaños’) han llamado la atención de internautas e incluso de la RAE¹. Ahora bien, ¿son palabras completamente nuevas?

Las lenguas tienen varios mecanismos para designar las nuevas realidades a las que se enfrentan, tales como la derivación y la composición. La descripción lexicográfica y el estudio morfosemántico de estas unidades, sin embargo, puede resultar difícil dada la variación de significado de un mismo elemento morfológico o la cantidad de prefijos para un mismo valor, por ejemplo.

Muchos aprendices de una lengua extranjera probablemente ya se han encontrado en la situación de querer producir en la lengua extranjera una palabra formada por un prefijo negativo. [...] entonces surge la pregunta de qué prefijo es el correcto. [...] ¿Y cómo se traduce unfreundlich al español? ¿Con ‘inamable’ o ‘desamable’? (Clarenz-Löhnert, 2004: 7)

Este estudio parte de dos hipótesis: en primer lugar, que enseñar aspectos de morfología derivativa en léxico consolida y acelera el aprendizaje de español y, en segundo lugar, que, si se tiene en cuenta la L1 del estudiante mediante el análisis

¹ Véase, por ejemplo, <https://www.rae.es/dhle/coronaplausos>

contrastivo y la predicción de errores, esta instrucción sobre la configuración morfológica se ajustará más al aprendiz y, por lo tanto, será más exitosa.

La investigación se ilustra con la prefijación negativa, tomando como objeto de estudio los prefijos *des-* e *in-* y sus correspondientes en alemán. Las unidades léxicas seleccionadas son un total de quince, de las cuales siete contienen el prefijo *des-* y ocho, el prefijo *in-*. Fueron elegidas siguiendo los criterios del enfoque léxico.

El objetivo es abordar las cuestiones morfológicas de la prefijación del español y del alemán contrastivamente para elaborar una propuesta didáctica y obtener resultados reales tras un estudio experimental con estudiantes germanófonos de niveles B1 y B2 del Centro de Idiomas de la Universidad de Leipzig, Alemania, realizado entre el 10 y el 28 de junio de 2019. En el cierre del estudio se presentan los resultados y las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CUESTIONES MORFOLÓGICAS PREFIJALES DEL ESPAÑOL Y DEL ALEMÁN

Una de las formas más comunes y productivas de formar palabras es mediante la prefijación, esto es, la anteposición de un afijo, denominado «prefijo», a una base, con el objetivo de formar una nueva palabra. Como bien afirma Montero Curiel (1999: 83), esta definición ha sido revisada a lo largo del tiempo y no todos los autores coinciden de forma unánime sobre los límites entre derivación y composición, ya que, como señala la autora, tradicionalmente la prefijación se ha incluido como mecanismo propio de la composición (Alemany Bolufer, Salvá o la Real Academia de la Lengua Española). Años más tarde se incluye exclusivamente dentro de la derivación y posteriormente, en un marco teórico estructuralista, los límites entre derivación y composición no están tan claros (F. de Saussure, Bally, Bloomfield, Brea, Eugenio de Bustos Tovar). Algunos autores, al final, hablan de «prefijación como mecanismo de la composición y de la derivación, según la naturaleza del prefijo» (Montero Curiel, 1999: 83).

A diferencia de los sufijos, los prefijos no son generalmente transcategorizados, es decir, no provocan un cambio en la categoría gramatical de la base léxica, sino que añaden contenido semántico, precisiones, al significado del lexema al que preceden. Por otro lado, los prefijos tienen una estrecha relación con las preposiciones, pero como apunta Montero Curiel (1999), no se puede «afirmar de modo tajante» que «exista identificación plena entre preposiciones y prefijos» (1999: 86). En el español, desde la perspectiva de la Gramática Tradicional, se establece una tipología de prefijos que los clasifica en separables, es decir, preposiciones o adverbios que al unirse a un lexema se denominan prefijos –por ejemplo, ‘contraindicaciones’–, o bien inseparables, partículas que no tienen independencia en la lengua

y que, al anteponerse a un lexema, se denominan prefijos –por ejemplo ‘amoral’–. En el alemán, las cuestiones prefijales presentan un esquema muy similar en nombres y adjetivos prefijados, pero más complicado cuando se trata de elementos preverbiales.

En la lengua alemana, mientras que las partículas en combinación con un verbo constituyen elementos preverbiales separables y tónicos (1a), los prefijos dan lugar a elementos preverbiales inseparables y átonos (1b); sin embargo, hay prefijos que son homónimos a partículas y dan lugar a significados diferentes según sean unos u otros, como es el caso de *durch-*, *hinter-* o *über-*, entre otros (1c) (Donalies, 2007: 22).

- a) *aufstehen* (*auf-stehen*): *Ich **stehe** um 7 Uhr **auf**.* (Me levanto a las 7)
- b) *verstehen* (*ver-stehen*): *Ich **verstehe** das Buch nicht.* (No entiendo el libro)
- c) *umfahren* (*um-fahren*):
*Das Auto **fährt** den Radfahrer **um**.* (El coche atropella al ciclista)
*Sie **umfahren** die Stadt.* (Ellos dan la vuelta a la ciudad)

Esta relación se establece de formas diferentes en el alemán y en el español, ya que se distinguen tipológicamente en lengua de enmarcamiento en el satélite (*S-language*) y lengua de enmarcamiento en el verbo (*V-language*), respectivamente, en la tipología de Talmy (2000, *apud* Jiménez Juliá y Lübke, 2013). Esto implica que los prefijos tienen en la lengua germánica un peso semántico mayor que en el español, ya que se expresa el *core schema* en el satélite y no está implícito en el lexema, como en las lenguas románicas.

2.1.1. *Los prefijos negativos en español: el prefijo des- y el prefijo in-*

Generalmente el término ‘prefijos negativos’ engloba varios valores como la negación, la privación, la oposición, la contrariedad o la reversión, e incluso, como en este estudio, la separación, la aminoración o la disminución, porque esta diversidad semántica tiene un elemento en común que es la función como antónimos ‘no positivos’ (Montero Curiel, 1999: 21; Serrano-Dolader, 2011: 259). La negación se estudia desde varios enfoques: la negación sintáctica, la negación léxica o la negación morfológica. La morfológica o gramatical, de la cual se ocupa este análisis, es la expresada por estos prefijos negativos, y crea antónimos gramaticales –útil / inútil– que se distinguen de los antónimos léxicos –claro / oscuro– (Montero Curiel, 1999: 102).

Los prefijos negativos del español actual son: *a-*, *anti-*, *contra-*, *des-*, *in-*, *no-*, *ex-* y *sin-*, de los cuales los más productivos son *des-* e *in-*, que comparten el campo notional de la negatividad y confluyen frecuentemente. En cuanto a la selección de un prefijo u otro, Montero Curiel señala lo siguiente al respecto:

A propósito de la confluencia entre adjetivos prefijados con des- y con in-: mientras las formas con in- expresan, en general, una cualidad considerada estáticamente (sin interés alguno por precisar acción o proceso anterior, real o supuesto), las que llevan des- indican una cualidad dinámica (un estado que ha sufrido variación). De este modo, y aunque no en todas las ocasiones aparezca con total nitidez esta distinción, el carácter verbal y dinámico que presentan formas como ocupado o acompañado, por ej., puede ser la causa de que, en general, no se construyan antónimos con in- para estas formas, sino con des-; y, en todo caso, cuando lo que se quiere determinar es el contenido de in- (la negación a secas), puede recurrirse a la litote (no ocupado, no acompañado) o, cuando existe, al antónimo lexical (libre, solo) (Montero Curiel, 1999: 186)

Sin embargo, se pueden encontrar también dobles sinónimos como ‘desatención’ / ‘inatención’, e incluso formas con más de un alomorfo, como ‘inconforme’ / ‘desconforme’ / ‘disconforme’.

El prefijo *des-* está presente ya en los orígenes del idioma, cuyos alomorfos han sido generados por múltiples combinaciones y cruces históricos. Todas las formas latinas (*dis-*, *di-*, *de-*), en un momento dado, confluyen y se agrupan bajo el prefijo *des-* con el mismo significado. Actualmente es la forma más productiva, especialmente en verbos y, esporádicamente, en sustantivos y adjetivos (Brea, 1994: 118), aunque su flexibilidad en la elección del lexema es posiblemente uno de los factores que le permite esa productividad (Serrano-Dolader, 2011: 263). Montero Curiel (1999: 143) comparte los siguientes datos: «más de un 42% del léxico total lo constituyen los verbos; casi un 31% son sustantivos, mientras que los adjetivos con *des-* abarcan el 21% y, finalmente, tan solo un 5% son formas adverbiales.»

Con base adjetiva —la mayoritaria en este estudio—, el prefijo *des-* forma dos grupos: opuestos a adjetivos sin *des-* y adjetivos formados parasintéticamente sobre sustantivos (Brea, 1994: 114). El primer grupo presenta un número limitado de adjetivos, de los cuales algunos aparecen en este proyecto —desagradable, descontento, descortés, deshonesto, desleal—.

En cuanto al prefijo *in-*, cuyos alomorfos son *i-* o *im-*, tiene escasos problemas de delimitación, a diferencia del prefijo *des-*, porque tiene un origen claro y no presenta grandes variaciones semánticas (Montero Curiel, 1999: 155). Sin embargo, sí debe tenerse en cuenta el prefijo *in-* que proviene de *en* y que, por lo tanto, tiene un valor locativo, hoy en día muy minoritario.

A diferencia de otros prefijos, que han adquirido determinado valor a partir de cierta evolución semántica, el prefijo *in-* ha tenido siempre un valor propiamente negativo. A pesar de que su rentabilidad es menor que la del prefijo *des-*, es todavía hoy una partícula muy productiva. Sobre el prefijo *in-*, Montero Curiel (1999: 157) dice lo siguiente: «el 56% son adjetivos, algo más del 25% son sustantivos, y el resto se reparte entre el 14% de los adverbios y poco más del 3% de verbos».

2.1.2. *Las equivalencias en alemán*

En los últimos años han surgido varios estudios sobre el importante papel de los prefijos negativos. Según Clarenz-Löhnert (2004), estos elementos morfológicos no son solamente trascendentes cuantitativamente sino también cualitativamente, es decir, en una mejor comunicación para ambas lenguas, español y alemán.

Los prefijos negativos alemanes equivalentes a los españoles *des-* e *in-* son, mayoritariamente, los siguientes: procedentes del latín, los prefijos *de-*, *des-* o *dis-* e *in-*, *im-* y *i-*; procedentes del alemán, denominados «nativos» (Duden, 1998: 49; Donalies 2007: 22), los prefijos *ent-* y *un-*. *Ent-* es el prefijo más frecuente en lexemas verbales y tiene principalmente el valor de privación (Clarenz-Löhnert, 2004: 7); corresponde mayoritariamente en español al prefijo negativo *des-* (2004: 109, 130). *Un-* es el prefijo negativo más frecuente en general, pero especialmente se encuentra en derivados adjetivos; no suele ser un elemento preverbal a no ser que provenga de un verbo deadjetival, como es el caso de *verunreinigen* ([ver_p [un_p [reinig]_a en]_v]_v) (2004: 62); y corresponde mayoritariamente en español al prefijo negativo *in-* (Clarenz-Löhnert, 2004: 107, 129).

Como cabría esperar, no existe una relación unívoca entre los prefijos españoles *des-* e *in-* y los alemanes *ent-* y *un-*. En algunas ocasiones, el prefijo español *des-* puede equivaler a una palabra con el prefijo alemán *un-* (desagradable – *unangenehm*). Asimismo, se pueden observar las comparaciones que ofrecen Cartagena y Gauger (1989: 196) entre verbos alemanes y sus traducciones al español, que en varias ocasiones debe recurrir o bien a una paráfrasis o bien a una perífrasis verbal para completar el significado aspectual que indican los prefijos alemanes: *entflecken* ‘quitar manchas’ o *entbrennen* ‘comenzar a arder’.

En este sentido es interesante retomar las conclusiones de Gibert Sotelo (2017: 289), según las cuales el hecho de que el prefijo *des-* sea mucho más flexible se debe a que el latín era una lengua de marco satélite como el alemán y esto, en consecuencia, permite considerar a algunos de los verbos construidos con *des-* «como construcciones de enmarcamiento en el satélite dentro de un sistema (el español) que tiende al enmarcamiento verbal» (Gibert Sotelo, 2015: 213).

2.2. APLICACIONES EN ELE

2.2.1. *La instrucción del léxico: la morfología derivativa en ELE*

El dominio de las reglas de formación de palabras es parte de la competencia morfológica, que es a su vez parte de la competencia léxica, pues para la formación de nuevas unidades léxicas (UL) es necesario que los hablantes conozcan tanto su estructura interna como su relación formal. Esta capacidad de reconocer posibles

palabras, existan o no, es beneficioso para la comprensión y para la producción lingüística, tal como indica Serrano-Dolader (2012: 184).

La promoción de la conciencia metalingüística en el aula de español como lengua extranjera (ELE) a través de la morfología derivativa se sostiene en dos principios indicados por Martín Vegas (2018: 267): este planteamiento es útil a cualquier edad, ya que de acuerdo con el «conflicto cognitivo» postulado por Piaget no existe una fecha límite de adquisición del vocabulario; y el aprendizaje como proceso de descentralización, es decir, a partir de la disolución de los límites entre la gramática y el léxico, estudiados mayoritariamente por separado y de forma aislada. El objetivo del desarrollo de la conciencia metalingüística es «permitir ampliar vocabulario con el fin de desarrollar la competencia comunicativa».

Según Martín García (2014: 59-60), el caudal léxico está formado por muchas palabras derivativas que presentan características que las hacen más fáciles de aprender que las palabras simples». Estas características son: una forma y un significado predecibles, pues tienen transparencia formal, son unidades recurrentes y se puede deducir su significado composicional; una proyección sintáctica también predecible a partir de la base de la palabra; y la posibilidad de generar nuevas palabras y familias léxicas. Cabe mencionar que la «facilidad» de la que habla Martín García (2014: 61) corresponde solamente a aquellas palabras derivadas que cumplan con estas características, puesto que las formas opacas, como 'decisión', o lexicalizadas, como 'saltador', no tienen forma ni significado predecibles por lo que «su procesamiento se acerca más al de las palabras simples».

El desarrollo del componente léxico es necesario y deben tenerse en cuenta dos aspectos: la amplitud léxica, es decir, la cantidad de palabras que conoce el aprendiente, y la profundidad de dicho conocimiento (Read, 2000; Vermeer, 2001; *apud* Robles García y Sánchez-Gutiérrez, 2016: 70). Solamente si esas UL se aprenden en contexto y a largo plazo, serán fáciles de recordar para el alumnado, y una de las herramientas para facilitar ese aprendizaje es el reconocimiento de los morfemas que integran la palabra. Además, este mecanismo ofrece varias ventajas como el favorecimiento de la fluidez y la comprensión lectora (Robles García y Sánchez-Gutiérrez, 2016: 71).

2.2.2. *El tratamiento de los prefijos negativos en los materiales de ELE*

Decidir qué elementos morfológicos enseñar, cuándo y cómo es una cuestión difícil para el profesorado por la falta de información en el Marco Europeo Común de Referencia (MECR), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y los manuales de ELE. En la introducción del PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 46) se indica que no se trata la morfología derivativa porque es difícil establecer la

correspondencia con los niveles, además de tratarse de una cuestión léxica o metodológica. Sin embargo, a lo largo del documento aparece la descripción de algunos morfemas derivativos, si bien la única función que se les otorga es la de marcador de género (cf. Sánchez Gutiérrez, 2014: 163). La morfología derivativa se incluye en el PCIC «al final de la obra, como una estrategia de aprendizaje que puede desarrollarse sin necesidad de instrucción previa» (Robles García y Sánchez-Gutiérrez, 2016: 71). El PCIC no tiene el léxico como una ruta, a diferencia de la gramática, sino que el vocabulario es tratado como fines específicos. Ese aislamiento del léxico en bloques se traduce en el aula en listas infinitas de vocabulario.

Los estudios de Morin (2003) y Sánchez Gutiérrez (2013) indican que la instrucción explícita de morfología derivativa en ELE desarrolla la conciencia morfológica y mejora la competencia léxica de los estudiantes de cualquier nivel. Así pues, cabría esperar esa instrucción en los manuales de clase, que suelen ser elementos clave y estructuradores del curso. Para este estudio, los manuales consultados fueron los que se usaban en el curso del alumnado al que se le hizo la prueba en el año 2019 (*Gente hoy 2* para el nivel B1 y *Gente hoy 3* para el B2) y los que podían encontrarse en la biblioteca de su universidad (*Adelante intermedio*, *Apúntate 3* y *Aula internacional 3*).

En el manual *Gente hoy 2* no se encontró ningún tipo de referencia a la morfología derivativa. En *Gente hoy 3* sí: en las páginas 22 y 23 se presenta la *Wortbildung* ('formación de palabras') y la formación de antónimos a partir de prefijos; en la página 130, en el consultorio gramatical, se amplía esta información a partir de una lista de prefijos negativos con algunos ejemplos más frecuentes para cada prefijo; por último, en el libro de ejercicios (p. 12, ej. 8) se propone completar una tabla con los antónimos.

De ambos manuales destaca la gran cantidad de vocabulario que se ofrece por unidad y que no se vuelve a trabajar en las unidades posteriores. Así pues, el trabajo que se puede realizar con los prefijos negativos en la unidad 1 se pierde cuando se llega a la unidad siguiente, ya que no se vuelve a tratar. Por lo que respecta a las listas que se ofrecen en el consultorio gramatical, estas no ofrecen ningún tipo de diferenciación semántica entre prefijos y no contemplan prefijos que puedan tener más de un valor o lexemas que puedan tener más de un prefijo.

En cuanto a los demás manuales, ninguno presenta una instrucción explícita y extensa, puesta en contexto y que preste atención a todos los aspectos relativos a la morfología derivativa. La derivación forma parte de apartados extra: por ejemplo, en el manual *Adelante intermedio* (unidad 6, p. 144), se presenta también el apartado *Wortbildung*, en el que se debe reconocer la estructura de las palabras, ordenarlas y compararlas con otras lenguas. El manual *Aula internacional 3* la formación de adjetivos con los prefijos *in-* y *des-* está en el consultorio gramatical (p. 133) y en el manual *Apúntate 3* (p. 135) aparece en el apartado «*Mit Hilfe anderen Sprachen*»

(‘con la ayuda de otras lenguas’) en la cual se pide al alumnado que compare las palabras propuestas con su primera lengua (L1) e intente establecer similitudes de cualquier tipo (morfológicas o semánticas).

FIGURA 1. *Gente hoy 3*, Consultorio gramatical, p. 131

DES / DIS- desatar, disculpar, desorden, desconfianza, descortés, deshonesto	PRO- (1) pronombre, proponer, procrear
EN-(EM-) encarcelar, embarcar, empaquetar	PRO- (2) pro amnistía, pro enseñanza pública, pro abolición de la pena de muerte
ENTRE / INTER- entreacto, entrevistas, interdental, intercambiar, interrelacionar, interacción, intercomunicador, internacional, interurbano	En estos casos no se trata de un prefijo sino de la preposición pro (a favor de).
EX- (1) exministro, exmarido, exrepública	RE- (1) releer, reconsiderar
EX- (2) extraer, excepción, excelente	RE- (2) rebarato, repeinado, requetebién
IN-(IM- / I-) incapaz, inútil, imposible, ilógico, incomunicación, inexperiencia	SOBRE- sobrecargar, sobrevalorar
MAL- malacostumbrar, malvivir, maltratar, malducado, malhablado, malpensado	SUB- subgrupo, subcomisión, subcultura, subdesarrollo, subestimar
POS(T)- posguerra, posfranquismo, posmoderno, postoperatorio	SUPER- superhombre, supermercado, superpoblar, supergigante
	TRANS-(TRAS-) (1) transformar, tráfuga, trasplantar, traspaso, transexual, transalpino, transoceánico,
	TRAS- (2)

Tras la revisión y análisis de estos manuales, se tomaron algunas de las estrategias propuestas, se complementaron y se presentaron como propuesta didáctica en este proyecto. Robles García y Sánchez-Gutiérrez (2016: 83) señalan que para «solucionar estas deficiencias» se debe introducir una serie limitada de elementos morfológicos «relevantes para el aprendizaje de vocabulario específico». En la misma dirección apunta Clarenz-Löhnert (2004: 157), quien asegura que los prefijos negativos «deben añadirse tan pronto como sea posible en los manuales de aprendizaje».

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. EL ENFOQUE LÉXICO

Para el diseño de una actividad dentro del modelo de aprendizaje léxico a partir de esquemas de conexión morfológica, esta debe seguir una serie de características

didácticas que aseguren su éxito. Martín Vegas (2018: 269-270) propone que la actividad debe impulsar la reflexión metalingüística sin ser un «aparato teórico complejo o terminología alambicada», saber relacionar la forma de los signos lingüísticos con su significado, implicar al alumno –aprendizaje significativo o constructivista– y permitir ir ampliando paulatinamente conocimientos, afianzando el conocimiento adquirido. Además, debe estar graduado en función de la madurez de los estudiantes. Troitiño (2017: 152) propone, además, tener en cuenta unas reglas de oro: ofrecer solamente entre ocho y quince elementos léxicos por sesión, varias ocasiones de contacto significativo y reiterado y respetar las cuatro fases de aprendizaje.

Estas fases, derivadas de las fases propuestas para la adquisición del léxico simple (cf. Troitiño, 2017) son mencionadas por la mayoría de los autores que tratan la morfología derivativa y, a pesar de que hay algunos matices diferentes, se corresponden casi en su totalidad:

1. Reconocimiento de la forma derivada en un contexto.
2. Identificación de los constituyentes y conexión con otras lenguas.
3. Asignación de significado a cada constituyente, teniendo en cuenta la sinonimia (el valor negativo de *des-* y de *in-*) y la polisemia de algunos prefijos (*des-* como privativo y como reversivo)
4. Producción de formas. Es la fase más compleja y en la que se deben tener en cuenta los bloqueos léxicos.

Por último, deben tenerse en cuenta algunas estrategias que capten la atención del alumnado, como por ejemplo el realce, la estimulación multisensorial, la recurrencia, la organización y la significatividad y personalización (Troitiño, 2017). En la actividad propuesta se utilizan textos con palabras realzadas y estímulos de color. Además, la actividad se centra en un tema concreto: la descripción, en este caso, de personas. Es un tema que se puede desarrollar transversalmente a lo largo de toda una unidad.

3.2. LAS UNIDADES LÉXICAS, ANÁLISIS CONTRASTIVO Y PREVISIÓN DE ERRORES

Ante la duda de qué elementos léxicos elegir y cómo saber si son los adecuados, Troitiño (2017: 147) analiza las dos vías existentes para determinarlo: cuantitativa o cualitativamente. La cantidad, esto es, la frecuencia de aparición de la palabra, a pesar de parecer útil y eficaz, puede ofrecer una visión sesgada del uso que hacen los hispanohablantes del vocabulario. La calidad, además de ser compatible con la cantidad, toma en consideración las limitaciones que las listas de frecuencias

pueden tener, como la identidad social y psicológica o los ámbitos en los que se desenvolverá el aprendiente.

Por lo tanto, la elección de los prefijos negativos *des-* e *in-* cumple con estas premisas, pues el número de palabras formadas con ellos es significativo, pero sin llegar a ser excesivo y «nos obligan a atender a varias perspectivas de análisis en el tratamiento de la prefijación como fenómeno lexicogenético» (Serrano-Dolader, 2012: 188). Por otro lado, sin perder de vista que las actividades que se proponen en este estudio estaban destinadas a alumnado germanófono, se seleccionaron los prefijos cuyos equivalentes en alemán contaban con unas características similares de frecuencia y de productividad (cf. Voigt, 1992).

Para seleccionar las unidades léxicas se usó el diccionario de frecuencia de Davies (2018) y se eligieron según el parecido morfológico con su equivalente alemán, la transparencia de la forma y del significado y por el tema, en este caso, la descripción de personas. Además, se evitaron UL que pudieran tener restricciones o bloqueos (cf. Serrano-Dolader, 2012: 193). Las UL seleccionadas para esta secuenciación didáctica son las siguientes: *descuidado, deshonesto, descortés, desconfianza, desagradable, desordenado, desanimar, incómodo, injusto, inútil, incivilizado, insensato, insociable, intolerante e imperfección*.

En este estudio solamente se presentaron adjetivos, un verbo y tres sustantivos, aunque en las actividades podrían tratarse las series de forma oral (verbo, nombre y adjetivo). Este hecho viene condicionado por el tema elegido; por otro lado, si la propuesta no fuera una actividad esporádica, sino integrada en la programación didáctica del curso, se podrían trabajar otras unidades con el mismo prefijo y diferente categoría. El objetivo de la prueba no es, en ningún caso, establecer relaciones unívocas, traducciones literales o estrategias infalibles para producir palabras negativas prefijadas, sino plantear una propuesta que promueva la concienciación morfológica.

Entonces debe entenderse el uso de las L1 y L3 en este estudio como factores de contraste y como estrategias cognitivas para favorecer el proceso de aprendizaje. Santiago Alonso (2014: 397) define la L1 como un «instrumento heurístico que el aprendiz utiliza para descubrir las propiedades formales de una nueva lengua» y en la misma línea apunta Álvarez Cavanillas (2017) que su uso en clase mejora la comprensión de determinados aspectos lexicogramaticales y mejora el proceso de memorización. Las comparaciones que en esta actividad se proponen se corresponden a la L1 del alumnado, el alemán, y a la primera L2 de este, el inglés², partiendo

² Para obtener más información relacionada con las L2 de Alemania, se pueden consultar los datos estadísticos realizados por Eurostat en el enlace https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Archive:Statistiken_zum_Fremdsprachenerwerb

de la base de que el alumnado también podrá establecer conexiones con el latín –lengua que suelen estudiar en la escuela– y/o con el francés –la segunda L2 más estudiada en el país–.

El error es fundamental para entender en qué estadio de su interlengua se encuentra el aprendiz. En la adquisición de la prefijación negativa, con los elementos *des-* e *in-*, cabe esperar los siguientes errores:

1. Según criterios etiológicos
 - Errores interlingüales: interferencia con la L1, por ejemplo, con el prefijo *un-* que significa ‘uno’ en español, pero es un prefijo negativo en alemán.
 - Errores intralingüales: por ejemplo, neutralizaciones en la elección del prefijo *des-* o *in-*.
 - Errores de simplificación: comunes a todos los aprendientes, en este caso sería muy probable el uso general de solamente uno de los prefijos.
2. Según criterios lingüísticos
 - Error de adición: por exceso, es decir, colocar dos prefijos negativos o añadir un prefijo en una palabra que ya es negativa.
 - Error de omisión: por defecto o evasión, es decir, no colocar ningún prefijo.
 - Error de falsa selección: confusiones en la selección del prefijo que corresponde.

4. ESTUDIO EXPERIMENTAL

4.1. OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Durante el mes de junio de 2019, en las tres últimas semanas, se llevó a cabo el estudio experimental. Este consistía en tres partes, una por semana, y se realizó en todos los grupos de los niveles de B1 (2) y de B2 (2) del Centro de Idiomas de la Universidad de Leipzig. Los objetivos de las pruebas eran los siguientes:

1. Conocer los conocimientos previos del alumnado. La conciencia morfológica en la formación de palabras, la asignación de significado a los morfemas y el proceso cognitivo para la resolución (explícito o implícito).
2. Descubrir la estructura interna de las UL propuestas y producir otras nuevas con base en la estructura ofrecida.
3. Comprobar el nivel de retención de la información proporcionada y el manejo de esta en la formación de las UL de forma controlada y de forma libre.

Los participantes eran todos estudiantes de diferentes grados académicos en la universidad, de edades comprendidas entre los dieciocho y los veintisiete años ma-

yoritariamente. Cada grupo estaba formado por entre quince y veinte estudiantes. Como la asistencia no es obligatoria ni tampoco la participación a los proyectos, se pidió al alumnado que solamente realizaran las pruebas 2 y 3 si habían realizado las anteriores.

4.2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LAS PRUEBAS

Las pruebas se repartieron o bien al inicio o bien al final de la clase, según lo acordado con las tutoras, y no duraron más de treinta minutos. En todas las pruebas se repartió un código QR, un enlace y una copia en papel para aquellos que no pudieran hacer el formulario en línea. En la última prueba se agradeció de nuevo su participación y se cerraron todos los formularios. A continuación, se detallan las partes de la prueba y sus actividades.

En la primera prueba (primera semana), el alumnado debía realizar algunos ejercicios sin ningún otro tipo de información que la presentada en los formularios. Tras las preguntas sobre su edad y su nivel – planteadas sin otro motivo que el de aportar datos de los informantes y el de discernir los dos grupos en caso de que se mezclaran los formularios –, seguían dos actividades centradas en el reconocimiento de la prefijación negativa. En la primera actividad se pedía al alumnado que formulara el antónimo o contrario de las palabras propuestas. Este ejercicio es una adaptación del ejercicio 8 de la página 12 del manual *Gente hoy 3: Libro de trabajo*, tratado ya por los alumnos del nivel B2 y con unos resultados poco exitosos tal como se pudo comprobar en la sesión de aquel momento. En la segunda actividad, el alumnado debía marcar las palabras con valor negativo o contrario. La progresión de los ejercicios es la contraria a la tradicional, es decir, primero se pedía al alumno que produjera y luego que identificara. El objetivo era evitar la influencia del ejercicio con los prefijos negativos y el enunciado «negativo o contrario» en la realización de la otra actividad para poder comprobar los conocimientos previos reales del alumnado.

En la segunda prueba (segunda semana), se presentaron al alumnado las UL en contexto y luego este respondió a algunas preguntas de reflexión en otro formulario online. A continuación, siguió una breve explicación léxica y morfológica sobre la prefijación negativa y finalmente hubo un pequeño ejercicio de práctica ludificada: un juego de memoria.

Siguiendo las fases recomendadas por los autores y la estructura de las unidades didácticas del manual *Gramática en contexto* (Jacobi et al., 2011), la secuenciación fue la siguiente: reconocimiento (realce: palabras en contexto destacadas), identificación (prefijo y base) y asignación de significado (preguntas de reflexión); y finalmente las actividades. A continuación, se muestran dos UL a modo de ejemplo:

FIGURA 2. Imágenes en contexto. ‘Incómodo’

Cliente Amazon

★★★★☆ **Durísimo**

2 de febrero de 2018

Tamaño: 3-Plaza | Color: Gris Clara | **Compra verificada**

Es durísimo, tiene demasiada madera y poco relleno, sobre todo justo por la unión de los dos cojines. Muy **incómodo**

FIGURA 3. Imágenes en contexto. ‘Intolerante’

EL PAÍS

OPINIÓN

COLUMNA | 1

¿Tolerar al intolerante?

El problema es tener que repetir las palabras de John Stuart Mill en una Europa donde resurgen inquietantes brotes antisemitas

Por otro lado, las preguntas de reflexión siguen el siguiente esquema: identificación de la estructura morfológica (pregunta 1), asignación de significado al morfema prefijal (2), identificación y asignación por oposición semántica (3 y 4), terminología (5), relación/comparación L1 y L2 (5) y asignación de significado a los prefijos *des-* e *in-* (6).

1. ¿Qué tienen en común las palabras destacadas? ¿Ves alguna relación morfológica entre ellas? ¿Cuál?
2. En una de las noticias se habla de un olor corporal desagradable. La chica de la imagen huele algo que es desagradable. ¿Puedes deducir qué significa esta palabra?
3. En el comentario de un cliente podemos leer que el sillón es incómodo. Parece que no le ha gustado. Él quiere un sillón...
 - a) más cómodo
 - b) más duro
4. María dice por teléfono que ella no es desordenada. ¿Qué crees que significa?
 - a) María es muy ordenada
 - b) María no es ordenada.
5. ¿Qué relación tiene con la palabra *ordenado*?
 - a) Es un sinónimo

- b) Es un antónimo
- 6. ¿Cómo son en alemán las palabras destacadas? ¿Y en inglés? ¿Qué relación puedes establecer?
- 7. Marca el significado que tienen los prefijos *des-* e *in-* en las palabras destacadas:
 - a) Adición
 - b) Negación
 - c) Tiempo

Después de estas primeras actividades, siguió una instrucción explícita sobre un esquema general del funcionamiento de los prefijos *des-* e *in-* en el ámbito semántico, morfológico y contrastivo. En la última fase de aprendizaje, la de práctica y producción, se propusieron dos actividades: un juego de memoria para la práctica, que se realizó en esta segunda prueba, y un ejercicio de producción escrita de transformación de textos, en la tercera prueba.

El juego de memoria contenía las UL trabajadas en la sesión y oraciones de ejemplo que se crearon a partir del *Diccionario CLAVE* (2006) y del *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque, 2006). El funcionamiento fue el siguiente: el alumnado debía encontrar las parejas de antónimos, es decir, las palabras simples y las palabras prefijadas, jugando al estilo del *memory card*. Debían leer las oraciones en voz alta y encontrar la traducción al término. El alumno que más fichas emparejadas obtenía, ganaba. Algunos ejemplos:

- e) a) ‘Intolerante’ (adj.) «No seas tan intolerante y acepta que los demás no piensen como tú.» / ‘Tolerante’ (adj.) «Tu compañero tiene una actitud muy tolerante con las otras opiniones.»
- f) b) ‘Descortés’ (adj.) «Fuiste descortés al no acompañar a los invitados hasta la salida.» / ‘Cortés’ (adj.) «Nos atendió un empleado muy cortés.»

La tercera prueba (tercera semana) está formada por dos actividades: una producción escrita y un ejercicio de comprensión. Cabe mencionar que solamente se pudo llevar a cabo la actividad de práctica controlada escrita y que se presenta a continuación. Se había planificado una actividad de práctica libre oral que no pudo hacerse por falta de tiempo en la sesión. Como en las demás pruebas, los participantes respondieron el formulario en el que pudieron resolver el texto propuesto y retomar el primer ejercicio sobre la asignación de significado y la discriminación de palabras sin prefijo, en esta ocasión, solamente de prefijos *des-* e *in-*, pero mezclado con palabras que no tenían prefijo, como *iniciar* o *después*.

El texto por transformar es una adaptación del ejercicio 1 de la página 438 del libro *Gramática en contexto* (Jacobi et al., 2011).

TABLA 1. Actividad

Lee la descripción de Manolo. Escribe otro texto transformando las cualidades destacadas en lo contrario con la ayuda de los prefijos *des-* e *in-*.

Manolo es alto, delgado y con una barba larga y cuidada que le da aspecto de hombre honesto. Es una de las personas más civilizadas y agradables que conozco. Es sumamente justo y sensato en todas sus decisiones. Por otro lado, es un ser muy sociable e inspira mucha confianza, de su boca, solo se escuchan palabras corteses. Es un hombre muy tolerante con los errores de los demás y nos hace sentir muy cómodos. Verlo siempre nos anima. Manolo es inventor y crea objetos útiles para todo el mundo. ¡Su casa siempre está tan ordenada! En definitiva, Manolo es una suma de perfecciones difíciles de superar.

Manolo es alto, delgado y con una barba larga y descuidada que...

Cada prueba tuvo una presentación preparada por la autora en la que se exponían las fases y los enlaces a los formularios. Las presentaciones de ambos niveles son las mismas y solamente difieren los códigos QR, por lo que a continuación se ofrece uno de los enlaces a la presentación: <https://view.genial.ly/5cf8f00e7bace00f2c4e2fe8/presentation-b1-morfologia-derivativa>

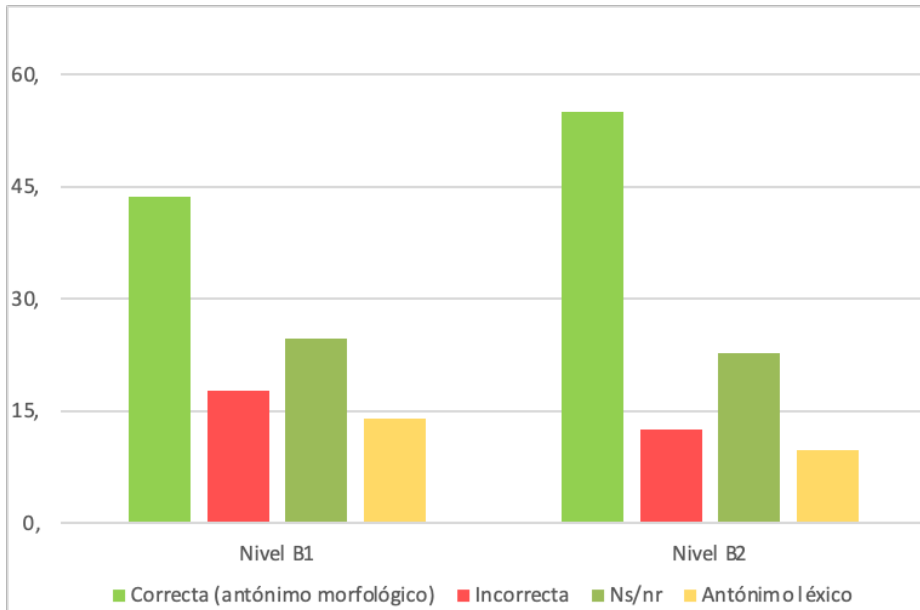
4.3. RESULTADOS

En la primera prueba, que tuvo veintisiete participantes de nivel B1 y veintitrés de nivel B2, se evaluaban sus conocimientos previos. Los resultados indican que alrededor de un 50% de las respuestas de las actividades de producción fueron resueltas con un prefijo negativo, y alrededor de un 75% de las respuestas de la actividad de identificación fueron correctas. Es destacable que los porcentajes sean tan similares, ya que el nivel B1 no había tenido instrucción explícita de este mecanismo y el nivel B2, sí.

La palabra *desagradable* fue la palabra con más aciertos en todos los participantes. A pesar de que su estructura morfológica está muy alejada de las lenguas de contraste propuestas, es un adjetivo que aparece frecuentemente en niveles iniciales. Por otro lado, el error más común es la mezcla de los dos prefijos *des-* e *in-*, tal como se puede observar en algunas formulaciones: ‘inagradable’, ‘inconfiado’, ‘delógico’. Asimismo, algunos participantes optaron por dejar la pregunta en blanco o bien dar un antónimo léxico como contrario a las propuestas, tales como ‘alógico’, ‘irrazonable’ o ‘artificial’. Otro error común fue validar ‘unánime’ como palabra con prefijo negativo, con diecinueve respuestas en el nivel B1 y diez en el B2. Esto

se debe muy probablemente a una transferencia negativa de la L1, pues el prefijo alemán *un-* tiene un valor negativo. Este aspecto se comentó en la instrucción posterior.

GRÁFICO 1. Actividades 3, 4 y 5



En la segunda prueba hubo un total de veintiséis participantes en el nivel B1 y quince en el nivel B2. En la primera pregunta de reflexión, los participantes del nivel B1 identificaron más de una opción: algunos identificaron los prefijos, otros la negatividad, otros reconocieron la categoría gramatical y solamente uno no estableció ninguna relación. Sin embargo, la opción mayoritaria fue la identificación de los prefijos *des-* e *in-* como morfemas negativos. Contrariamente a lo que cabría esperar, el nivel B2 identificó sin dificultades el valor negativo, pero en menor medida la estructura morfológica. Se formularon algunas hipótesis interesantes: «si *está consonante como principio es “in-”, si está un vocal: “des-”». En cuanto a la segunda y tercera preguntas, la gran mayoría respondió correctamente.

La cuarta pregunta no puede formar parte de los resultados por un error de formulación que llevó a los participantes a malinterpretar el significado y el objetivo de esta. La pregunta «María dice por teléfono que ella no es desordenada. ¿Qué crees que significa?» puede interpretarse de forma ambigua. Si bien el objetivo inicial era preguntar por el significado de la palabra desordenada, no se realizó la

palabra ni se preguntó específicamente, a diferencia de otras preguntas: ¿Qué crees que significa esta palabra? Por lo tanto, puede entenderse como una pregunta de comprensión lectora muy obvia (¿Qué crees que significa lo que dice María?), en la que la respuesta A) «María es muy ordenada» sería la correcta, o bien como una pregunta cuyo objetivo es definir el significado de desordenada, por lo que la respuesta B) «María no es ordenada» sería la correcta. Esta confusión puede verse reflejada en los resultados, que tienen una desviación muy clara, ya que las respuestas A y B obtuvieron aproximadamente un 50% cada una. Por otro lado, los participantes resolvieron excelentemente la cuestión terminológica –es decir, sobre si era un sinónimo o un antónimo– sobre la misma palabra. Más del 90% de las respuestas son correctas.

En la quinta pregunta, como en la primera, el alumnado estableció la relación con los prefijos y la negatividad, explicándolo o a través de equivalencias al alemán o al inglés. Algunos ejemplos tomados de las pruebas:

1. Traducciones: deshonesto = unehrlich, injusto = ungerecht, intolerante = intolerant (Nivel B1).
2. Identificación del prefijo y/o de la estructura: «Es sind Verneinungen oftmals unterscheiden sie sich von ihren positiven Gegenstücken durch die Vorsilbe» (*Son negaciones, a menudo se diferencian de su contrario positivo a través del prefijo*³); «Struktur ist die Gleiche wie im Spanischen. Prefix + Wort» (*La estructura es la misma que en español. Prefijo + palabra*⁴) (Nivel B1).
3. Análisis contrastivo: «En alemán algunos también tienen un prefijo negativo, pero en alemán existen distintos que, en el español, como «un(aufmerksam)»; «También hay algunos como en el español (tolerante - intolerante; tolerant - intolerant)» (Nivel B1); «Todas empiezan con un prefijo que muestra que son negativas, en alemán e inglés también» (Nivel B2).
4. Asignación de significado negativo: «Muchas veces en los tres idiomas antónimos tienen prefijos como «in», «des», «anti»... Traducción: unehrlich, ungerecht, intolerant, unangenehm, unordentlich» (Nivel B2).

Por último, en la sexta pregunta, en la cual los participantes debían seleccionar el valor de los prefijos de entre los tres propuestos, de nuevo más del 90% respondió correctamente a la pregunta. Sobre la actividad con tarjetas, a pesar de que no quedó registro escrito de la actividad con fichas de antónimos, se puede confirmar

³ Traducción propia.

⁴ Traducción propia.

que los participantes resolvieron con éxito el ejercicio. El vocabulario que generó más dudas fue: cortes/descortés, sensato/insensato y honesto/deshonesto.

En cuanto a la tercera y última prueba, en la cual se evaluaban los conocimientos adquiridos en las pruebas anteriores, un total de catorce alumnos del nivel B1 y diecisiete del nivel B2 participaron. Los gráficos muestran unos resultados muy positivos:

GRÁFICO 2. Actividad Transformación de texto

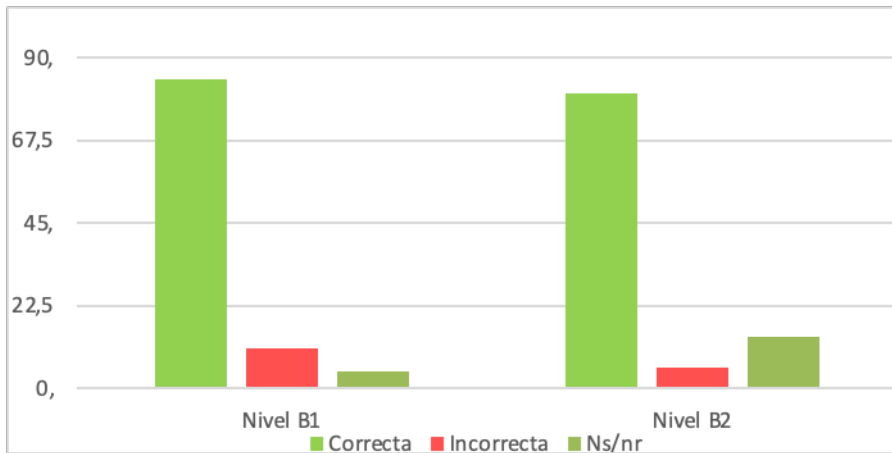
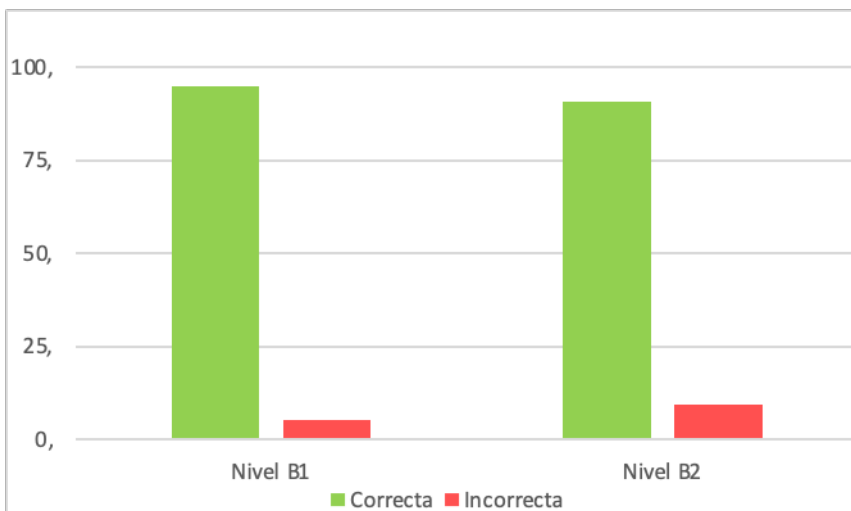


GRÁFICO 3. Actividades 2



En la primera actividad, más de un 80% de las respuestas son correctas en ambos niveles, mientras que en la segunda se sitúa en más de un 90%. Es de especial interés el mayor número de aciertos en el nivel B1 que en el nivel B2 —un 84,29% frente un 80,39% en la primera, y un 94,68% frente a un 90,74%—. En el nivel B1 se marcaron erróneamente las palabras ‘despertar’ e ‘inocente’ como prefijadas y negativas, y en el nivel B2, ‘despertar’, ‘inocente’ ‘iniciar’ y ‘después’.

De todos los resultados presentados en las tres pruebas, se obtuvo una mejora de entre el 20% y el 30% de la primera prueba respecto a la segunda, y una mejora del 10% de la segunda a la tercera. Estos datos son claramente positivos para el objetivo de este estudio, ya que se demuestra con este argumento de las respuestas correctas que el alumnado ha asimilado la estructura morfológica planteada y ha adquirido su significado, por lo que ha sido capaz de ponerlo en práctica en las actividades posteriores.

5. CONCLUSIONES

En este estudio se ha expuesto la importancia de la didáctica de la morfología derivativa en el aula de ELE y se han propuesto actividades siguiendo las pautas del enfoque léxico: reconocimiento, identificación, asignación de significado y producción. Además, se ha establecido un análisis contrastivo con la L1 del alumnado germanófono y se ha incorporado en el diseño de la propuesta didáctica.

Al inicio, se partía de la hipótesis de que la enseñanza de la morfología derivativa en el léxico consolida y acelera el aprendizaje de español, y, en segundo lugar, que si se tiene en cuenta la L1 del estudiante mediante un análisis contrastivo y una predicción de errores, esta instrucción sobre la configuración morfológica se ajustará más al aprendiz y, por lo tanto, será más exitosa.

Los resultados del estudio experimental demuestran que la instrucción explícita de morfología derivativa en ELE ha mejorado los conocimientos del alumnado, ya que se ha obtenido una mejora de hasta un 30% en las respuestas correctas tras dicha instrucción. Los participantes han mostrado no solamente una mejora en la comprensión, sino también en la producción de estas estructuras, y además se han formulado hipótesis que les ayudan en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, uno de los aspectos más sorprendentes han sido los resultados del nivel B1 que, en la tercera prueba, eran mejores que los del nivel B2. Esto puede deberse a varios factores, entre ellos el hecho de que el estudiantado de B2 haya podido fosilizar algunos errores en cuanto a prefijación negativa se refiere. Cabe recordar que otras condiciones como la cantidad de alumnos, el aula o aspectos individuales también han podido contribuir a estos resultados. Así pues, se puede confirmar que es ade-

cuado introducir este mecanismo morfológico como herramienta de aprendizaje desde el nivel intermedio B1.

En conclusión, queda patente la necesidad de un continuo análisis morfológico y semántico del léxico español adaptado al aula ELE a través de actividades que incorporen las unidades léxicas en contexto y faciliten al alumnado herramientas para ampliar su vocabulario y mejorar su proceso de aprendizaje. Este estudio podría seguir desarrollándose con el conjunto total de prefijos negativos y ampliando las actividades a niveles inferiores y superiores, adecuando los contenidos y las formulaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEMANY BOLUFER, J. (1920). *Tratado de la formación de palabras en la lengua castellana*. Librería general de Victoriano Suárez.
- ÁLVAREZ CAVANILLAS, J. (2017). Un enfoque léxico en los manuales de ELE. En F. HERRERA y N. SANS (Eds.), *Enseñar léxico en el aula de español* (pp. 57-69). Difusión.
- BALSER, J., CALDERÓN VILLARINO, I., ELICES MACIAS, A., GRIMM, A., KOLACKI, H. y LÜTZEN, U. (Eds.). (2010). *¡Apúntate! 3*. Cornelsen.
- BARQUERO, A., BZARMA, L., CORPAS, J., CREOVETTO, P., DÍAZ, E., JESKE, CI-M., JIMÉNEZ ROMERA, NAVAÍTO, J. y PERDELLAS, R. (Eds.), (2011). *¡Adelante! Nivel intermedio*. Klett.
- BOSQUE, I. (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. SM.
- BREA, M. (1994). A propósito del prefijo *des-*. En J. SÁNCHEZ LOBATO, B. PEIRA y B. PALLARES, (Eds.), *Sin fronteras: homenaje a María Josefa Canellada* (pp. 109-124). Complutense Editorial.
- CARTAGENA, N., y GAUGER, H.-M. (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch. 2, Nominal- und Pronominalphrase, Wortbildung, Zusammenfassung d.wichtigsten grammatischen Unterschiede, Vom Inhalt zu den Formen, Falsche Freunde*. Duden Verlag.
- CLARENZ-LÖHNERT, H. (2004). *Negationspräfixe im Deutschen, Französischen und Spanischen: ein Beitrag zur kontrastiven Linguistik (Linguistik)*. Shaker.
- CORPAS, K., GARCÍA, E. y GARMENDIA, A. (2005): *Aula internacional 3*. Difusión.
- DAVIES, M. (2018). *A Frequency dictionary of Spanish: core vocabulary for learners*. Routledge.
- DONALIES, E. (2007). Begehen, entgehen, ergehen, vergehen, zergehen: Präfixverben und ihre Bedeutung (aus „Grammatik in Fragen und Antworten“). *Sprachreport: Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache*, 23, 22-24.
- DUDEN. (1998). *Duden: die Grammatik* (6.ª ed.). Duden Verlag.
- GIBERT-SOTELO, E. (2015). Descomposición léxico-conceptual de los verbos parasintéticos con prefijo *des-*. En A. DE LUCAS VICENTE, A. GORDEJUELA SENOSIÁN, D. IZQUIERDO ALEGRÍA, F. JIMÉNEZ BERRIO y M. CASADO VELARDE (Eds.), *Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General* (pp. 203-215). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

- GIBERT-SOTELO, E. (2017). *Source and negative prefixes: On the syntax-lexicon interface and the encoding of spatial relations* [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. <http://hdl.handle.net/10803/461414>
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- JACOBI, C., MELONE, E. y MENON, L. (2011). *Gramática en contexto: curso de gramática para comunicar*. Edelsa.
- JIMÉNEZ JULIÁ, T. y LÜBKE, B. (2013). Los contextos preposicionales en español y en alemán. Aproximación contrastiva. *Verba*, 40, 235-252.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- MARTÍN GARCÍA, J. (2014). La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera. *redELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 11, 57-72.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 34(1), 262-285. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- MARTÍN, E. y SANS, N. (2014a). *Gente hoy 2*. Difusión.
- MARTÍN, E. y SANS, N. (2014b). *Gente hoy 3*. Difusión.
- MONTERO CUIEL, M.^a L. (1999). *La prefijación negativa en español*. Universidad de Extremadura
- MORIN, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87(2), 200-221. <https://www.jstor.org/stable/1193033>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- READ, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press.
- ROBLES GARCÍA, P. y SÁNCHEZ-GUTIÉRREZ, C. (2016). La morfología derivativa en los manuales de español elemental estadounidenses: un Estudio exploratorio. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1(15), 70-86.
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. (2013). *Priming morfológico y conciencia morfológica. Una investigación con estudiantes norteamericanos de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. H. (2014). Morfología derivativa y manuales de E/LE: un análisis crítico. *Anexos de la Revista de lexicografía*, 31, 163-178.
- SANTIAGO ALONSO, G. (2014). El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER. *Lingüística*, 1(54), 397-410.
- SERRANO-DOLADER, D. (2011). Base selection and prefixing: The prefix *des-*. En J. L. CIFUENTES HONRUBIA y S. RODRÍGUEZ ROSIQUE (Eds.), *Spanish Word Formation and Lexical Creation* (pp. 255-281). John Benjamins.

- SERRANO-DOLADER, D. (2012). Sobre la didáctica de la formación de palabras. En E. T. MONTORO DEL ARCO, *Neología y creatividad lingüística* (pp. 183-215). Universitat de València.
- TALMY, L. (2000). *Towards a Cognitive Semantics*. MIT Press.
- TROITIÑO, S. (2017). Implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica. En F. HERRERA, y N. SANS (Eds.), *Enseñar léxico en el aula de español* (pp. 143-161). Difusión.
- VERMEER, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234. <http://dx.doi.org>
- VOIGT BURGHARD (1992). Präfigierung und Abwandlung (Modifikation). En *DaF* (29), 100-104. Herder Institut.
- VV. AA. (2006). *Diccionario CLAVE: diccionario de uso del español actual*. SM.

OJOS QUE NO VEN, CORAZÓN QUE NO SIENTE: LA VISIBILIZACIÓN DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA DE P/LE-HE

NOELIA MORENO HERRERO
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

REZA EL DICHO POPULAR que lo que no percibimos con la vista no lo podemos sentir con el corazón. Si extrapolamos este refrán y lo llevamos a nuestro terreno de acción, es decir, la enseñanza del léxico portugués en la clase de P/LE-HE, podemos concluir que, si los docentes o los métodos de enseñanza y aprendizaje de P/LE-HE no detectan las potenciales problemáticas léxicas, no realizan una selección adecuada del vocabulario y este no se enseña de una forma explícita, hay muchos vocablos que se quedan olvidados en la inmensidad del diccionario bilingüe español-portugués. Es el caso de los *equivalentes dobles español-portugués*.

Por lo tanto, si pretendemos que el corazón «sienta» esos *equivalentes dobles*, tomándonos la licencia poética de entender este órgano como el centro de la actividad intelectual –no olvidemos que la palabra *recordar* proviene del latín *recordari*, étimo formado por el prefijo *re* («de nuevo») y *cordis* («corazón»), es decir «volver a pasar por el corazón»–, debemos lanzar una mirada consciente y atenta hacia estas unidades léxicas.

Figuras retóricas aparte, el presente estudio se propone ahondar en la necesidad de visibilizar y poner sobre la mesa de estudio estos *equivalentes dobles*, unidades léxicas que consideramos fundamentales en el marco de la adquisición de léxico portugués por hablantes de español.

2. LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA CLASE DE P/LE-HE

Para alcanzar una adecuada competencia comunicativa en una LE, son muchos los componentes que intervienen. Además de los contenidos gramaticales,

fonéticos y culturales, necesitamos unidades léxicas –esto es, palabras (simples o compuestas), fórmulas rutinarias, modismos– que consigan dar forma física (oral o escrita) a nuestros pensamientos, ya que, sin la correcta incorporación de esos contenidos léxicos, la comunicación no sería viable. Por lo tanto, la llamada competencia léxica, definida según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 108) como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo», debe ser entendida y, en consecuencia, tratada, como parte esencial de la competencia comunicativa.

Lejos parece quedar la época en la que diferentes corrientes metodológicas consideraban el componente léxico como «el hermano pobre» (Bartol Hernández, 2006: 85) de la gramática en el marco de la didáctica de LE y relegaban su enseñanza a un segundo plano al priorizar otros aspectos lingüísticos como la gramática o la fonética.

En las últimas décadas, se ha avanzado mucho en la consideración del léxico como elemento imprescindible en la enseñanza de LE. Los diversos estudios y artículos publicados dan buena cuenta de este avance y confirman que, para lograr una adecuada competencia comunicativa en una LE, además del aprendizaje implícito del léxico, defendido sobre todo por el enfoque comunicativo, es preciso un abordaje explícito del mismo.

A pesar de que, en muchas de las programaciones para la enseñanza de LE, los apartados léxicos incluidos a menudo dependen de otros contenidos curriculares, podemos afirmar que, final y felizmente, la enseñanza del léxico ha conseguido situarse en un lugar de relieve en el ámbito de la didáctica de LE.

Como ya hemos mencionado, el léxico es un campo clave en el aprendizaje de LE; en el caso del portugués y el español, par de lenguas con una gran afinidad lingüística –afinidad especialmente observable en el caso del vocabulario–, debemos prestarle una especial atención, puesto que ambas lenguas comparten un gran volumen de unidades léxicas, lo que hace que su enseñanza sea, al mismo tiempo, una ventaja y una dificultad.

Sin entrar en el debate teórico sobre si la enseñanza de portugués para hispanohablantes necesita o no una metodología específica (Eced Minguillón, 1999), es innegable que hay aspectos de la enseñanza del léxico en la clase de P/LE-HE que requieren una mirada especial tanto didáctica como metodológica.

Nuestra decisión de indagar en la problemática de la adquisición del léxico portugués por hispanohablantes viene legitimada por la conciencia, por un lado, de la importancia del componente léxico a la hora de alcanzar una adecuada competencia comunicativa y, por otro, de la inagotable fuente de *inputs* dinámicos que supone el léxico. Nos enfrentamos a tal volumen de unidades léxicas disponibles en un idioma –podría decirse que el aprendizaje del léxico en una lengua no tiene

fin— que enseñar y aprender vocabulario se convierte en una ingente tarea. De ahí que sea perentoria la necesidad de buscar diferentes estrategias de selección, presentación y sistematización del léxico de una LE.

Nuestro propósito es, en primer lugar, llamar la atención sobre este grupo léxico conformado por los *equivalentes dobles español-portugués* en la clase de P/LE-HE y, en segundo lugar, dotar a los docentes de las herramientas didácticas y metodológicas necesarias para que los aprendientes incorporen a su lexicón este grupo de unidades léxicas aquí presentado.

3. LOS EQUIVALENTES DOBLES ESPAÑOL-PORTUGUÉS

Los hispanohablantes que se inician en el estudio de la lengua lusa (y viceversa) llegan ya a la clase de P/LE con conocimientos previos de la LE, transferidos desde su lengua materna (L1); es más, su competencia comunicativa se caracteriza por el despliegue de las habilidades productivas en los primeros estadios del aprendizaje. Esta capacidad comunicativa previa a la adquisición consciente del idioma viene facilitada por la estrecha afinidad lingüística (y cultural) entre el español y el portugués. De ahí que el hablante de español sea considerado en este contexto un falso principiante. Sin embargo, autoras como Alonso Rey (2005) aluden al «mito de la facilidad» al referirse al aprendizaje de portugués por hispanohablantes. A pesar de que el aprendiz llega a la clase de P/LE con una *mochila lingüística* muy cargada, a medida que se avanza en el estudio de la LE, las «trampas» léxicas —además de gramaticales, fonéticas, culturales— le asaltan con más frecuencia, lo que causa interferencias lingüísticas, culturales y pragmáticas que impiden alcanzar la competencia comunicativa deseada.

En el caso del léxico, ámbito lingüístico que nos ocupa, las trampas más abundantes, en cuanto a número de unidades léxicas y estudios realizados en torno a ellas, son los falsos amigos. A pesar de que su incidencia es fundamental en la enseñanza del portugués a hispanohablantes (Ferreira Montero, 1996), no nos vamos a detener aquí sobre esta cuestión. Nuestro propósito es hacer hincapié en que las dificultades derivadas del aprendizaje de léxico en la clase de P/LE-HE no se limitan únicamente a la detección, reconocimiento y adquisición de esos falsos cognados.

A lo largo de varios años de experiencia docente en la enseñanza de P/LE-HE, hemos venido constatando la escasez de estudios sobre el léxico portugués, tanto generales como dirigidos específicamente a hispanohablantes. Si bien es cierto que se han publicado manuales, artículos y estudios que tratan especificidades léxicas como los falsos amigos, existe un vacío bibliográfico —además de metodológico y didáctico— en torno a otro tipo de problemática léxica:

1. La frecuencia de uso (Vázquez Diéguez, 2013).

Nos referimos a parejas de sinónimos existentes en ambas lenguas, aunque con una frecuencia de uso desigual. Así, *saludar-cumplimentar* (español) y *cumprimentar-saudar* (portugués).

Como se puede observar en los ejemplos proporcionados, ambas lenguas presentan una pareja de términos del mismo campo semántico, aunque con etimología diversa. Y, a cada una de las voces del par le corresponde un correlato etimológico en la otra lengua. Es decir, si buscamos en un diccionario monolingüe en ambas lenguas, encontraremos las entradas presentadas. ¿Dónde reside, pues, la dificultad?: en el uso desigual que se da a cada uno de los vocablos que conforman estas parejas de términos. Mientras *cumprimentar* es la voz más utilizada en portugués para «dirigir a alguien, al encontrarlo o despedirse de él, palabras corteses, interesándose por su salud o deseándosela»¹, en español, su correlato semántico, con mayor frecuencia de uso, sería *saludar*. Por su parte, *saudar* (portugués) y *cumplimentar* (español) presentan una frecuencia de uso menor –y una contextualización diferente– y en sus respectivas lenguas.

2. La especificación semántica del portugués versus el español (Vázquez Diéguez, 2013).

Todos los hispanohablantes que nos adentramos en el estudio del portugués percibimos, bien de forma intuitiva, bien a través de una reflexión filológica más elaborada, que la lengua lusa es mucho más específica que el idioma español².

Tomando como ejemplo el verbo *coger*, observamos que el correlato etimológico de este verbo en portugués, *colher*, se usa en un contexto muy concreto, solo para recolectar productos agrícolas o proporcionados por la naturaleza. Por lo que, para nombrar en portugués las diferentes realidades que representa el polisémico verbo *coger*, el aprendiente deberá realizar un gran ejercicio de incorporación de nuevos términos a su lexicón (*apanhar, pegar, segurar, tirar*) y, al mismo tiempo, habituarse a circunscribir el uso de *colher* –término emparentado etimológicamente con la forma *coger* del español– a un contexto muy concreto.

3. Los equivalentes dobles español-portugués.

A mediados de la década de los sesenta, el filólogo estadounidense Richman (1965) realizó un estudio comparativo entre el español y el portugués. Con el obje-

¹ Real Academia Española – Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <https://dle.rae.es/rae.es>, s. v. <saludar>. Consultado el 28 de agosto de 2021.

² Se toman como referencia el estándar peninsular del español y la variante del portugués europeo.

tivo de comprobar el número de cognados que estas lenguas comparten, Richman analizó las 6 500 palabras más comunes del español, es decir, el vocabulario básico para que un aprendiente pueda comunicarse, y las comparó con sus respectivos equivalentes portugueses. Richman llegó a varias conclusiones, aunque las que nos interesan para el tema que nos ocupa se resumen en:

- El 91 % de las 6 500 palabras más usadas en portugués presenta cognados en español.
- La lengua portuguesa tolera la coexistencia de sinónimos mucho más que la lengua española, con lo cual, parece disponer de un vocabulario más numeroso que el del español. En palabras de Richman (1965: 56):

There are many Sp. words which have at least two equivalents in Port. In these instances, one of the equivalents is a cognate of the Sp. word, while the other equivalent is of an entirely different etymology; or Port. has two different formations based on a single Latin root, while Sp. has only one. [...] The occurrence of this phenomenon over and over again shows that Portuguese has a wider variety of lexical choice, and perhaps a greater capacity for conveying different shades of meaning than Spanish.

Dicho de otro modo, ambas lenguas comparten una cantidad elevada de términos patrimoniales. Sin embargo, en un gran número de casos, la diferencia radica en el uso que se le da a esos términos y en la capacidad que tiene el portugués de duplicar la forma de expresar dos contenidos diferentes –y los *equivalentes dobles*–, que el español reduce a una.

Veamos unos ejemplos:

ESPAÑOL	PORTUGUÊS
Aceite	azeite (de oliva) 2. óleo
Científico/a	cientista 2. científico/a
Cremallera	fecho 2. cremalheira (tren)
Enfermería	enfermagem (disciplina) 2. enfermaria
Frigorífico	frigorífico 2. geleira (playa)
Pelo	cabelo 2. pelo (corporal, animales)
Suelo	1. chão 2. solo (cultivable, pélvico)
Yema	gema 2. ponta (dedos)

Tomando como punto de partida el estudio de Vázquez Diéguez (2013) y sirviéndonos del diccionario bilingüe *Essencial Português-Espanhol/Español-Português*

de Larousse (Vázquez Diéguez, 2010) y el *Dicionário espanhol-português* de Porto Editora (Iriarte Sanromán, 2008), hemos centrado nuestro análisis en los 2000 lemas del español con doble acepción en portugués frente a las aproximadamente 900 entradas en portugués que presentan una doble solución en español. Llama especialmente la atención que, en la dirección español-portugués, este tipo de dinámica léxica duplique en número a la del par *português-espanhol*.

Estas dos fuentes de inspiración –Richman y Vázquez Diéguez—, sumado a la observación directa en la clase de P/LE-HE, han sido, sin duda, el punto de partida del presente estudio. En numerosas ocasiones, hemos podido constatar en el aula que, en el momento en que el aprendiente se enfrenta a la necesidad de producir léxico, recurre a la táctica de la analogía, ya que viene legitimada por el numeroso caudal léxico que comparten ambas lenguas. Si no está prevenido de la existencia de estos *equivalentes dobles*, es más que probable que caiga en la (comprensible) tentación de servirse del término etimológicamente más cercano a su correlato español, llegando a producirse agramaticalidades como las recogidas en los siguientes ejemplos:

- *O meu irmão estuda enfermaria---- *enfermagem*
- *A Maria tem um pelo muito macio---- *cabelo*
- * É melhor fazeres o molho maionese com azeite de girassol---- *óleo*
- *A minha mala tem a cremalheira estragada---- *fecho*

Cuando estos *equivalentes dobles*, que se presentan de forma aleatoria y sin un criterio didáctico que las aglutine en la clase de P/LE-HE, son extraídos del diccionario bilingüe español-portugués, podemos concluir que nos encontramos ante un grupo lo suficientemente numeroso, comunicativamente útil y frecuentemente usado como para que se enseñe de forma explícita a partir de una metodología específica.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS EQUIVALENTES DOBLES ESPAÑOL-PORTUGUÉS

Partiendo de dos premisas fundamentales en el marco de la adquisición de la competencia léxica –la necesidad de que el léxico se enseñe de forma explícita y, en consecuencia, la necesidad de seleccionar el léxico que se enseña– hemos concebido un manual de equivalentes dobles español-portugués.

Conscientes de la complejidad que supone para un hablante de español aprender léxico portugués cuando se aleja del círculo de los «verdaderos amigos», es objetivo de este estudio ahondar en las técnicas, mecanismos y estrategias de las que nos servimos para transmitir ese caudal léxico a los aprendientes. Asimismo,

este material se presenta como una herramienta que ayuda a que el estudiante se enfrente de manera autónoma al aprendizaje de léxico, involucrándose así en el desarrollo de su competencia léxica.

Como ya hemos mencionado, nuestra investigación parte de la detección de la necesidad de visibilizar los *equivalentes dobles español-portugués* en su contexto (el aprendizaje de portugués por hispanohablantes) y nace con la voluntad de realizar una intervención pedagógica encaminada a tratar sistemáticamente estas entradas, puesto que, hasta la fecha, no se ha publicado ningún material específico ni se tiene constancia de ninguna metodología orientada a su tratamiento en la clase de P/LE-HE.

Las formas de seleccionar, organizar y presentar el léxico de una LE son muy numerosas. Nation (1990), citado por Higuera García (2012), apunta a que uno de los motivos de selección de las unidades léxicas que se enseñan es que sean problemáticas. Otras razones las encontramos en la frecuencia de uso, la necesidad de recuperar esa unidad léxica para una actividad posterior o que responda a las características del léxico que queremos enseñar. Los *equivalentes dobles* se ajustan a tres de estos requisitos: son términos que pueden resultar problemáticos, responden a un patrón léxico con características propias y su frecuencia de uso es alta en la mayoría de los casos.

En resumen, la espina dorsal sobre la que se vertebra el manual de léxico que a continuación presentamos son los *equivalentes dobles español-portugués*, es decir, uno de los puntos problemáticos de la enseñanza del léxico portugués para hispanohablantes.

Con base en el enfoque comunicativo y apoyo en otros métodos didácticos, como la traducción pedagógica, hemos elaborado una propuesta a partir de unas 1200 voces del español con *equivalentes dobles* en portugués, agrupadas en bloques temáticos y organizadas por los niveles de referencia establecidos por el MCER.

A partir de los resultados lexicográficos obtenidos, proponemos una doble vía:

1. Tratamiento especial de los *equivalentes dobles español-portugués* en los manuales de P/LE-HE. Es decir, destinar un espacio para este grupo de términos en los manuales, del mismo modo que, en algunos de ellos, lo tienen los falsos amigos.
2. Elaboración de un material específico –como el que aquí mostramos– que recoge estos *equivalentes dobles español-portugués*, seleccionados, organizados por campos semánticos, presentados de forma explícita y acompañados de actividades de sistematización.

En ambos casos, el objetivo final será ampliar la competencia léxica (y, en menor medida, la competencia traductora) de los estudiantes de P/LE-HE.

4.1. DESCRIPCIÓN Y USO DEL MANUAL

Se trata de un manual³ concebido tanto para docentes como para aprendientes, puesto que se puede utilizar como material complementario en la clase de P/LE-HE y/o como material de consulta y/o autoaprendizaje.

En lo que respecta a la variante lingüística del portugués utilizada, nos hemos limitado al portugués europeo (PE), con presencia de la variante brasileña (PB), utilizada únicamente como elemento contrastivo para mostrar las diferentes soluciones léxicas que se dan a uno y otro lado del Atlántico.

A pesar de que el grueso léxico que da origen a este manual son los *equivalentes dobles*, es decir, términos en español⁴ que presentan dos equivalencias léxicas en portugués, también nos hemos hecho eco de una serie de equivalentes triples y, en menor medida, cuádruples y quíntuples, debido a su frecuencia de uso en la lengua portuguesa y su utilidad comunicativa, ambos criterios fundamentales para determinar la importancia del léxico que se enseña.

En cuanto a la estructura, el manual se encuentra dividido en diferentes unidades temáticas que agrupan los *equivalentes dobles* en torno a un tema común. De esta manera, al presentarlos relacionados entre sí, se potencia su aprendizaje (Higueras García, 2012). Asimismo, cada una de estas unidades temáticas está introducida por un título que sugiere las nociones que se van a trabajar en la unidad, en muchos casos representado por una expresión idiomática, una fórmula rutinaria o un refrán popular, con su respectivo correlato en portugués: *Al pan, pan y al vino, vino/Pão pão, queijo queijo, ¿Quedamos?/A gente combina? Hogar, dulce hogar/Lar, doce lar*, título este de la unidad temática que presentaremos más adelante.

Cada unidad temática consta de dos glosarios de *equivalentes dobles español-portugués*, ordenados alfabéticamente; uno correspondiente a los niveles A1-A2 (usuario básico) y otro a los niveles B1-B2. Acompañando a algunos términos portugueses que consideramos que podrían prestarse a confusión, ofrecemos una referencia temática, entre paréntesis, para facilitar su comprensión:

³ Se ha tomado como modelo editorial el manual de *Falsos amigos Português-Espanhol, Español-Portugués*, de Díaz Ferrero (2013).

⁴ Cabe mencionar que se ha procedido a realizar una selección subjetiva de los términos incluidos, basada en el criterio de la autora del manual.

Buzón	1. caixa de correio (vivienda) 2. marco do correio (calle)
Jabón	1. sabão 2. sabonete (de tocador)

Al final del glosario de cada uno de los niveles, presentamos una lista de expresiones idiomáticas en español, relacionadas todas ellas con alguna unidad léxica recogida en el glosario y de la que se ofrece su equivalente idiomático en lengua portuguesa:

ESPAÑOL	PORTUGUÊS
Agujero negro	Buraco negro
Agujero en la capa de ozono	Buraco na camada de ozono
Buzón de voz	Voicemail
Jarro de agua fría	Balde de água fria

La enseñanza del léxico ha de ser cualitativa, es decir, la incorporación de nuevos términos al lexicón del estudiante tiene que venir acompañada de la ampliación del conocimiento que tiene sobre ellos; por ejemplo, curiosidades morfológicas de la unidad léxica en cuestión en relación a la L1 (los morfemas de género en este par de lenguas son opuestos en muchas palabras de uso común); las diferencias léxicas entre ambas variantes del portugués. Por este motivo, hemos diseñado diversos apartados específicos que recojan estas particularidades tanto léxicas (*Recanto lexical*) como gramaticales (*Recanto gramatical*). Nos hemos decantado por el portugués para denominarlos, porque hacen referencia a aspectos gramaticales y léxicos propios de esta lengua. Como podemos observar en los ejemplos proporcionados, algunas unidades léxicas aparecen señaladas con un código cromático: el rosa indica que a ese término le corresponde una explicación gramatical en el apartado correspondiente; el amarillo indica que a ese término le corresponde una explicación léxica en el apartado correspondiente; y el marrón indica que a ese término le corresponde una explicación cultural en el apartado correspondiente.

Unidad léxica acompañada de explicación gramatical en el *Recanto gramatical*:

Punto	1. ponto 2. furo (en medias) 3. malha (tejido de punto)
Puro	1. puro/a 2. charuto 3. raspanete (bronca)
Radio	1. rádio (hueso, química, emisora, aparato de radiofonía) 2. raio (de una circunferencia, de una rueda)

RECANTO GRAMATICAL

radio:(a) **rádio:** sistema de transmissão(o) **rádio:** aparelho

 Unidad léxica acompañada de explicación léxica en el *Recanto léxical*:

Entrada	1. entrada 2. bilhete
Entrar	1. entrar 2. ficar com (sentir hambre, frío)
Escalera	1. escada 2. escadote (de mano) 3. sequência (de naipes)
Escritorio	1. secretária, escrivaninha 2. ambiente de trabalho, <i>desktop</i>

RECANTO LEXICAL**escritorio:** secretária (PE); escrivaninha (PB)

Asimismo, es necesario recordar que el componente léxico está íntimamente ligado a la cultura que enmarca un idioma. Por lo tanto, no se puede (ni se debe) disociar la enseñanza de léxico de la cultura, sino que ambas nociones han de caminar de la mano por la senda de la enseñanza de una lengua extranjera. En el *Recanto cultural* recogemos elementos culturales que pueden resultar de interés para el aprendiente.

 Unidad léxica acompañada de explicación cultural en el *Recanto cultural*:

Buzón	1. caixa de correio (vivienda) 2. marco do correio (calle)
--------------	--

RECANTO CULTURAL

O SISTEMA DE CORREIOS PORTUGUÊS: Correio azul ou correio normal?

A CTT (Correios, Telégrafos e Telefones) é a empresa de distribuição de correio dentro e fora de Portugal. Os marcos da rua, embora na atualidade exista um vasto leque de cores associadas a cada tipo de envio, são mesmo emblemáticos. Se tem de realizar um envio normal, marco vermelho. Se tem de realizar um envio que chegue ao seu destino o mais rápido possível, marco azul. Mas não se esqueça dos selos!

Además de concebir, planificar y estructurar la presentación de los *equivalentes dobles español-portugués*, hemos diseñado una serie de actividades destinadas a la correcta sistematización de estos términos. Las encontraremos al final del glosario de cada nivel.

En resumen, cada unidad temática del manual presenta la siguiente estructura:

NIVEL A1-A2

- GLOSARIO DE EQUIVALENTES DOBLES
- EXPRESIONES IDIOMÁTICAS
- EXPLICACIÓN GRAMATICAL (*Recanto gramatical*)
- EXPLICACIÓN LÉXICA (*Recanto lexical*)
- EXPLICACIÓN CULTURAL (*Recanto cultural*)
- ACTIVIDADES

NIVEL B1-B2

- GLOSARIO DE EQUIVALENTES DOBLES
- EXPRESIONES IDIOMÁTICAS
- EXPLICACIÓN GRAMATICAL (*Recanto gramatical*)
- EXPLICACIÓN LÉXICA (*Recanto lexical*)
- EXPLICACIÓN CULTURAL (*Recanto cultural*)
- ACTIVIDADES

*Al final del manual, se encontrarían las claves de los ejercicios para su autocorrección.

4.2. MUESTRA DE UNIDAD DIDÁCTICA

Integrada en el desarrollo completo de una programación didáctica más amplia, (alrededor de unas doce unidades didácticas en total), esta unidad ha sido concebida y diseñada para implementarse en un curso de portugués para hispanohablantes⁵ de un nivel A1-A2 cuyo objetivo es contribuir a mejorar la competencia léxica de los alumnos en la clase de P/LE-HE, concretamente a partir de la incorporación

⁵ Es decir, la mayoría de los aprendientes tiene que ser hispanohablante nativo o tener nociones de español.

de los *equivalentes dobles español-portugués* que denotan realidades del ámbito no-
cional de la vivienda (descripción de la casa, estancias y objetos que las habitan).

1 EQUIVALENTES DOBLES ESPAÑOL-PORTUGUÉS

HOGAR, DULCE HOGAR LAR, DOCE LAR
A1-A2

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
aguja	1. agulha 2. ponteiro (reloj)
agujero	1. buraco 2. furo (calcetín, objeto, etc.)
bañar(se)	1. banhar-se 2. dar banho (a alguien)
baño	1. banho 2. casa (~quarto) de banho
barbacoa	1. grelhador, churrasqueira (instrumento) 2. barbacue, churrasco
buhardilla	1. águas-furtadas (vivienda) 2. sótão (desván)
butaca	1. poltrona 2. assento, lugar (teatro, cine)
buzón	1. caixa de correio (vivienda) 2. marco do correio (calle)
corcho	1. rolha (botella) 2. cortiça (material)
decorado	1. decorado/a 2. cenário, decoração
despacho	1. escritório, gabinete 2. despacho (comunicación gubernamental)
dormitorio	1. quarto 2. dormitório (hospital, albergue, etc.)
ducha	1. duche 2. chuveiro (dispositivo, lugar)
duchar(se)	1. tomar banho, um duche 2. dar um duche/banho (a alguien)
enchufar	1. ligar 2. meter uma cunha
enchufe	1. tomada 2. ficha 3. cunha (figurado)
entrada	1. entrada (casa, edificio) 2. bilhete
entrar	1. entrar 2. fiocar com (sentir hambre, frío, etc.)
escalera	1. escada 2. escadote (de mano) 3. sequência (de naipes)
escritorio	1. secretária, escrivaninha 2. ambiente de trabalho, <i>desktop</i>
estudio	1. estúdio (apartamento) 2. estudo 3. estúdio, atelier
fregado	1. lavagem, limpeza 2. sarilho, alhada (problemas)
fregar	1. lavar a loiça (los platos) 2. esfregar (frotar)
fregona	1. esfregona 2. faxineira (despectivo)
funda	1. bolsa/estojo (gafas) 2. capa (cubierta de colchón, edredón) 3. fronha (de almohada)
habitación	1. quarto 2. dormitório (hospital, convento)
hilo	1. fio, linha (costura) 2. linho (tejido)
hogar	1. lar 2. lareira (chimenea)
horquilla	1. gancho (cabello) 2. forquilha
jabón	1. sabão 2. sabonete (de tocador)
jarro	1. jarro 2. caneca
lata	1. lata 2. chatice (pesadez)
lavabo	1. lavatório (pila) 2. casa (~quarto) de banho
lavavajillas	1. máquina de lavar loiça 2. detergente da loiça
leña	1. lenha 2. tarefa (paliza)
llamada	1. chamada 2. ligação, telefonema
llamar	1. chamar 2. ligar, telefonar 3. bater (a la puerta); tocar (al timbre)
mancha	1. nódoa 2. mancha (piel, honor)
mando	1. comando (aparato) 2. mando (autoridad)
manta	1. cobertor (grueso), manta (fina) 2. manta (animales)
nevera	1. frigorífico 2. geleira (de playa, lugar muy frío)
pared	1. parede 2. escarpa (de la montaña)
pasillo	1. corredor 2. passagem (entre personas, árboles)
patio	1. pátio 2. plateia (de butacas)
pila	1. pilha (batería) 2. pia (bautismal) 3. lava-loiças (fregadero) 4. monte, pilha (montón)
pintado/a	1. pintado/a 2. idêntico/a



pintura	1. pintura (técnica; cuadro) 2. tinta (producto)
piso	1. andar (planta de un edificio o casa) 2. apartamento 3. camada (tarta)
pista	1. pista 2. faixa (CD, vinilo) 3. campo (ténis) 4. caminho (de tierra)
plancha	1. ferro (de planchar) 2. chapa, prancha, placa
polvo	1. pó 2. poeira (de la tierra) 3. queca (acto sexual)
portal	1. vestíbulo, hall 2. portal (informática) 3. presépio (Belén)
punta	1. ponta 2. pitada (cantidad) 3. tacha, prego (clavo) 4. bico (lápiz)
punto	1. ponto 2. furo (en medias) 3. malha (tejido de punto)
puro	1. puro/a 2. charuto 3. raspanete (bronca)
radio	1. rádio (hueso, química, emisora, aparato de radiofonía) 2. raio (de una circunferencia,
recibidor	1. recebedor /a (quien recibe) recetor/a 2. entrada, hall
recoger	1. recolher(-se) 2. recolher, apanhar 3. arrumar, guardar 4. apanhar (cabello) 5. ir buscar (a
restauración	1. restauro, restauração 2. restauração (régimen político; hostelería)
rollo	1. rolo 2. chatice, seca 3. caso (amoroso, sexual)
rincón	1. canto (ángulo) 2. recanto (escondite)
silla	1. cadeira 2. sela (de montar) 3. carrinho (bebés)
suelo	1. chão 2. solo (cultivable, pélvico)
tabla	1. tábua 2. tabela (listado) 3. prancha (surf) 4. prega (tejido)
*tablas	1. empate 2. palco 3. traquejo (soltura)
tablero	1. tábua (tablón) 2. tabuleiro (juego, puente) 3. placar, painel (informativo) 4. tampo (superficie)
tapa	1. tampa; tampo (piano, mesa) 2. capa (disco, libro) 3. petisco (aperitivo) 4. capa (calzado)
tapadera	1. tampa 2. disfarce, fachada (encubrimiento)
tapón	1. tampa, rolha 2. acumulação de cera nos ouvidos 3. bloqueio (baloncesto)
tarro	1. frasco, pote 2. cachola (cabeza)
taza	1. chávena, caneca 2. sanita (WC)
tender	1. estender (la ropa) 2. tender 3. preparar, armar (trampa, emboscada)
tendido	1. rede (eléctrica, telefónica, etc.) 2. deitado/a, estendido/a 3. estendido/a, pendurado/a
terraza	1. terraço 2. esplanada (bar, restaurante, etc.) 3. socalco (agricultura)
timbre	1. campainha 2. timbre (voz, música) 3. selo (fiscal)
valla	1. cerca, vedação 2. barreira (obstáculo deportivo) 3. painel (publicitario)
vaso	1. copo 2. vaso (sanguíneo)
ventana	1. janela 2. narina (nariz)
ventilador	1. ventilador 2. ventoinha

2 EXPRESIONES IDIOMÁTICAS, MODISMOS Y FRASES HECHAS

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Agujero negro	Buraco negro
Agujero en la capa de ozono	Buraco na camada de ozono
Buzón de voz	Voicemail
Jarro de agua fría	Balde de água fria
Echar leña al fuego	Deitar achas na fogueira
Echar una carta (en el buzón)	Pôr uma carta no correio
Echar un polvo	Dar/mandar uma queca
Estar hecho polvo	Estar feito num oitô/estar de rastos
Perder el hilo	Perder o fio à meada
Piso piloto	Andar modelo
A punto de nieve	Em castelo
Ser el vivo retrato de alguien	Ser a cara chapada de alguém



3 RECANTOS

RECANTO GRAMATICAL

radio:

(a) rádio: sistema de transmissão

(o) rádio: aparelho

RECANTO LEXICAL

(cuarto de) **baño:** casa (~quarto) de banho (PE); banheiro (PB)

ducha (dispositivo, lugar): chuveiro (PE); ducha (PB)

enchufe: ficha (parte que se introduce) / tomada (terminal donde se enchufa)

escritorio: secretária (PE); escrivaninha (PB)

hogar: lar (lugar donde se vive) / lareira (baldosa donde se enciende el fuego)

nevera: frigorífico; frigorífico (PE); geladeira (PB)

(de playa): geleira (PE); isopor (PB)

taza: chávena (PE); xícara (PB)

chávena: taza pequeña, tacita / caneca: taza

RECANTO CULTURAL

O SISTEMA DE CORREIOS PORTUGUÊS: Correio azul ou correio normal?

A CTT (Correios, Telégrafos e Telefones) é a empresa de distribuição de correio dentro e fora de Portugal.














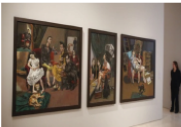






Os marcos da rua, embora na atualidade exista um vasto leque de cores associadas a cada tipo de envio, são mesmo emblemáticos. Se há de realizar um envio normal, tem de ir para o marco vermelho. Se há de realizar um envio que chegue ao seu destino o mais rápido possível, precisa do marco azul. Mas não se esqueça dos selos!





4 ATIVIDADES

4.1. Coloque o nome abaixo da fotografia:



4.2. Ligue cada vocábulo com a definição certa:

PALAVRA					DEFINIÇÃO				
1. dormitório					A. Dispositivo acústico de chamada ou de alarme, acionado de forma elétrica ou mecânica.				
2. solo					B. Peça disposta para nela se jogarem certos jogos, como o xadrez, as damas, etc.				
3. campainha					C. Canto escuro e recôndito.				
4. habitação					D. Segmento de reta que parte do centro e termina na periferia de um círculo ou de uma esfera.				
5. tabuleiro					E. Aparelho dotado de uma roda com pás, destinado a ventilar o espaço.				
6. recanto					F. Terra reduzida a pó.				
7. ventoinha					G. Sala em que muitos dormem em comum.				
8. raio					H. Cada uma das músicas ou cada um dos registos de som individuais gravados num disco.				
9. poeira					I. Parte superficial da terra que se pode cultivar ou onde podem crescer plantas.				
10. faixa					J. Casa, lugar de residência.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4.3. Traduza para português a(s) palavra(s) sublinhada(s), seguindo o exemplo:

La mancha de grasa del mantel no se quita con nada → *nódoa*

- Las agujas marcan las doce en punto →
- Las butacas del Teatro Real son muy incómodas →
- No podrás negar que tu hermano ha entrado por enchufe →
- Ya no quedan entradas para el concierto →
- En medio de la reunión, me entró un hambre voraz →
- Hoy te toca fregar los platos →
- Me he olvidado de tender la ropa →
- Hay que comprar pilas para el mando de la tele →
- Es mejor no ir por ese camino, hay mucho polvo →
- Tengo una caja de puros que me trajeron de Cuba →
- La peli de ayer fue un auténtico rollo →
- En mi calle ha puesto una valla publicitaria que me tapa media ventana →
- Por favor, recoge tu habitación →
- Hay que limpiar bien todos los rincones →
- La tarta que preparé ayer tiene tres pisos →
- Justo cuando estaba rematando la pared, se me acabó la pintura →
- Ese suspenso en matemáticas será siempre una mancha en su expediente →
- La noticia me cayó como un jarro de agua fría →
- No se acaba de dar una explicación plausible a la formación de agujeros negros →
- Para que quede más esponjosa, hay que batir las claras a punto de nieve →



4.4. Escolha a opção certa, segundo o contexto:

1. Aquilo foi uma _____ no seu expediente.
a) mancha
b) nódoa
2. Devo comprar _____ para o cabelo. Quero fazer um apanhado para a festa.
a) forquilhas
b) ganchos
3. É preciso trocar o _____. A água sai num fio.
a) duche
b) chuveiro
4. No teatro já não havia _____.
a) poltronas vagas
b) assentos livres
5. Podes encontrar o documento no _____ do computador.
a) desktop
b) escritório
6. Olha, no sábado comprei _____ de alecrim artesanal.
a) sabão
b) sabonete
7. Amanhã vêm verificar se _____ funciona corretamente.
a) o lar
b) a lareira
8. Faltam pilhas para o _____ da TV.
a) comando
b) mando
9. A _____ desse livro foi desenhada pela Madalena.
a) tampa
b) capa
10. Podias me dar um _____ para tomar o comprimido, se faz favor?
a) vaso
b) copo
11. Faltam pilhas para o _____ da TV.
a) comando
b) mando
12. Na região do Douro as vinhas costumam estar em _____.
a) socalcos
b) terraços
13. O _____ negro mais distante já descoberto está numa galáxia a cerca de 13,1 bilhões de anos-luz da Terra.
a) furo
b) buraco
14. Precisava _____ para pintar o teto da cozinha.
a) do teu escadote
b) da tua escada
15. Olha, para aí com _____. Já fiquei farta de te ouvir.
a) esse rolo
b) essa chatice



4.5. Detecte o erro de tradução (ESP-PT) e dê a tradução correta, seguindo o exemplo:

Me he comprado una plancha de viaje nueva → *Comprei ~~uma prancha~~ um ferro de viagem ~~nova~~ novo*

1. Huevos de gallinas criadas en suelo → Ovos de galinhas criadas no chão.
2. ¿Podrías echar la carta en el buzón? → Poderias colocar a carta na caixa de correio?
3. El enchufe de la pared se ha desprendido → A ficha da parede desprendeu-se.
4. Pon la pista 7 del CD → Põe a pista 7 do CD.
5. Tengo que conseguir una silla nueva para el caballo → Devo arranjar uma cadeira nova para o cavalo.
6. ¿Te apetece tomar algo en la terraza del bar de la esquina? → Gostavas de tomar alguma coisa no terraço do café da esquina?
7. Para recogerte el moño es mejor que uses horquillas → Para fazeres um apanhado é melhor usares forquilhas.
8. ¿Sabes que Manuela y Claudia tuvieron un rollo? Sabes que a Manuela e a Cláudia tiveram um rolo?
9. He conseguido dos entradas en el patio de butacas → Arranjei duas entradas para a plateia.
10. Me he comprado una nueva tabla de surf → Comprei uma tábua de surf nova.

5. CONCLUSIONES

No podemos cerrar esta reflexión sin volver a llamar la atención sobre la necesidad de que el léxico portugués se enseñe de una forma explícita a los hispanohablantes: los aprendientes necesitan que este se les muestre convenientemente seleccionado, atractivamente presentado y correctamente adaptado a su nivel lingüístico.

Sabemos que existe una coincidencia muy elevada de léxico patrimonial entre español y portugués y, si bien es cierto que este hecho facilita el aprendizaje de portugués a hispanohablantes en los niveles iniciales, niveles intermedios y avanzados, a medida que aumenta el grado de exigencia en el proceso de adquisición de la competencia léxica en particular y de la comunicativa en general, esta aparente facilidad se acaba convirtiendo en un obstáculo.

Resulta obvio, tanto por la cantidad de unidades léxicas que lo conforman como por la literatura vertida en torno a este asunto, que el problema léxico más recurrente entre ambas lenguas es el de los falsos amigos. Sin embargo, como demuestra nuestro estudio, no es el único. Si a estos *equivalentes dobles español-portugués* no se les da la visibilidad que requieren como componentes de la adquisición del léxico portugués por hablantes de español, continuarán generando problemas e interfiriendo en la adecuada adquisición de la competencia comunicativa.

Tenemos el convencimiento de que esta propuesta metodológica en forma de manual, que bebe del enfoque comunicativo y las aportaciones puntuales de la traducción pedagógica, puede ser una herramienta útil no solo en la clase de P/LE-

HE, sino también en el ámbito de la didáctica de la traducción, tanto en la directa PT>ESP como en la inversa ESP>PT.

Gracias a Richman que intuyó, a Vázquez Diéguez que corroboró con datos lexicográficos y a los docentes que han detectado y se han hecho eco de esa necesidad, hoy podemos contribuir con una propuesta didáctica para la enseñanza sistemática de los *equivalentes dobles español-portugués*, a fin de que los hispanohablantes que aprenden portugués puedan dirigir su mirada de forma consciente hacia esos términos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO REY, M. R. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de P/LE-HE. En *Estudos portugueses*, 4, 11-38.
- BARTOL HERNÁNDEZ, J. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista Española de Lingüística*, 36, 379- 396.
- Consejo de Europa, Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- DÍAZ FERRERO, A. M. (2013). *Falsos amigos Português-Espanhol, Español-Portugués*. Lidel Edições Técnicas.
- ECED MINGUILLÓN, L. (1999). Portugués-español: ¿es necesaria una metodología específica para la enseñanza de lenguas próximas. En *La enseñanza de segundas lenguas*, (pp. 163-170). Editorial Universidad de Granada.
- FERREIRA MONTERO, H. J. (1996). La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes. En J. M.^a CARRASCO GONZÁLEZ y A. VÍUDAS (Coords.), *Actas del Congreso internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera* (vol. 2, pp. 189-277). Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2012). Claves prácticas para la enseñanza del léxico (2004). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(11), <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/183>
- IRIARTE SANROMÁN, Á. (2008). *Dicionário espanhol-português*. Porto Editora.
- NATION, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua Española* (23.^a ed.).
- RICHMAN, S. (1965). *A comparative study of Spanish and Portuguese*. University of Pennsylvania.
- VÁZQUEZ DIÉGUEZ, I. (coord.) (2010). *Diccionario bilingüe Esencial Português-Espanhol / Español-Portugués*. Barcelona: Larousse editorial.
- VÁZQUEZ DIÉGUEZ, I. (2013). Especificación semántica *versus* neutralización entre español y portugués. Su formalización en los diccionarios bilingües. *ELUA*, 27, 301-328.

LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN CLASE DE ESPAÑOL DE NEGOCIOS: EL CASO DE LAS COLOCACIONES

ZINEB SEHAQUI

Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez

MOHAMMED BOUGHABA

Universidad Mohammed V de Rabat

1. INTRODUCCIÓN

DE ACUERDO con varios estudios (Ruiz Gurillo, 1997; Castillo Carballo, 2000; Szyndler, 2015; Glavaš, 2021) el dominio de las reglas gramaticales, de la pronunciación y de las palabras simples no es suficiente para conocer en profundidad una lengua y utilizarla de forma óptima y natural, sino que es indispensable involucrarse en el mundo de las unidades fraseológicas, que incluye el conocimiento sobre las locuciones, las colocaciones, las fórmulas rutinarias y las pemiias. El aprendizaje de la fraseología es, pues, indispensable para adquirir una competencia comunicativa¹ óptima. Partiendo de esta premisa, hemos visto idóneo elaborar esta contribución para arrojar luz sobre uno de los fenómenos lingüísticos más destacados e indispensables para el aprendizaje de un idioma: las colocaciones. La actividad que proponemos se centra en un ejercicio de traducción de una selección de colocaciones del francés al español. Las unidades escogidas, además de ser pensadas para fines didácticos, se caracterizan por pertenecer al español de los negocios y presentar distintos grados de dificultad de traducción. Una vez realizada la traducción de las colocaciones por parte de los estudiantes, procederemos a su análisis desde dos puntos de vista: lingüístico y traductológico. Las conclusiones sacadas del análisis sirven para poner atención en los problemas más frecuentes del

¹ De acuerdo con Canale (1983), la competencia comunicativa incluye las siguientes competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. La fraseología forma parte de la competencia sociolingüística. Por su parte, Mogendorff (2020) revela la importancia de la competencia léxica colocacional para mejorar la optimización de la competencia comunicativa.

aprendizaje de las colocaciones y, por ende, encontrar las estrategias más eficientes para solventar dichos problemas. Al final, presentaremos un glosario que recoge las colocaciones francesas utilizadas en este trabajo, con sus equivalentes en español.

Respecto a los objetivos del presente artículo, podemos resumirlos en los siguientes puntos:

- Esclarecer la importancia de aprender las colocaciones para conocer más a fondo una lengua y utilizarla óptimamente.
- Mostrar las ventajas de las actividades de traducción para enseñar las colocaciones.
- Revelar que el mundo de los negocios contiene numerosas colocaciones, cuyo conocimiento es imprescindible para desenvolverse en las distintas situaciones comunicativas referidas a este campo laboral.
- Mencionar que los patrones colocacionales de las lenguas adquiridas (en este caso el francés y el árabe) participan en la construcción de las colocaciones en la lengua objeto de aprendizaje, el español, y también en la génesis de errores.
- Demostrar que la traducción de las colocaciones presenta muchos escollos, aunque las dos lenguas implicadas en el proceso traslaticio pertenezcan al mismo origen.
- Ofrecer algunas estrategias de traducción útiles que los estudiantes puedan aprovechar en actividades posteriores.
- Confeccionar un glosario francés-español de colocaciones referentes al mundo de los negocios, que servirá de punto de partida para la elaboración de una compilación más amplia. Los estudiantes irán nutriendo y enriqueciendo el glosario con más colocaciones a lo largo del curso.

2. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE *COLOCACIÓN*

La delimitación conceptual del término *colocación* ha sido objeto de estudio de varias corrientes teóricas y metodológicas, muchas veces no coincidentes. Efectivamente, como ya mostraremos en este apartado, la noción de colocación adquiere connotaciones distintas de acuerdo con la perspectiva tomada como referencia.

Ahora bien, existen principalmente dos corrientes lingüísticas que se han ocupado por el estudio de las colocaciones: la estadística y la semántica. En primer lugar, destaca la corriente del contextualismo británico, iniciada por Firth (1957), a quien se le atribuye la introducción de *colocación* como denominación científica. Firth (1957: 12-13) utiliza el término *colocación* para referirse a la coocurrencia frecuente de algunas unidades léxicas, como *dark night*, *strong argument*, *heavy smoker*.

Según la escuela británica, la consideración de una combinación de palabras como colocación depende del grado de frecuencia de coocurrencia de los lexemas que la componen. Se trata, pues, de un enfoque puramente estadístico, el cual ha sido adoptado y reelaborado por los discípulos de Firth: Halliday (1966) y Sinclair (1991). En este sentido, Halliday (1966) llama la atención sobre la necesidad de analizar las colocaciones desde el punto de vista léxico y no gramatical. Así, por ejemplo, aunque *strong* y *powerful* pueden designar el mismo concepto, sus relaciones combinatorias con otros lexemas son distintas, de modo que *tea* se combina con *strong* (*strong tea*), mientras que *car* lo hace con *powerful* (*powerful car*) (Halliday, 1966: 160-161). Por otra parte, Sinclair (1991: 115) introduce los términos de *núcleo*, para referirse a la palabra objeto de análisis, y *colocados*, para aludir a los elementos léxicos que se combinan con el núcleo. Para la selección de las colocaciones, se realiza un análisis estadístico en el que se toma en consideración, tanto la frecuencia de aparición de cada una de las palabras que componen la colocación por separado como la frecuencia de coaparición de estas palabras juntas.

Los estudios de los autores mencionados han sido esenciales para despertar el interés por el análisis de la coocurrencia léxica, máxime porque han sido pioneros en aplicar los logros de la lingüística de corpus en la extracción de datos sobre las combinaciones de palabras. No obstante, sus aportaciones han sido objeto de muchas críticas, principalmente por basarse en criterios estadísticos; sin tomar en consideración las relaciones semánticas que unen los elementos constitutivos de la colocación. En este aspecto, Alonso Ramos (1994: 14) sostiene que «el hecho de que dos lexemas coocurrán frecuentemente no es prueba de que exista una colocación». Por ejemplo, aunque *gaviota* aparece frecuentemente con *blanca*, no significa que la combinación *gaviota blanca* sea una colocación. Ello implica que la frecuencia de coaparición no es, por sí sola, un criterio determinante para la detección de las colocaciones, pues habrá que tomar en consideración otros factores, como el significado que vincula a las palabras implicadas en la formación de estas construcciones.

En el marco de la teoría Sentido-Texto surge el enfoque semántico, representado por Mel'čuk y Zolkovskij (1970). Estos autores introducen el concepto de *funciones léxicas*, cuyo objetivo es «sistematizar todos los vínculos semánticos que se pueden establecer en el seno de una combinación de palabras» (Corpas Pastor, 2001: 103). Se usan, pues, las nociones de *palabra llave* (lexema A al que se le aplica una función léxica) y *valor* (lexema B que expresa el sentido sintáctico de la función léxica), de modo que los lexemas A y B forman una colocación. Por ejemplo, en la colocación *ira ciega*, el lexema *ira* es la palabra llave que selecciona el lexema *ciega* que es su valor. Tal valor desempeña la función léxica de 'mucho, gran': Magn (*ira*) = ciega (Alonso Ramos, 1994-1995: 22-23). Las aplicaciones de estas consideracio-

nes teóricas se ven plasmadas en el *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)*, elaborado por Alonso Ramos en 2004.

En el ámbito hispánico, el estudio de las colocaciones no cuenta con una larga tradición. De hecho, tenemos que esperar hasta finales de los años 70 para localizar las primeras alusiones a estas unidades, precisamente en la contribución de Seco (1979: 218), quien aplica el término *colocación* en el ámbito de la lexicografía, precisamente para referirse al contorno de la definición lexicográfica. A partir de los años 90 empiezan a proliferar las investigaciones sobre estas combinaciones, de modo que actualmente contamos con una bibliografía abundante, en la que se analizan las colocaciones desde varias perspectivas: didáctica, fraseología, traducción, lexicografía, etc. La consulta de estos trabajos revela que las opiniones sobre la noción de colocación, en la lingüística hispánica, son muy dispares. Por un lado, algunos autores, como Wotjak (1998), Bosque (2001) y García-Page (2008), adoptan una concepción estrecha en la que descartan las colocaciones del campo de estudio de la fraseología, considerando que tales construcciones se encuentran más cerca de las combinaciones libres que las unidades fraseológicas. En este aspecto, Bosque² (2001: 10) afirma que «las propiedades características de las colocaciones no demuestran que esas unidades formen parte propiamente de la fraseología, sino que pertenecen más bien a la llamada interfaz léxico-sintaxis». Sin embargo, otros autores como Corpas Pastor (1996), Castillo Carballo (2000) y Gómez Molina (2004) abogan por una concepción ancha en la que incluyen, en el ámbito fraseológico, no solo las locuciones, sino también las colocaciones y las paremias. Según esta perspectiva, las combinaciones fraseológicas se dividen en dos grandes bloques: 1) las unidades que tienen autonomía semántica y sintáctica y pueden constituir enunciados por sí solos, y 2) las que necesitan insertarse dentro de una oración para formar un enunciado. En este sentido, Copras Pastor (2001: 91) apunta que «las colocaciones son unidades fraseológicas de pleno derecho», porque responden a las características definitorias de la fraseología.

De lo anterior se desprende que la noción de colocación es, como señala Bosque (2004: XXII) «un concepto complejo, sumamente polémico, de límites difusos», y es lo que explica por qué los autores no están de acuerdo, tanto en su definición como en su distinción de las demás unidades fraseológicas:

[...] uno de los más espinosos problemas de delimitación entre locuciones nominales y colocaciones (y compuestos) se plantea en la observación real de ciertas combinaciones de difícil clasificación: lo que para unos es locución, para otros es compuesto o colocación (García-Page, 2008: 38).

² Es de señalar que Bosque es autor de los dos diccionarios combinatorios más pioneros e importantes de la lexicografía española: *REDES* (2004) y *PRÁCTICO* (2006).

En este trabajo, consideramos que las colocaciones forman parte del campo de estudio de la fraseología, porque comparten los rasgos distintivos de las unidades fraseológicas; a saber: la pluriverbabilidad (porque son formadas por al menos dos palabras), la frecuencia de coaparición, la fijación y la idiomatidad potenciales.

Son varias las aproximaciones que se han elaborado para definir lo que es una colocación. De todas ellas nos parece pertinente presentar la definición de Corpas Pastor, según la cual:

[Las colocaciones] «están formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica (...) 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 sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo» (Corpas 1996: 66).

3. LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

3.1. LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA VERSUS LA TRADUCCIÓN PROFESIONAL

Resulta necesario distinguir dos conceptos, a saber, la traducción pedagógica y la traducción profesional. Diversos parámetros nos permiten establecer diferencias significativas entre ambas traducciones tal y como el objetivo que persiguen, el destinatario, la direccionalidad, el nivel de preparación de la persona que efectúa la traducción, así como la extensión de los textos que se han de traducir (Alcarazo y López, 2014: 2-3; Pintado Gutiérrez, 2012: 331- 335).

La traducción pedagógica, un término difundido y definido por Lavault (1985: 9) como «La traduction en didactique des langues étrangères, que l'on appellera la traduction pédagogique» y acuñado por Ladmiral (Sanchez Iglesias, 2009), es una herramienta utilizada en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras con el fin de fomentar y desarrollar las habilidades lingüísticas del aprendiente. El texto objeto de traducción se considera un medio para mejorar el nivel de lengua del aprendiente y el destinatario, en este caso, es el profesor. La persona que efectúa la traducción está en plena formación y en cuanto a la direccionalidad se privilegia desde L1 hacia L2. En este tipo de traducción no se suele trabajar con textos completos salvo en niveles avanzados.

Si bien la traducción pedagógica persigue la enseñanza de la lengua a través de la traducción, la traducción profesional tiene como objetivo la enseñanza de la traducción y por consiguiente y, tal y como su nombre indica, la formación de traductores. El texto constituye un fin en sí mismo y el destinatario es el lector del texto meta. En este caso, el traductor goza de una formación específica que le

permite traducir textos completos de extensión variable y se privilegia la traducción hacia la lengua materna.

Grellet (1991: 13) nos presenta una descripción comparando y resumiendo las principales diferencias entre ambas traducciones.

TABLA 1. Diferencias entre traducción profesional y pedagógica (Grellet, 1991)

	Traduction scolaire	Traduction professionnelle
Finalités	Elle peut n'être qu'un simple moyen pour apprendre la langue (pour contrôler la compréhension et expliquer mots ou structures difficiles)	Une fin en soi, puisque son but est de transmettre un message à des lecteurs qui ne pourraient sinon pas le comprendre
Situation de la communication	On traduit «pour le professeur». Il est donc possible de traduire du texte fabriqué, «neutralisé», sans contexte.	On ne peut traduire que lorsque l'on connaît tous les paramètres de la situation de communication: où le texte doit-il paraître? pour quel type de lecteurs?
Nature du texte traduir	Il peut arriver que l'on traduise sans tout comprendre puisque le but de l'exercice est en partie de vérifier la compréhension	On ne peut traduire que si l'on comprend parfaitement le texte
Sens de traduction	version ou «thème»	Ne se fait que dans le sens langue 2 langue 1

3.2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DEL USO DE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En el aula de LE, además de la traducción pedagógica, se hace uso de la traducción interiorizada y explicativa. La primera la realiza el estudiante de manera inconsciente e incontrolable en el proceso de aprendizaje de una L2 y consiste en procesar la información a partir de unos procedimientos cognitivos para traducir a la lengua materna, mientras que la segunda es utilizada por el profesor e implica la traducción en la lengua materna con el fin de ahorrar tiempo y disipar la confusión. En lo que atañe a la traducción interiorizada, se insiste en la necesidad de evitar el vicio de la traducción literal y en lo relativo a la explicativa, la necesidad de su contextualización.

En este estudio nos centraremos en la traducción pedagógica cuya inclusión en el aula de LE ha pasado por altibajos, periodos de aceptación y rechazo y ha sido fuente de controversia y polémica entre defensores y detractores, dependiendo del método de enseñanza de la lengua extranjera predominante a lo largo de la historia.

El uso de la traducción como recurso en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido fuertemente asociado con el método Gramática-Traducción que surgió por primera vez en Prusia a finales del siglo XVIII y se aplicó para la enseñanza de las lenguas clásicas. Un método que ha sido fuertemente criticado ya que durante años se le ha pegado a la traducción pedagógica una etiqueta de artificialidad al no contar con una metodología comunicativa. Se tachaba su uso en clase de caótico y no sistemático ya sea a nivel de aplicación o los objetivos que perseguía y según Pintado Gutiérrez (2012: 335), «no ha seguido un paradigma teórico [y] se ha incluido en el currículo de manera confusa». Asimismo, se le criticaba por poner en práctica solo dos destrezas, a saber, la lectura y la escritura, sin olvidar su asociación a textos literarios y científicos (García-Medall, 2001). De ahí su rechazo o su ausencia tanto en el método directo como el audio lingual. Evidentemente esta serie de argumentos dificultaba su inserción en el aula hasta los años 80. Una reinsertión que ha sido posible gracias a la pionera Lavault (1985), a Duff (1989) en el mundo anglosajón y a los trabajos de Hurtado Albir (1988a, 1988b, 1988c, entre otros) en el ámbito hispanohablante. Lucía Pintado (2012: 342-343) reúne los argumentos que se exponen a favor de la incorporación de la traducción, considerada esta como un método comunicativo que crea conciencia de interlengua, una actividad contrastiva en la que se asocia forma y significado, y que requiere precisión, utiliza material auténtico y resulta útil para mejorar la comprensión de la lengua y cultura maternas.

3.3. RAZONES PARA UTILIZAR LA TRADUCCIÓN EN LA CLASE DE LE

La traducción, tanto directa como inversa, resulta ser una actividad positiva y beneficiosa para el aprendiente de una lengua extranjera ya que según Grellet se considera como «une des meilleures façons d'aborder l'étude comparative du système linguistique des deux langues» (Grellet, 1991: 204). García-Medall aboga por el uso de la traducción y asegura que «no puede sino redundar en beneficio de la conciencia contrastiva del estudiante (como, por otro lado, lo hacen otras destrezas siempre presentes en los programas de enseñanza de una lengua no materna).» (García-Medall, 2011: 128).

La traducción pedagógica es una herramienta útil para el perfeccionamiento lingüístico tanto de la lengua meta como la lengua materna, le permite al aprendiente mejorar la comprensión tanto de textos escritos como orales, y constituye un medio útil para la lucha contra las interferencias (De Arriba García, 1996: 281).

Después de haber definido la traducción pedagógica y expuesto los argumentos a favor y en contra de su inclusión en el aula de LE, no podemos sino abogar por su uso como herramienta didáctica complementaria. De hecho, propondremos una actividad que arroja luz sobre la enseñanza de las colocaciones en el ámbito del español de negocios y hace hincapié en los beneficios de la traducción pedagógica de las mismas en el enriquecimiento terminológico y el desarrollo de la fluidez y de la competencia fraseológica.

4. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LOS ERRORES

La presente propuesta está enmarcada en el ámbito del español de negocios, destinada a estudiantes universitarios de primer año de clases preparatorias, sección ECT (económica y comercial opción tecnológica). Su lengua materna es el árabe marroquí, la L2 es el árabe clásico, la LE1 es el francés, la LE2 es el español y la LE3 es el inglés. La mayoría de estos estudiantes presentan un nivel B1 o B2 de español.

La actividad consta de cinco etapas:

1. Selección de textos: relativos al campo del español de negocios por parte del profesor.
2. Identificación: los estudiantes extraen las colocaciones de los textos. En esta etapa, vemos si el estudiante ha desarrollado la capacidad de identificar una combinación de palabras como colocación.
3. Interpretación: una vez identificadas las unidades como colocaciones, el estudiante debe interpretar correctamente su significado en el contexto.
4. Búsqueda de equivalentes en español.
5. Elaboración de un glosario que recoge las colocaciones traducidas.

Esta actividad está orientada a trabajar principalmente el léxico. Pretende integrar la traducción de las colocaciones en la enseñanza de ENE, por un lado, con el fin de disminuir las interferencias lingüísticas y, por otro lado, adquirir y aumentar la competencia fraseológica. La actividad incluye un glosario del francés al español que toma en consideración los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes para inculcarles una consciencia de los mismos, disminuir su frecuencia y prevenir los fenómenos de fosilización.

A continuación, someteremos las traducciones propuestas por los estudiantes al análisis de errores tomando como criterio el lingüístico. En este apartado nos ocuparemos, en primer lugar, de la identificación y análisis de los errores cometidos en diferentes niveles fonético-fonológico, morfológico y léxico-semántico, la

discusión de las posibles causas y cómo aprovechar este análisis para el perfeccionamiento lingüístico.

A) Nivel ortográfico

- *Appel d'offre* ⇒ *llamada de ofertas**³ (*licitación*)⁴

En este ejemplo, vemos cómo algunos estudiantes cometen errores de interferencia ortográfica como la duplicación de la consonante fricativa labiodental sorda (*offerta*), por influencia del francés.

- *Pouvoir d'achat* ⇒ *poder adquisitivo** (*poder adquisitivo*)

Otro error aparece en la palabra «adquisitivo» donde el estudiante opta por la grafía /c/ en lugar de /s/ por la inexistencia del fonema dental fricativo sordo /θ/ en francés y por consiguiente la ausencia de oposición entre estos dos fonemas. Este hecho se puede explicar también por el seseo, fenómeno muy extendido tanto en el sur de España como en algunos países de Hispanoamérica.

B) Nivel fonético-fonológico

- *Intérêts de retard* ⇒ *Interesses de retraso** (*intereses de demora*)

Vemos que los estudiantes cometen errores fonográficos en la palabra *interesses*. Se deja notar la influencia de la pronunciación de dicha palabra en su correspondiente grafía, puesto que se ha recurrido a la adición de la consonante fricativa alveolar sorda, porque la /s/ entre dos vocales tiene un sonido sonoro en francés, de ahí que el estudiante recurra a su duplicación.

- *Congé de maladie* ⇒ *vacaciones de enfermedad** (*baja por enfermedad*)

En la palabra *infirmerie* se opta por el uso de la vocal cerrada /i/ y no la vocal media /e/ por influencia de la lengua materna, el árabe, en la que no existe la /e/. De ahí el error del estudiante.

C) Nivel morfológico

- *Appel d'offre* ⇒ *llamado de oferta** (*licitación*)

Este ejemplo refleja la falsa selección del género (llamado) ya que el estudiante mantiene el género masculino de la lengua de partida (*appel*).

- *Balance commerciale* ⇒ *balancia de negocios** (*balanza comercial*)

En *balancia de negocios*, el estudiante utiliza la palabra francesa (*balance*) y la somete a las reglas de creación de palabras del sistema lingüístico español (*balancia*).

- *Formation continue* ⇒ *formación continuada/formación continual** (*formación continua*)

³ El equivalente con asterisco corresponde a la propuesta de los estudiantes.

⁴ El equivalente entre paréntesis se refiere a la traducción correcta.

Los estudiantes han optado por *formación continuada* y *formación continual* en lugar de *formación continua*; haciendo uso de una derivación errónea.

D) Nivel léxico-semántico

- *Balance commerciale* ⇒ *balanza de negocios** (*balanza comercial*)

Este ejemplo refleja un caso de generalización, en el que el estudiante selecciona una unidad léxica con un significado genérico (negocios), en vez de uno más acorde a la colocación: comercial.

- *Récolter les impôts* ⇒ *conjurar los impuestos/recolectar los impuestos** (*recaudar los impuestos*)

Los estudiantes optan por una selección errónea del léxico, ya que han utilizado palabras como *conjurar* y *recolectar*, en lugar de *recaudar*, que es el término más apropiado para la colocación.

- *Crédit tournant* ⇒ *crédito tornante** (*crédito renovable*)

En este ejemplo, estamos ante un caso de invención de una nueva palabra (tornante) por influencia del francés (tournant).

- *Bon de livraison* ⇒ *bon de entrega** (*albarán*)

El estudiante recurre, en la traducción de esta colocación, a la alternancia de código (codeswitching) y utiliza el vocablo francés «Bon» en un enunciado español.

- *Impôt sur le revenu* ⇒ *impuesto sobre el ingreso, impuesto sobre el salario, impuesto sobre las ganancias** (*impuesto sobre la renta*)

Errores relacionados con la precisión semántica (ingreso, salario, ganancias en lugar de la renta), en este caso es un error de falsa elección, ya que el estudiante selecciona el vocabulario que le resulta familiar.

- *Gestion de projet* ⇒ *proyectos gestión** (*gestión de proyectos*)

Se trata un error de colocación falsa en los que se altera el orden de las palabras que componen la colocación (Proyectos gestión), este error proviene del inglés (Project management).

- *Droit de douane* ⇒ *derecho de douana** (*arancel*)

En este ejemplo vemos como el estudiante recurre a la suma y a la omisión de un grafema (douana), error causado por el alto grado de semejanza.

A través de este análisis hemos constatado que, al estar ante un estudiante conector de varias lenguas, esto hace que las interferencias puedan surgir de cualquiera de las que domina. Sin embargo, hemos observado que la mayoría provienen del francés debido a las similitudes lingüísticas entre ambos idiomas. Este análisis también nos ha permitido detectar los errores comunes en cada nivel. Lo cual ha sido fructífero tanto para los estudiantes como para nosotros, en tanto que profesores.

A raíz de este análisis, hemos diseñado actividades que tienen como objetivo la prevención de estos errores o, en su caso, evitar su fosilización. En cuanto a los estudiantes, les ha permitido tomar conciencia de estos errores y considerarlos como una oportunidad más de aprendizaje y no como elemento entorpecedor.

5. ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DE LOS ERRORES

- *Pouvoir d'achat* ⇒ *poder de compras** (*poder adquisitivo*)

Este ejemplo refleja que el estudiante ha recurrido a la traducción literal, trasladando el significado léxico de cada componente y respetando la misma estructura lineal de la colocación. Se deduce, pues, que se ha procurado buscar el significado léxico y no el fraseológico, lo que denota una falta de competencia fraseológica. Este tipo de ejemplos se pueden aprovechar en clase, a través de llamar la atención sobre el siguiente aspecto:

El hecho de que exista un equivalente léxico, para cada uno de los componentes de la colocación original, no implica que dichos componentes juntos vayan a formar una colocación con el mismo significado en la LM. Dicho de otro modo, la traducción no es proceso automático de traslación semántica y léxica, sino más bien una búsqueda permanente de equivalencias funcionales. En este sentido, aunque la combinación *poder de compras* es una traducción correcta desde el punto de vista léxico, no puede desempeñar la misma función comunicativa de la colocación *pouvoir d'achat*, cuyo equivalente funcional es *poder adquisitivo*. No se puede, pues, sustituir la palabra *adquisitivo* por *compras*, porque *poder adquisitivo* es una combinación fija que se usa en bloque, y no admite la sustitución de sus elementos constitutivos. Otros ejemplos en los que podemos observar el mismo error de traducción son:

- *Congé de maladie* ⇒ *vacaciones de enfermedad** (*baja por enfermedad*)
- *Dette extérieure* ⇒ *deuda exterior** (*deuda externa*)
- *Droit de douane* ⇒ *derecho de aduana** (*arancel*)
- *Part de marché* ⇒ *parte de mercado** (*cuota de mercado*)

Partiendo de los ejemplos expuestos, se desprende que los estudiantes recurren muy a menudo a la traducción literal. Ello tiene su explicación, puesto que el francés y el español son dos lenguas que pertenecen al mismo origen, el latín, y, por ende, las posibilidades de encontrar un equivalente literal o total son muy altas. Esta consideración ha llevado, incluso, a algunos estudiantes a presuponer que el equivalente de «*tournant*», en la colocación *crédit tournant*, es «*tornante*», aunque este vocablo no existe en el español normativo. Si bien es cierto que existen nume-

rosas colocaciones francesas que cuentan con un equivalente de esta índole en español, como por ejemplo *balance commerciale* (*balanza comercial*), *caisse d'épargne* (*caja de ahorros*), *capital social* (*capital social*), *contrat de travail* (*contrato de trabajo*) y *main d'oeuvre* (*mano de obra*), no obstante, aun tratándose de dos idiomas hereditarios del latín, existen muchos casos en los que los equivalentes difieren de las construcciones originales.

Por otra parte, los estudiantes tienden a reproducir y verter en español el mismo número de componentes que aparecen en las colocaciones francesas. He aquí algunos ejemplos:

TABLA 2. Errores de traducción

La colocación francesa	Propuestas de traducción de los estudiantes
Appel d'offre	<i>Llamado de oferta</i> <i>Llamada de ofertas</i> <i>Llamada de fondo</i> <i>Llamada de fondos</i> <i>Llamada de fondos</i>
Bon de livraison	<i>Formulario de entrega</i> <i>Bon de entrega</i> <i>Factura de recepción</i> <i>Notificación de recogido</i>

Se deja notar que los estudiantes han procurado calcar la misma estructura de las construcciones francesas, aportando el mismo número de palabras en español. Este error puede ser muy útil para explicar que los equivalentes no tienen que ser forzosamente compuestos de los mismos elementos de la LO, puesto que la elección del equivalente depende de cómo y con qué elementos léxicos expresa el mismo concepto cada lengua. En este caso, aunque *appel d'offre* y *bon de livraison* son combinaciones de palabras, precisamente colocaciones, sus equivalentes en español son lexemas simples: *licitación* y *albarán* respectivamente. Otra cosa destacable es el hecho de que los estudiantes aportan siempre un solo equivalente para todas las colocaciones, aunque algunas de ellas cuentan con más de un equivalente, como por ejemplo *bon de commande*, que se puede traducir por *orden de pedido* u *orden de compra*.

Asimismo, es posible señalar los casos de equivalencia recíproca; es decir, cuando la colocación de la LO tiene «múltiples sinónimos y le corresponden varios equivalentes en LM. Se trata de un caso de poliequivalencia mutua, donde las dos lenguas implicadas tienen varios fraseologismos que se refieren al mismo concepto» (Boughaba, 2017: 16). He aquí algunos ejemplos:

TABLA 3. Ejemplos de poliequivalencias

Poliequivalencia	
<p><i>Compte de résultat</i> <i>Compte de pertes et profits</i> <i>État des résultats</i></p>	<p><i>Cuenta de resultados</i> <i>Cuenta de pérdidas y ganancias</i> <i>Estado de resultados</i></p>

Tanto las colocaciones francesas como sus equivalentes en español designan el mismo concepto y se pueden utilizar indistintamente.

Por otro lado, existen colocaciones cuya traducción puede acarrear graves problemas de comprensión para el interlocutor. Se trata de los falsos amigos, esto es, «equivalencias que se dan cuando los elementos constitutivos de las unidades del fraseologismo en la lengua origen y lengua meta presentan similitud formal, pero diferencia semántica» (Corpas Pastor, 2003: 208-209). Un ejemplo es *travail au pair* que ha sido traducido por *trabajar a la par*. Estamos ante un caso de equivalencia aparente en la que la colocación original y su equivalente son formalmente idénticos, pero difieren completamente en cuanto a su significado. El equivalente adecuado, en este caso, es trabajar *au pair*.

Por medio de este análisis, hemos intentado señalar las ventajas que ofrece un ejercicio de traducción de este tipo, tanto para el estudiante como para el profesor. Tales ventajas no se reducen únicamente en poner el dedo sobre los errores lingüísticos y rectificarlos, sino también en mencionar una serie de aspectos traductológicos, también importantes para un aprendizaje eficiente. Dichos aspectos le permiten al estudiante constatar que, para expresarse correctamente en un idioma, no debe pensar en su lengua materna, sino en la lengua objeto de aprendizaje. Efectivamente, y como ya hemos comprobado en el análisis, muchas veces la transmisión correcta de una colocación en español se ve obstaculizada porque el estudiante piensa que se dice de la misma manera que en francés. Este proceder puede tener consecuencias aún más graves cuando pasamos del plano lexicográfico al plano textual, en el que una expresión puede tener una variedad enorme de significados, que dependen, no solo de las acepciones recogidas en los diccionarios, sino también de la creatividad de los autores. De ahí, los estudiantes aprenden que:

Traducir palabra por palabra no garantiza buenos resultados, aunque se trate de dos lenguas del mismo origen. Un equivalente correcto no tiene que ser formado necesariamente de los mismos componentes que la unidad original, pues un lexema simple puede ser buen equivalente para una colocación. El significado de algunas colocaciones no se deduce de la suma de sus componentes, sino que se debe aprehender como una combinación fija, y tomando en consideración el contexto en que se usa; en este caso el mundo de los negocios. No es conveniente actuar de

la misma manera frente a todas las colocaciones. La elección del equivalente debe realizarse con posterioridad a la constatación de la función comunicativa de la unidad objeto de traducción. El diccionario es siempre un buen aliado, pero hay que usarlo con sabiduría, sobre todo a la hora de buscar equivalentes para las colocaciones, unidades que carecen de marca propia en las obras lexicográficas.

La lengua es un depositario lingüístico, pero también cultural, en el que se encierra la identidad y la idiosincrasia del pueblo en que se usa. Para expresarse con fluidez es indispensable conocer no solo el léxico de una lengua, sino también su fraseología. Así, una competencia lingüística óptima implica tener una competencia fraseológica, que incluye el conocimiento sobre las colocaciones, las locuciones y las paremias.

6. GLOSARIO

Como actividad final, hemos concebido un glosario que recoge 20 colocaciones con el fin de aumentar el caudal léxico del estudiante, permitirle comparar los dos sistemas lingüísticos y desarrollar su competencia fraseológica. Esta etapa nos parece conveniente porque el estudiante se ve involucrado y como sostiene García Benito (2019: 227) hemos de «fomentar una aproximación más dialogal a la traducción en la que se invite al estudiante al diálogo y a la reflexión sobre su propio trabajo, como por ejemplo la que surge en torno a los problemas de traducción de la fraseología».

Se trata de una actividad que se integra como ejercicio posterior de consolidación, de tal manera que el estudiante hará uso de este glosario a lo largo del curso, lo irá ampliando y enriqueciendo con otras colocaciones. Esto lo implicará en el proceso de enriquecimiento de su propio vocabulario y en el fomento del aprendizaje autónomo y continuo.

TABLA 4. Glosario de colocaciones francés-español.

Glosario	
Francés	Español
Appel d'offre	Licitación
Balance commerciale	Balanza comercial
Balance des paiements	Balanza de pagos
Bon de livraison	Albarán
Compte de résultat	Cuenta de pérdidas y ganancias
Congé de maladie	Baja por enfermedad

Coupes budgétaires	Recortes presupuestarios
Crédit tournant	Crédito renovable
Dette extérieure	Deuda externa
Droit de douane	Arancel
Formation continue	Formación continua
Gestion de projet	Gestión de proyectos
Impôt sur le revenu	Impuesto sobre la renta
Intérêts de retard	Intereses de demora
Main d'oeuvre	Mano de obra
Marchés des valeurs	Bolsa de valores
Part de marché	Cuota de mercado
Plan d'affaires	Plan comercial
Pouvoir d'achat	Poder adquisitivo
Récolter les impôts	Recaudar los impuestos
Travail au pair	Trabajo au pair

7. CONCLUSIÓN

La traducción pedagógica es una herramienta útil en clase de ENE, siempre y cuando no sea exclusiva sino complementaria e insertada adecuadamente. No podemos descartar la lengua materna ni las otras lenguas que el estudiante maneja y somos conscientes de que son fuentes de transferencias tanto positivas como negativas. En los errores presentados, contamos con un número reducido de errores por influencia de la lengua materna y podemos deducir que la influencia más notable es la del francés, por ser lenguas afines. Los estudiantes tienden a reproducir los patrones ya conocidos en la LE1, lo que resulta a veces positivo en el proceso de aprendizaje, pero también lo convierte en una fuente de errores. Asimismo, hemos constatado que los estudiantes recurren a la traducción literal en busca del significado léxico y no fraseológico, en lugar de buscar un equivalente funcional.

Esta actividad nos ha permitido, como profesores, comprender mejor los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes y así poder diseñar actividades para luchar contra estas interferencias y, por otra parte, despertar la atención del estudiante para tomar conciencia, desarrollar y mejorar su competencia fraseológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARAZO, N. y LÓPEZ, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, 1-16.
- ALONSO RAMOS, M. (1994-1995). *Hacia una definición del concepto de colocación*: de J. R. Firth a I. A. Mel'cuk. *Revista de Lexicografía*, 1, 9-28.
- ALONSO RAMOS, M. (Dir.) (2004). *Diccionario de colocaciones del español*. Universidad da Coruña. <http://www.dicesp.com/paginas>
- BOSQUE, I. (2001). Sobre el concepto de 'colocación' y sus limitaciones. *Lingüística Española Actual* 23(1), 9-40.
- BOSQUE, I. (Dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. SM.
- BOSQUE, I. (Dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. SM.
- BOUGHABA, M. (2017). La equivalencia fraseológica en la traducción español-árabe: el caso de las locuciones. *Lingüística en la red*, 1-20.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. RICHARDS y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Longman.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a A. (2000). Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas. En ASELE (Ed.), *Actas XI Congreso Internacional ASELE*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608262>
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- CORPAS PASTOR, G. (2001). En torno al concepto de colocación. *Euskera*, XLVI(1), 89-108.
- DE ARRIBA GARCÍA, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269-283.
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- FIRTH, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford University Press.
- GARCÍA BENITO, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 21, 197-234
- GARCÍA-MEDALL, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus, Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 1-19.
- GARCÍA-PAGE, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- GLAVAŠ, H. (2021). *La competencia sociolingüística en la clase de ELE en el ejemplo de las expresiones idiomáticas*. Universidad de Zagreb.
- GRELLET, F. (1991). *Apprendre à traduire*. Presses Universitaires de Nancy.
- HALLIDAY, M. A. (1966). Lexis as Linguistic Level. En C. BAZELL, J. CATFORD, M. HALLIDAY y ROBINS (Eds.), *In Memory of John Firth* (pp. 148-162). Longman.
- HURTADO ALBIR, A. (1988a). Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. En L. MIQUEL LÓPEZ y N. SANS BAULENAS. (Eds.), *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera* (pp. 53-79). Ministerio de Cultura.

- HURTADO ALBIR, A. (1988b). La traducció en l'ensenyament comunicatiu de llengües. En VVAA (Eds.), *Com ensenyar català als adults* (pp 4-8). Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- HURTADO ALBIR, A. (1988c). La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable (Revista de didáctica del español como lengua extranjera)*, 1, 42-45.
- LAVAUULT, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Didier Érudition.
- MEL'CUK, I. y ZOLKOVSKIJ, A. (1970). Towards a Functioning Meaning-Text Model of Language. *Linguistics*, 57, 10-47.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- MOGENDORFF, I. (2020). Español como lengua extranjera en Brasil: cómo enseñar colocaciones con las TIC. *Palimpsesto*, 19(34), 266-280.
- PINTADO GUTIÉRREZ, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, 321-353.
- RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universitat de València.
- SECO, M. (1979). El contorno en la definición lexicográfica. En *Homenaje a Samuel Gili Gaya (in memoriam)* (pp. 183-191). Vox Bibliograf.
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- SZYNDLER, A. (2015). La fraseología en el aula de ELE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 197-216.
- WOTJAK, G. (1998). Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales funcionales. En G. WOTJAK (Ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía deln español actual* (pp. 257-280). Vervuert/Iberoamericana.

ESTUDIAR LA COMPETENCIA LÉXICA EN APRENDICES DE ELE: UNA NUEVA APROXIMACIÓN

GIULIA NALESSO
Università degli Studi di Padova

1. INTRODUCCIÓN

EL PROYECTO, enmarcado en el ámbito de la lingüística aplicada y de la didáctica de ELE, propone un instrumento de análisis empírico innovador para examinar la competencia léxica a través de la disponibilidad y de la riqueza léxica. Se trata de dos metodologías, combinadas por primera vez en un único estudio, capaces de determinar el nivel de aprendizaje y conocimiento del vocabulario español de aprendientes no nativos. La primera analiza en el plano paradigmático del léxico el alcance del dominio del vocabulario y su organización en el lexicón mental, mientras que la segunda observa en el plano sintagmático la variedad de palabras utilizadas en textos escritos u orales.

La pregunta «¿cómo se puede valorar la competencia léxica?» (Morante Vallejo, 2005: 50-53), a la que todavía no se ha encontrado una respuesta unívoca, ha impulsado el proyecto desarrollado en nuestra tesis doctoral (Nalesso, 2019) con el objetivo de arrojar luz sobre la cuestión por medio del análisis –cuantitativo, cualitativo y comparativo– de datos más significativos y completos.

El trabajo, además, se realiza desde los enfoques transversal y longitudinal, renovando el *modus operandi* de la investigación aplicada hasta ahora en este ámbito basado únicamente en estudios sincrónicos.

2. FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

2.1. SOBRE LA COMPETENCIA LÉXICA

La competencia léxica es el «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (MCER, 2002: 108), es decir, coincide tanto con el

conocimiento de la forma y del significado de las unidades léxicas como con el desarrollo de las destrezas que permiten la comunicación en la lengua objeto (estrategias de aprendizaje, de retención y de uso). Asimismo, el MCER establece que la competencia léxica permite el alcance de una habilidad comunicativa eficiente: no poder, o no saber, decodificar una palabra puede imposibilitar el éxito de la comunicación y, por tanto, decretar el fracaso de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta óptica, se incluye dentro de la más amplia competencia lingüística (junto a la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica), la cual, por su parte, es un componente de la competencia comunicativa.

De ahí que el conocimiento léxico sea imprescindible para poder comunicar y, por tanto, es necesario planificar el desarrollo de la competencia léxica del alumnado durante la adquisición lingüística. Claro está que la enseñanza del vocabulario de un idioma se reparte en una escala graduada según el nivel del grupo de discentes, a saber, según una gradación del conocimiento y de la capacidad de control que aumentan según avanza el dominio lingüístico. El aprendizaje no es estático, sino que es un proceso dinámico en el que las palabras se aprenden y se guardan de manera ordenada en un almacén que está en continua evolución, el lexicón mental (Baralo, 1999; 2001). En la etapa inicial del proceso, saber una palabra significa conocer su forma y significado y, sucesivamente, saber «realmente» una palabra abarca otros aspectos que comprenden la capacidad de usarla correcta y eficazmente en un educto, la producción de un acto de habla (Marconi, 1999; Nation, 2001; Jiménez Catalán, 2002; Rufat, 2018).

2.2. MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA

La disponibilidad léxica es una metodología encaminada a descubrir qué y cuántas palabras sería capaz de usar un individuo en una situación determinada por el tema comunicativo a través de la recogida de su léxico disponible, aquel vocabulario «que se usa en una situación comunicativa específica, actualizándose sólo ante la necesidad de comunicar algo referente a esa situación concreta» (López Morales, 1999: 9). Es un método de evaluación de la competencia léxica que consiste en analizar listas de palabras que los informantes actualizan durante los test en función de estímulos semánticos denominados centros de interés (CI), pero ¿es suficiente para estudiar un fenómeno tan complejo como la competencia léxica?

Parece que no lo es, ya que «la prueba de obtención del léxico disponible nada nos dice sobre si los hablantes son capaces de usar un determinado término» (Hernández Muñoz, 2005: 13), pues «la disponibilidad léxica se perfila, en definitiva, como un indicador de gran utilidad para la evaluación del componente léxico, a pesar de que por sí sola no sea capaz de medir todos los aspectos que intervienen en el conocimiento de una unidad léxica» (Tomé, 2016: 96).

Sin embargo, en el panorama de los estudios sobre la lengua española –LM y LE– la disponibilidad ha tenido un gran éxito¹ y ha sido utilizada como metodología léxico-estadística cuyo producto principal es la recogida de listados de léxico disponible de hispanohablantes nativos o de estudiantes extranjeros en función de diferentes variables sociolingüísticas y entornos de residencia o de aprendizaje. En efecto, «el material léxico recogido mediante la metodología de la disponibilidad léxica se está empleando para profundizar en el conocimiento de la organización del lexicón mental, tanto en hablantes nativos como extranjeros» (Del Barrio, 2018: 174). Tales estudios tienen varios propósitos, en particular, los dedicados a no nativos se centran (i) en la medición del conocimiento léxico, su desarrollo, la organización del lexicón mental y (ii) en la eficacia de la propuesta didáctica a la que se somete el alumnado²:

Por lo que se refiere a la lengua extranjera, los estudios de disponibilidad léxica permiten conocer el vocabulario realmente disponible de un grupo de hablantes extranjeros en la lengua aprendida (L2). De esta manera, se convierte en un instrumento de evaluación de la competencia léxica en lengua extranjera y de la influencia de la metodología educativa en el desarrollo del conocimiento léxico. (López González, 2010)

Tales análisis permiten adquirir información valiosa ya que los listados de léxico disponible son «un auténtico diccionario de uso, no solo fiable por la metodología empleada, sino por su actualidad [...] con el valor añadido de que se trata de un trabajo que proporciona información dialectológica, sociolingüística y de frecuencia» (Gallos Camacho y Prado Aragonés, 2004: 372). Se componen de unidades léxicas encajadas en redes de relaciones formales y semánticas significativas, construidas con otras palabras, que conforman la competencia léxica de cada individuo.

Aun reconociendo sus logros, el léxico disponible tiene un carácter potencial que no es suficiente para medir en su totalidad dicha competencia, por lo que sería útil tener en cuenta también el vocabulario utilizado en una producción lingüística, el léxico activo. En efecto, pese a que una palabra disponible sea «una palabra

¹ El español es la lengua que más ha contribuido al desarrollo de la disponibilidad léxica. Para una reseña bibliográfica sobre el tema véanse Aabidi (2019), Hidalgo (2019), Nalesso (2019).

² Apreciamos las contribuciones de numerosos proyectos cuyo objetivo prioritario responde a finalidades educativo-pedagógicas relacionadas con el estudio de la competencia léxica en el ámbito de la didáctica de ELE, en lo que atañe a: (i) planificación lingüística; (ii) elaboración de materiales: eliminación del léxico superfluo de los contenidos didácticos y proposición de temas más apropiados; (iii) análisis de tipo cognitivo y definición de las etapas de aprendizaje; (iv) cotejo del vocabulario de los participantes con otros estudiantes, con nativos y con comunidades bilingües; (v) comparaciones culturales; (vi) evaluación de las propuestas didácticas; (vii) detección de los déficits léxicos y de los errores, las interferencias de la LM o de otras LE conocidas; (viii) ampliación de la cobertura de los estudios hacia la terminología, es decir, hacia el español para fines específicos.

que, sin ser particularmente frecuente, está lista para ser empleada y viene inmediata y naturalmente a la mente en el momento en que se tiene necesidad de ella» (Michéa, 1953: 310) y que, en este sentido, «un estudio de disponibilidad léxica implica centrarse en el plano de la producción lingüística» (Mena Osorio, 1986: 11) estaríamos analizando solo conocimientos que dependen del tipo de prueba a la que se someten los sujetos, la productividad léxica temática. Para ello, los análisis deberían complementarse con los de otra metodología que permitan examinar eductos reales y ofrezcan una visión más completa del dominio del léxico. La disponibilidad estudia exclusivamente el vocabulario activado ante un estímulo temático preciso y no aporta información sobre la capacidad de utilizar las palabras, esto es, la productividad léxica contextual. La unión crítica de diferentes análisis permitiría cotejar datos más completos:

[Aunque] el léxico está siendo centro de atención desde todos los puntos problemáticos del estudio de la lengua [sobre todo con] trabajos cualificados de vocabulario disponible (palabras aisladas) en escolares, recogidos por centros de interés, nos falta también un vocabulario recogido en textos producidos por los escolares [...], lo que daría nivel de uso en producción real de los escolares y representaría un conocimiento más exacto que el del vocabulario disponible. (Battaner, 1992 apud Cuba Vega, 2016: 81)

A este propósito, la riqueza léxica es una metodología que estudia la producción textual analizando cuantitativa y cualitativamente el vocabulario de un texto a través de índices estándar que evalúan la habilidad de manejar un repertorio de vocablos en un discurso oral o escrito: «la riqueza, el alcance y el control del vocabulario son parámetros importantes en la adquisición de la lengua y, por ello, de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno, y de la planificación del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas» (MCER, 2002: 86)³. Se basa en la longitud del texto, la diversidad del vocabulario y la alternancia de uso de palabras nocionales y funcionales del discurso (Read, 2000).

3. PROPUESTA DE ESTUDIO DE LA COMPETENCIA LÉXICA

Se plantea un cambio metodológico basado en la aplicación de las dos metodologías citadas cuyo acierto principal es la recogida de datos más significativos encaminados a la medición del nivel de aprendizaje y conocimiento del vocabu-

³ Las posibilidades de aplicación de la riqueza léxica son muchas en el ámbito de la investigación y didáctica de las lenguas extranjeras, entre las que contamos con: (i) averiguación de qué y cuánto vocabulario conocen los aprendientes; (ii) comprobación de la capacidad de uso del vocabulario; (iii) análisis y elaboración de materiales pedagógicos en función del vocabulario conocido; (iv) evaluación del desarrollo del léxico activo de cada alumno y del estudiantado en general.

lario de los informantes. La comparación del léxico disponible con los resultados de la riqueza léxica permite un estudio más preciso y coherente. Los análisis de disponibilidad léxica sirven para diagnosticar la cantidad y la calidad de lexemas que conocen los informantes, como el grado de asociación cognitiva de lo aprendido. Por su parte, los análisis de la riqueza permiten examinar eductos en la lengua objeto y averiguar si los mismos informantes saben una palabra y cómo la utilizan, a saber, si el conocimiento pasivo-receptivo inicial ha entrado a formar parte del conocimiento activo-productivo.

Asimismo, hasta la fecha, los estudios en este ámbito se limitaban a análisis transversales condicionados por el método de recogida de datos de la disponibilidad, sin tener en cuenta un enfoque longitudinal que proporcionase información para observar el desarrollo temporal de la competencia. Otra aportación de la presente propuesta es el hecho de considerar la evolución del conocimiento léxico temático y contextual tras un proceso de instrucción reglada del mismo grupo⁴.

3.1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. *Recogida y edición de los datos*

La medición de la competencia léxica se realiza a través de una encuesta dividida en tres partes (Nalesso, 2019: 128-158). El primer apartado presenta un cuestionario sociológico encaminado a recoger información sobre el bagaje lingüístico de los participantes y datos personales que permiten la repartición según variables sociolingüísticas (que en nuestro caso fueron sexo, nivel de ELE, conocimiento de otras lenguas extranjeras).

A continuación, se proporciona la prueba de disponibilidad léxica de tipo asociativo según el modelo tradicional. Se trata del clásico test de listas abiertas con los dieciséis centros de interés originales⁵ y con dos minutos para cada uno (Samper

⁴ Carcedo (1998) realiza un estudio sobre el desarrollo de la competencia léxica en ELE de estudiantes de lengua materna fina basándose en el cotejo de los resultados obtenidos en el test de disponibilidad léxica de cuatro grupos diferentes, dos de bachillerato y dos universitarios. Igualmente, Hidalgo (2019) propone un estudio diacrónico sobre el desarrollo del léxico disponible de aprendientes sinohablantes, pero compara los resultados de su grupo con los de Lin (2006).

⁵ CI01, «partes del cuerpo» [CUE]; CI02, «la ropa» [ROP]; CI03, «partes de la casa (sin muebles)» [CAS]; CI04, «los muebles de la casa» [MUE]; CI05, «alimentos y bebidas» [ALI]; CI06, «objetos colocados en la mesa para la comida» [MES]; CI07, «la cocina y sus utensilios» [COC]; CI08, «la escuela: muebles y materiales» [ESC]; CI09, «iluminación y calefacción» [ILU]; CI10, «la ciudad» [CIU]; CI11, «el campo» [CAM]; CI12, «medios de transporte» [TRA]; CI13, «trabajos del campo y del jardín» [TRC]; CI14, «los animales» [ANI]; CI15, «juegos y distracciones» [JUE]; CI16, «profesiones y oficios» [PRO].

Padilla, 1998). Para ello, nos basamos en los trabajos pioneros en ELE de Carcedo (2000) y Samper Hernández (2002) y en las aportaciones más recientes de Sánchez-Saus (2016) e Hidalgo (2019).

La prueba se compone de cuatro páginas formadas por cuatro columnas y un espacio sobre cada una, numerado de 1 a 16, en el que se escriben los nombres de los centros de interés que se presentan uno a uno a medida que se completan para que no se piense antes de tiempo en las palabras vinculadas con el estímulo siguiente. Los encuestados rellenan las fichas con las unidades léxicas que les vienen a la mente en relación con cada tema, siguiendo en el reverso del folio si la tabla no es suficiente para poder trabajar listas abiertas. Es importante exhortarles a escribir todas las palabras que les ocurren, aunque no estén seguros de la grafía o del significado.

La prueba de riqueza léxica consiste en un ejercicio de redacción de un texto narrativo simple, que se analiza según índices estándar (Read, 2000; Jarvis, 2013; Capsada y Torruella, 2017). Se propone un tema sencillo para maximizar la posibilidad de expresión de los participantes en función de su nivel lingüístico, un asunto complejo o especializado no aportaría los datos necesarios porque complicaría la tarea entorpeciendo la capacidad de la muestra⁶. Cada cuento debe presentar un máximo de cien palabras porque parece que en textos más largos los cálculos de la riqueza léxica se alteran: «[...] sabemos que los datos se desvirtúan al pasar un texto de las 100 palabras. [...] Necesitamos, pues, para tener metas claras, exámenes de textos escritos que se consideren ilustrativos, de los que se pueden tomar varias calas, pero nunca superiores a las 100 palabras» (López Morales, 2011: 24).

En el momento de la suministración es recomendable seguir el mismo procedimiento aplicando un protocolo estándar que garantice la repetitividad del experimento:

1. presentación del investigador y del estudio;
2. explicación de los contenidos y de las instrucciones;
3. aclaración de la anonimidad de la encuesta;
4. administración de las hojas;
5. realización de la prueba.

⁶ Laufer y Nation (1995: 308) destacan la importancia de medir la competencia de un sujeto según la familiaridad que tiene desarrollada sobre un cierto tema.

Se suministra la encuesta dos veces a los mismos informantes, una a comienzo y una a final del año académico, para capturar una imagen transversal y una longitudinal del dominio del vocabulario⁷.

Tras la recogida, se edita el corpus –las listas de léxico disponible por una parte y los cuentos por otra– someténdolo a una minuciosa revisión según las prácticas convencionales empleadas en la bibliografía sobre el estudio de la producción escrita en lengua extranjera.

En el análisis de la disponibilidad léxica, para que el corpus resulte homogéneo y consienta análisis fiables y cotejables, se aplican (i) criterios generales comúnmente utilizados en los proyectos en este ámbito (Samper Padilla, 1998)⁸; (ii) criterios específicos utilizados en trabajos dedicados a aprendientes no nativos de español (Samper Hernández, 2002; Sánchez-Saus, 2016)⁹; (iii) criterios particulares de la producción de los participantes por centro de interés, que cambian dependiendo de la muestra.

La edición de los textos para el estudio de la riqueza consiste en un análisis de errores, es decir, en la detección de la tipología de error para decidir si (i) tolerarlo y corregirlo, en el caso de faltas ortográficas, fonológicas o morfosintácticas que no perjudican el conocimiento del vocabulario o (ii) descartarlo en el caso de errores léxicos propiamente dichos (Barbasán Ortuño, 2016).

El tratamiento informático de los datos se realiza con los programas: (i) *Dispo-gen II* (Echeverría *et al.*, 2005), basado en la fórmula propuesta por López Chávez y Strassburger Frías (1987), que calcula los distintos indicadores de la disponibilidad

⁷ Laufer (1991) realiza un estudio sobre riqueza léxica donde examina diacrónicamente 47 aprendientes de inglés L2 en diferentes etapas de su carrera universitaria según el cual en intervalos de 14 y 28 semanas es posible detectar un desarrollo del vocabulario. Por tanto, la medición estadística y el cotejo de dos textos escritos por el mismo informante en dos etapas temporales permiten conseguir resultados útiles para medir la competencia léxica (Read, 2000: 197).

⁸ Se trata de: eliminación de los términos repetidos; corrección de la ortografía; unificación ortográfica; unificación de variantes meramente flexivas; unificación de derivados regulares; unificación de formas plenas y acortamientos; tratamiento de los sintagmas; tratamiento de las marcas comerciales.

⁹ Se registran todas las entradas que se entienden con facilidad, salvo que se trate de palabras españolas. En lo que atañe al tratamiento de los préstamos y de las interferencias de otras lenguas, se aceptan los neologismos universalizados presentes en el DRAE, tanto en la grafía adaptada fonológica y ortográficamente al español como en la grafía original. Asimismo, se admiten los extranjerismos utilizados con frecuencia por los hispanohablantes, aunque no se encuentren en el diccionario. Se descartan artículos, adjetivos y adverbios que acompañan los ítems activados, a excepción de los que forman unidades multipalabra según el criterio de la unificación en la presentación de las unidades. Por último, en función del criterio de la amplitud de las relaciones asociativas, se aceptan aquellas palabras activadas mediante relaciones secundarias, sobre todo en los campos léxicos considerados complejos para informantes extranjeros. Se eliminan solo las asociaciones inexplicables.

léxica; (ii) *AntConc* (Anthony, 2018) que permite el conteo de *types* y *tokens* necesario para poder computar los índices de variedad y densidad léxica de la riqueza; (iii) *Sketch Engine* (Kilgarriff et al., 2004) que combina estadísticamente diferentes criterios lingüísticos y permite recopilar listas de frecuencia y listas de palabras clave, entre otras funciones.

3.1.2. *Análisis de los datos*

En el estudio cuantitativo de la disponibilidad, los índices utilizados son (i) total de palabras y vocablos por CI, (ii) promedio de palabras y vocablos por CI, (iii) promedio de palabras y vocablos por informante. Asimismo, se examina el grado de concreción semántica de los centros –esto es, si el léxico del corpus es homogéneo– mediante (i) el índice de cohesión que determina la coincidencia de las respuestas¹⁰ y (ii) la densidad léxica que contabiliza la media de unidades repetidas¹¹.

A partir de los datos extraídos de los índices se desarrollan los siguientes análisis:

1. el análisis transversal examina los resultados generales y por variable;
2. el análisis longitudinal permite observar la evolución en el tiempo de la competencia léxica en los dos momentos de administración de la prueba y deducir en qué medida los procesos didácticos inciden en la adquisición del vocabulario;
3. el análisis comparativo coteja los resultados obtenidos con los de diferentes trabajos sobre disponibilidad realizados con distintos grupos de estudiantes de ELE de igual competencia, pero de distinta procedencia, lengua materna y contexto de aprendizaje;
4. el análisis descriptivo estadístico completa los datos examinando la simetría o la dispersión del comportamiento intragrupal e intergrupala de los participantes.

El estudio cualitativo transversal y longitudinal describe el grado de asociación de las respuestas en función del estímulo del centro de interés y las categorías gramaticales más difundidas en el corpus. Asimismo, se basa en los porcentajes de

¹⁰ Según la fórmula de Echeverría (1987) se obtiene dividiendo la media de palabras por informante por el número total de vocablos activados. Sus valores pueden oscilar entre 0 y 1: cuanto más se aproxima a 1, mayor cohesión se detecta porque las respuestas coinciden y, por tanto, el centro se define compacto. Al contrario, hay una menor coincidencia cuanto más se aproxima a 0, es decir una menor cohesión que supone un centro más difuso.

¹¹ Se computa dividiendo el número de palabras por el total de vocablos.

cardinalidad del conjunto (López Chávez, 1992) que revelan el nivel de compatibilidad del vocabulario activado en distintas agrupaciones de la muestra general.

Se propone también un cotejo con el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) de la RAE y el *Corpus de Aprendices de Español* (CAES) del Instituto Cervantes para averiguar si las unidades del léxico disponible de los informantes aparecen dentro de los corpus y, por tanto, si el vocabulario que dominan es léxico estándar de uso frecuente en el español actual y su correspondencia con el léxico conocido por otros aprendientes de ELE.

Siguiendo el mismo orden en la ejecución de los análisis, la riqueza léxica mide las diferencias cuantitativas entre (i) *tokens* y *types* (diversidad del vocabulario) y (ii) palabras funcionales o nocionales del discurso (densidad del vocabulario).

La variación léxica y la *Type/Token Ratio* (T^TR)¹² contabilizan el grado de diversidad léxica de cada cuento dividiendo el número de *types* por el total de *tokens*. Igualmente, el índice de hápax detecta las palabras empleadas una vez en un relato concurriendo a establecer la variedad del vocabulario a través de la división del número total de *types* por la suma de los hápax¹³.

Por otra parte, la densidad léxica calcula el porcentaje de unidades nocionales en un texto en proporción al número total de ítems que lo componen y el intervalo de aparición de palabras nocionales (IAT) determina el intervalo en el que aparecen las palabras de contenido semántico con respecto a las palabras funcionales, dividiendo el número total de *tokens* por el número de *tokens* léxicos¹⁴.

Si bien los datos procedentes de estos cálculos sean numéricos, aportan información cualitativa sobre la competencia léxica:

La llamada 'calidad de la escritura' está integrada por una serie de factores, entre los que destacan sin duda: la riqueza léxica, la madurez sintáctica, los esquemas de cohesión y la coherencia discursiva. La amplitud y variedad del vocabulario está muy apoyado en la disponibilidad léxica del hablante, la madurez sintáctica, en su grado de entrenamiento combinatorial de oraciones simples en el discurso, los esquemas de cohesión y la coheren-

¹² Este índice puede variar de 0 a 1. Es imposible llegar al 0 ya que siempre hay un *type* como mínimo en una muestra (al contrario, no habría ningún texto). De igual manera, es improbable llegar al 1 porque se obtendría en el caso de que no haya repeticiones, algo imposible en un texto que no sea una oración. En definitiva, el valor ideal sería el que más se acerca a 1.

¹³ Al tratarse de un indicador inversamente proporcional, la riqueza de un texto es mayor cuanto más pequeño es el índice.

¹⁴ Cuanto más se acerca a 1, mayor resulta el uso de palabras temáticas y, por consiguiente, la riqueza léxica (1 no es alcanzable porque significaría que todos los *tokens* de un texto fuesen palabras nocionales).

cia discursiva dependen esencialmente del 'orden' que quiera dársele conscientemente a los elementos constitutivos del discurso. (López Morales, 2011: 15)

Como colofón, se incluye un análisis cualitativo de los datos –poco común en los estudios de riqueza– que se suma a la propuesta metodológica para explorar aun más la competencia léxica (Nalesso, 2019: 342-355). Para ello, el punto de partida son los vocablos más frecuentes del conjunto textual que determinan morfológicamente las lexías más utilizadas, el área semántica a la que pertenecen y el grado de asociación con la trama del texto, cuyo tema debería poderse adivinar en función de las palabras clave detectadas.

3.2. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA¹⁵

La investigación se basa en un experimento realizado a partir de la prueba de medición de la competencia léxica, diseñada según la propuesta presentada, que se sometió a cien aprendientes universitarios italianos de ELE de nivel intermedio, B1 y B2 según el MCER, matriculados en cursos de Lengua Española de grado.

Dicha prueba se proporcionó dos veces, a comienzo y a final del año académico, para analizar sincrónica y diacrónicamente la competencia léxica de los informantes. La primera administración se llevó a cabo con cincuenta alumnos de un nivel y cincuenta del otro, la segunda se suministró solo al grupo más avanzado.

Trabajamos con cuatro corpus: el «corpus general» consta de los datos de la primera prueba, del que se extrajeron los resultados de los B1 y los B2 para el análisis por variable («corpus B1» y «corpus B2_a») y para el estudio longitudinal («corpus B2_a» cotejado con el «corpus B2_b», que recoge los datos de la segunda prueba efectuada tras el curso).

Se organizó la investigación según los siguientes pasos:

1. selección de la muestra;
2. establecimiento de las técnicas de elicitación de datos, diseño de la prueba y de los procesos de recogida;
3. primera y segunda administración de la prueba;
4. fijación de los criterios de edición y de tratamiento informático del material;
5. despojo de los datos.

¹⁵ El estudio completo se halla en Nalesso (2019).

Antes de empezar, se fijaron algunas hipótesis que se pudieron corroborar o refutar al término de los análisis:

1. La competencia léxica aumenta según avance el nivel de español. Los estudiantes más avanzados presentarán una mayor productividad y riqueza léxicas, tanto en la activación de léxico disponible como en la producción escrita. Igualmente, el rendimiento será mejor a final del año académico.
2. Existe una relación asociativa entre el nivel de ELE y la cantidad de lexías aprendidas, a saber, activadas y utilizadas en las dos partes de la encuesta.
3. Considerado el nivel de ELE, los indicadores de riqueza léxica expresarán una apreciable variación de vocabulario gracias al desarrollo de una adecuada competencia léxica que se repercute positivamente en la competencia comunicativa de los estudiantes.
4. Discentes no nativos de distinta procedencia que comparten el dominio lingüístico poseen iguales capacidades expresivas y, a más y mejor, tienen desarrollada la misma competencia en ELE.
5. La correlación de los datos procedentes de los análisis de disponibilidad léxica, basados en parámetros de tipo paradigmático, y de riqueza léxica, basados en parámetros de tipo sintagmático, posibilitarán un pormenorizado estudio de la competencia léxica de los aprendientes de ELE.

3.2.1. Resultados parciales

Los análisis de la disponibilidad léxica revelaron un aumento del léxico disponible, en la mayoría de los centros de interés, de un nivel a otro (+7,51%) y entre las dos administraciones del test (+30,29%) indicando una mejora de la competencia léxica, aunque no sobresaliente como se esperaba debido a la afinidad entre LM y LE.

TABLA 1. Promedios de palabras activadas por CI

CI	Corpus general	B1	B2_a	B2_b
CI01.CUE	13,41	11,88	14,94	15,70
CI02.ROP	7,91	7,28	8,54	11,88
CI03.CAS	6,10	6	6,20	8,42
CI04.MUE	6,60	6,32	6,88	8,88
CI05.ALI	14,63	13,38	15,88	17

CI06.MES	5,30	4,98	5,62	7,98
CI07.COC	3,65	3,22	4,08	5,76
CI08.ESC	8,03	7,84	8,22	13,78
CI09.ILU	3,42	3,46	3,38	6,76
CI10.CIU	11,71	11,92	11,50	14,20
CI11.CAM	6,85	6,98	6,72	8,04
CI12.TRA	8,08	7,92	8,24	10,44
CI13.TRC	2,52	2,14	2,90	4,16
CI14.ANI	10,80	10,36	11,24	14,58
CI15.JUE	7,84	8,34	7,34	9,68
CI16.PRO	8,94	9,22	8,66	12,56
Promedio	7,86	7,58	8,15	10,61

La riqueza se manifestó adecuada considerando el grado de dominio lingüístico de los informantes. Todos los textos alcanzaron un buen nivel de variedad léxica ya que las palabras diferentes cubren más del 50% de cada relato. Por su parte, la densidad léxica evidenció un rendimiento inferior. Estos datos comprueban que un texto con una buena diversidad de vocabulario no necesariamente arroja igual resultado en lo que se refiere al uso de las unidades léxicas nocionales.

Asimismo, no se produjo el mismo desarrollo de la competencia entre los dos niveles encuestados (+1,61% variedad, +2,16% densidad) y tampoco en el análisis longitudinal (-3,17% variedad, -1,08% densidad). En promedio, los índices no ascienden significativamente, o bien bajan, contradiciendo una de las hipótesis iniciales: parece que el avance de un nivel al otro ralentizó, hasta producir un bloqueo. Los alumnos B1 consiguieron un rendimiento mejor que los B2 y a principio del año académico.

TABLA 2. Promedios de riqueza léxica

Índice	Corpus general	B1	B2_a	B2_b
TTR	0,63	0,62	0,63	0,61
Variación léxica	63%	62%	63%	61%
Índice de hápax	1,39	1,39	1,39	1,39

Densidad léxica	55%	55%	54%	55%
IAT	1,84	1,82	1,85	1,83

El cotejo entre estudiantes de distinta procedencia¹⁶ puso de relieve que tanto las cantidades activadas de palabras como de vocablos de los italianos se revelaron escasas en todos los centros de interés, refutando la hipótesis según la cual su léxico disponible habría sido mayor gracias al parentesco lingüístico entre italiano y español, que habría favorecido la adquisición de la lengua objeto.

TABLA 3. Promedios de disponibilidad léxica en las investigaciones cotejadas

Investigación	País	Promedio palabras	Promedio vocablos
Carcedo (2000)	Finlandia	162,12	44,36
Samper Hernández (2002)	España	174,92	65,07
Šifrar Kalan (2014)	Eslovenia	174,24	28,22
Sánchez-Saus (2016)	España	285,66	47,17
Del Barrio y Vann (2018)	Italia	145,93	26,41
Hidalgo (2019)	China	284,99	42,60
Nalesso (2019)	Italia	125,79	14,90

Es posible que esto dependa de la atención que otorgan los programas curriculares al componente léxico, del método didáctico y del contexto de aprendizaje (país de origen *vs.* país hispanohablante). Destacan los resultados de los chinos que actualizan un número alto de palabras: puede que la didáctica insista en el vocabulario debido a la lejanía entre LM y LE que imposibilitaría la comprensión y la expresión de los discentes sin una base léxica sólida. En el caso opuesto, la afinidad lingüística de los italianos lleva a descuidar la enseñanza del léxico por la sensación de facilidad que causa la poca distancia tipológica.

¹⁶ El primero es un estudio de Carcedo (2000) dedicado a estudiantes finlandeses, hablantes de sueco y finés. Samper Hernández (2002) trabaja con aprendientes en inmersión en la Universidad de Salamanca, cuyas lenguas maternas eran inglés, italiano y japonés. Šifrar Kalan (2014) se centra en estudiantes eslovenos. Sánchez-Saus (2016) analiza el léxico disponible de informantes que estudiaban español en varias universidades andaluzas, nativos de alemán, finés, francés, inglés, italiano y polaco. Del Barrio y Vann (2018) se dedican a una muestra de estudiantes italianos e Hidalgo (2019) a sinohablantes.

En cuanto a la correlación de la capacidad productiva¹⁷, se validó que aprendientes no nativos de diferentes LM, que comparten el nivel de español, producen una riqueza semejante: los grados de variedad y densidad léxicas de sus textos son homogéneos.

TABLA 4. Promedios de riqueza léxica en las investigaciones cotejadas

Investigación	TTR	IAT
Cuba Vega y Cuba (2004)	0,64	1,81
Berton (2014)	0,70	— ¹⁸
Wang (2016)	0,60	1,80
Basso (2017)	0,60	2,35
Nalesso (2019)	0,63	1,84
Promedio	0,63	1,95

Los cuentos entregados presentaron el mismo buen nivel de diversidad, que supera el 50% en cada uno. De la misma manera, el cotejo de la densidad reveló datos similares, pero no igualmente satisfactorios porque suponen que las lexías con mayor presencia sean gramaticales con respecto a las nocionales. Extraña el escaso rendimiento de los sinohablantes de Wang (2016) si consideramos que en el análisis de la disponibilidad léxica los chinos (Hidalgo, 2019) alcanzaron datos sobresalientes.

Para terminar, destacan las conclusiones extraídas del contraste entre los resultados de las dos metodologías ya que proporcionaron datos inesperados y, por tanto, de interés. Mientras que con la instrucción aumenta el caudal léxico disponible, en el análisis léxico de la construcción textual (léxico activo) no sucede así en términos globales. Esto corrobora la utilidad de combinar los dos estudios cuya correlación crítica posibilita una detallada descripción de la competencia léxica.

¹⁷ Cuba Vega y Cuba (2004) examinan la producción de alumnos brasileños; Berton (2014) trabaja con aprendientes suecos; Wang (2016) estudia la riqueza en discentes chinos; Basso (2017) se focaliza en estudiantes itálfonos.

¹⁸ Berton (2014: 28) no contabiliza el IAT porque «la medida de la densidad léxica no parece útil para este estudio, ya que en las producciones de aprendices principiantes e intermedios como los informantes del presente estudio el uso de palabras funcionales, como por ejemplo los marcadores del discurso, es muy reducido».

4. CONCLUSIONES

El estudio empírico corroboró la utilidad de reunir bajo un mismo marco metodológico procedimientos experimentales distintos para lograr una mejor comprensión de un fenómeno complejo como es el de la competencia léxica, proporcionando un instrumento de análisis innovador para la comunidad científica.

El primer método, la disponibilidad léxica, se coloca en el plano paradigmático del léxico y permite analizar no solo de qué palabras dispone un sujeto, sino cómo se organizan conceptualmente en su lexicón mental en un momento dado. El segundo se denomina riqueza léxica y permite observar cuántas palabras distintas se utilizan en un texto, y cómo, ubicándose en el plano sintagmático.

Aunque ambas pertenecen a dos ámbitos bien consolidados e independientes, no se habían utilizado hasta ahora conjuntamente, de manera contrastiva y complementaria, para determinar la competencia léxica de los alumnos en un estudio transversal y longitudinal. En efecto, diferentes trabajos sobre disponibilidad léxica (Bartol Hernández, 2010; Tomé, 2015 y 2016; Paredes García, 2015; Sánchez Saus, 2016) subrayan la necesidad de comparar el léxico disponible con otras medidas evaluativas del vocabulario: el experimento perfecciona de alguna manera esta laguna y puede representar un avance en los estudios aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas.

Los análisis llevaron a conclusiones inesperadas porque cuando se trató de evaluar la evolución diacrónica, los recursos léxicos disponibles habían aumentado con la educación, pero no ocurrió lo mismo en el análisis de la riqueza, en el que pareció que el desarrollo de la competencia había ralentizado.

Esta conclusión debería ser investigada más en profundidad, ya que es uno de los resultados que pueden marcar el camino hacia donde seguir investigando sobre los diferentes tipos de conocimiento léxico que desarrollan y manifiestan los hablantes de una lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AABIDI, L. (2019). La disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: dos décadas de investigación científica. *MarcoELE*, 28. https://marcoele.com/descargas/28/aabidi-disponibilidad_lexica.pdf
- ANTHONY, L. (2018) *AntConc*. (Versión 3.5.2.) [programa informático]. Waseda University. <http://www.laurenceanthony.net/software/antconcl>
- BASSO, V. (2017). *La riqueza léxica en la producción escrita de aprendices itálfonos de E/LE* (Tesis de máster inédita). Università degli Studi di Padova.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco Libros.

- BARALO, M. (2001). El léxico no nativo y las reglas de gramática. En S. PASTOR y V. SALAZAR (Eds.), *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 12-40). Universidad de Alicante.
- BARBASÁN ORTUÑO, I. P. (2016). *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español* [tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. Repositorio institucional. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/63145/-Barbasán%20-%20El%20error%20léxico%20en%20la%20interlengua%20de%20lenguas%20afines%3A%20italiano%20y%20español.pdf?sequence=1>
- BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. CASTAÑER MARTÍN y V. LAGÜENS GRACIA (Eds.), *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M^e. Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Instituto Fernando el Católico. <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>
- BERTON, M. (2014). *La riqueza léxica en la producción escrita de estudiantes suecos de ELE* [tesis de máster, Stockholms Universitet]. Repositorio institucional: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:729863/FULLTEXT01.pdf>
- CAPSADA BLANCH, R. y TORRUELLA CASAÑAS, J. (2017). Métodos para medir la riqueza léxica de los textos. Revisión y propuesta. *Verba*, 44, 347-408. <http://www.usc.es/revistas/index.php/verba/article/view/3155/4585>
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998). Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad. *Pragmalingüística*, 5-6, 75-94. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/517/451>
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turun Yliopisto.
- CUBA VEGA, L. E. y CUBA, Y. M. (2004). Las pruebas de riqueza léxica y su aplicación en Español como Lengua Extranjera (ELE). En A. Díez MEDIAVILLA (Ed.), P. COUTO CANTERO, F. VIEITO LIÑARES y E. ARADAS CAROLLO (Coords.), *Actas VIII Congreso Internacional Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, La Habana 5-9 de diciembre de 2004: Homenaje a María Zambrano y Alejo Carpentier* (pp. 815-830).
- CUBA VEGA, L. E. (2016). Sexo y vocabulario: relación en escolares habaneros. *Enunciación*, 21(1), 80-90. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/10139/11753>
- DEL BARRIO DE LA ROSA, F. (2018). Pares léxicos en el léxico disponible de estudiantes italianos. *Lingue e Linguaggi*, 26, 173-196. <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/18194/16577>
- DEL BARRIO DE LA ROSA, F. y MAE VANN, M. (2018). *Disponibilidad léxica de los estudiantes de español en Italia. Estudio y diccionarios*. Aracne.
- ECHEVERRÍA, M. S., MORENO, P., OLIVA HERRERA, M.^a y PRADENAS, F. (1987). Disponibilidad léxica en Educación Media. Resultados cuantitativos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 25, 55-115.
- ECHEVERRÍA, M. S., VARGAS, R., URZÚA, P. y FERREIRA, R. A. (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Universidad de Concepción.
- GALLOSO CAMACHO, M^a V. y PRADO ARAGONÉS, J. (2004). La estructura estadística del léxico disponible de informantes nativos e informantes de ELE. En M^a A. CASTILLO

- CARBALLO, O. CRUZ MOYA, J. M. GARCÍA, J. P. MORA GUTIÉRREZ y M.^a REGLA CORDERO RAFFO (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 370-375). Universidad de Sevilla-Secretariado de Publicaciones.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2005). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- HIDALGO, M. (2019). *Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE*. *Monografías ASELE*.
- INSTITUTO CERVANTES. [en línea]. *Corpus de aprendices del español (CAES)*. <http://galvan.usc.es/caes>
- JARVIS, S. (2013). Capturing diversity in lexical diversity. *Language Learning*, 63, 87-106.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M.^a (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, XXIV(2), 149-162. https://www.atlantisjournal.org/old/Papers/24_1/jimenez.pdf
- KILGARRIFF, A., RYCHLÝ, P., SMRZ, P. y TUGWELL, D. (2004). *The Sketch Engine*. [programa informático]. <http://www.sketchengine.eu>
- LAUFER, B. (1991). The development of L2 lexis in the expression of the advanced language learner. *The Modern Language Journal*, 75(4), 440-448.
- LAUFER, B. y NATION, P. (1995). Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-22.
- LIN, J. (2006). *El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera* (Memoria de máster inédita) Universidad de Alcalá.
- LÓPEZ CHÁVEZ, J. (1992). Alcances panhispánicos del léxico disponible. *Lingüística*, 4, 26-124.
- LÓPEZ CHÁVEZ, J. y STRASSBURGER FRÍAS, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. En *Presente y perspectiva de la lingüística computacional en México*. *Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada* (pp. 91-111). Universidad Nacional Autónoma de México.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, A. M. (2010). La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica. *RedELE*, 18. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f5777a6-d513-4715-910a-01c047353995/2010-redele-18-01lopez-pdf.pdf>
- LÓPEZ MORALES, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Arco Libros.
- LÓPEZ MORALES, H. (2011). Los índices de 'riqueza léxica' y la enseñanza de lenguas. En J. de SANTIAGO GUERVÓS, H. BONGAERTS, J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS y M. SESEÑA (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE*, (vol. 1, pp. 15-28). Imprenta Kadmos. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0015.pdf
- MARCONI, D. (1999). *La competenza lessicale*. Editori Laterza.
- MENA OSORIO, M. (1986). *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica* (Tesina inédita, Universidad de Concepción).
- MICHÉA, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47, 338-344.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- MORANTE VALLEJO, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco Libros.
- NALESSO, G. (2019): *Disponibilidad y riqueza léxica en un grupo de estudiantes universitarios italianos de ELE* [tesis doctoral, Università degli Studi di Padova]. Repositorio institucional. http://paduaresearch.cab.unipd.it/12776/1/Giulia_Nalesso_tesi.pdf
- NATION, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- PAREDES GARCÍA, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *Linred*, 13. http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo2.pdf
- READ, J. A. S. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. [en línea]. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA [en línea]. *Diccionario de la Lengua Española* <http://dle.rae.es>
- RUFAT, A. (2018). Enseñanza-aprendizaje del componente léxico-semántico. En M.^a MARTÍNEZ-ATIENZA y A. ZAMORANO AGUILAR (Eds.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. Vol. II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos* (pp. 73-108). En-Clave-ELE.
- SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. ASELE.
- SAMPER PADILLA, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-333.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Editorial Universidad de Sevilla.
- ŠIFRAR KALAN, M. (2014). Disponibilidad léxica en diferentes niveles de español/lengua extranjera. *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(1), 63-85. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/36/23>
- TOMÉ CORNEJO, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10366/128287>
- TOMÉ CORNEJO, C. (2016). Disponibilidad léxica y enseñanza de vocabulario. En N. DOMÍNGUEZ GARCÍA, C. FERNÁNDEZ JUNCAL, J. L. GARCÍA ALONSO (Eds.), *Innovación y Desarrollo En Español Como Lengua Extranjera* (pp. 89-105). Ediciones Universidad de Salamanca.
- WANG, X. (2016). *Riqueza léxica en muestras de lengua escrita de estudiantes sinohablantes de pregrado y postgrado* (Tesis de maestría inédita, Universidad de La Habana).

LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOCUCIONES VERBALES EN ELE

ANA MARTÍN RÍDER
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

GRACIAS AL DESARROLLO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO, en especial de la informática, han surgido nuevas herramientas digitales que facilitan la investigación en numerosos campos. Algunas de ellas pueden ser muy útiles dentro del ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), como ocurre con los corpus lingüísticos.

Desde la década de los 50, la tecnología nos ha permitido disponer de manera muy fácil, rápida y fiable de numerosos textos digitalizados que pueden ser manipulados y usados para realizar búsquedas lingüísticas detalladas. Así, la aparición de estas bases de datos ha revolucionado los estudios lingüísticos, pues ha permitido el desarrollo de investigaciones a partir de grandes volúmenes de datos que posibilitan el estudio de la lengua contextualizada a través de ejemplos reales, ofreciendo una alternativa a los trabajos basados en la introspección y la intuición.

En los últimos años, se ha implementado el uso de corpus lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). La combinación de estas nuevas herramientas con la enseñanza de ELE y, especialmente, de unidades fraseológicas (UF) abre un nuevo ámbito de investigación lingüístico. Estas unidades y, en concreto, las locuciones verbales, se caracterizan por su fijación e idiomatismo, rasgos que provocan que su adquisición sea más compleja respecto a la de otras unidades léxicas. Por tanto, la aplicación de una metodología adecuada basada en el aprendizaje autónomo que busca la constante motivación y atención a las necesidades del alumnado puede solventar la falta de atención que reciben las locuciones verbales (LV) dentro de las aulas de ELE.

El presente trabajo persigue esencialmente demostrar que el empleo de corpus lingüísticos dentro de la enseñanza de ELE mejora y facilita el aprendizaje del lé-

xico, particularmente de las LV. Considerando esto, nuestros objetivos específicos son los siguientes: (1) fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado; (2) favorecer la inclusión de materiales en los que se presenten muestras de lengua reales; y (3) ofrecer a los docentes recursos de los que extraer ejemplos para enriquecer sus explicaciones.

2. LAS LOCUCIONES VERBALES

Numerosos investigadores dedicados al estudio de la fraseología española (Casares, 1950/1992; Zuluaga, 1980; Higuera, 1996; Corpas Pastor, 1997; Solano Rodríguez, 2012) incluyen las locuciones como parte de sus taxonomías.

En el presente trabajo hemos decidido partir de la definición de Casares (1950/1992: 170), quien caracteriza la locución como una «combinación estable de dos o más términos que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los constituyentes». A pesar de la antigüedad de la obra del lexicógrafo, es innegable el reconocimiento y la aceptación que esta definición obtuvo entre las investigaciones fraseológicas. Además, sigue siendo válida, ya que recoge las características básicas de este tipo de UF. Como bien señala De Bobes Soler (2016, p. 23), en esta definición se recogen conceptos básicos para el trabajo fraseológico y, por supuesto, todas las características propias de las locuciones: «fijación («combinación estable»), pluriverbalidad («de dos o más términos»), unidad léxica que se integra en la oración («que funciona como elemento oracional») e idiomática («cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los constituyentes»)». Consecuentemente, estas son las características asignadas a las locuciones por Casares. A partir de dicha definición, el autor distingue dos tipos: las conectivas (que incluyen las conjuntivas y las prepositivas) y las significantes o conceptuales (divididas entre las nominales, las adjetivas, las verbales, las participiales, las adverbiales, las pronominales y las interjectivas). Aunque presenta un análisis detallado de cada tipo, nos vamos a centrar en las locuciones verbales, sobre las que versa el presente estudio.

Según Casares (1950/1992: 171), las locuciones verbales son aquellas «que se componen de un verbo que, asimilando su complemento directo o preposicional, forma un predicado complejo», es decir, la estructura *verbo + complemento* es precisa para su formación. Por tanto, las locuciones verbales son concebidas como predicados, que pueden ser transitivos («*beber los vientos* por una cosa»), intransitivos («*ir a gusto en el machito*») o predicativos («*eso es harina de otro costal*») (p. 177).

Todos estos rasgos los sintetiza De Bobes Soler (2016: 95) con claridad cuando apunta que «una locución verbal se distingue por ser una unidad fraseológica que

incluye en su constitución un núcleo verbal que, por lo general, puede flexionar¹ en todas sus formas; desde el punto de vista de la sintaxis, la locución verbal es un predicado porque tiene argumentos con los que establece una relación de interdependencia». Estamos de acuerdo con esta afirmación, ya que el elemento central de toda locución verbal, como su propio nombre indica, es el verbo. Así, el núcleo de *dar la cara* es *dar* (que puede flexionar según su conjugación), mientras que *la cara* es el complemento que se mantiene fijo en todo momento, como se puede observar en (1).

1. a. *Siempre doy la cara y no me escondo de nadie.*
- b. *Gustavo Guzmán declaró que Márquez daría la cara y respondería ante la prensa en el lugar de el dirigente...*
- c. *Si diesen la cara no lo harían tan mal.*²

En definitiva, observamos que las locuciones verbales son predicados compuestos por un núcleo verbal que requiere de unos argumentos³. Estas se caracterizan esencialmente por su pluriverbalidad, fijación e idiomática.

Como ya hemos mencionado, la idiomática es una de las características básicas de las locuciones verbales. En palabras de Zuluaga (1980: 122),

Idiomática es el rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación o, parafraseando la formulación de Bally («oublí du sens des éléments»), idiomática es la ausencia de contenido semántico en los elementos componentes.

Según esta perspectiva, Zuluaga (1980: 124) señala que son tres los pasos para generar una construcción idiomática: (1) los signos mantienen su apariencia de significantes autónomos; (2) la unidad carece o pierde identidad semántica; y (3) la estructura constituye con sus componentes una unidad de sentido. Es decir, generalmente, el significado de las expresiones idiomáticas no equivale a la suma de significados de sus componentes, sino que es la construcción como unidad la

¹ Sin embargo, dependiendo de la estructura sintáctica y de los elementos léxicos que compongan la locución verbal, la flexión del núcleo se encontrará más o menos restringida. Por ejemplo, raramente nos encontraremos la expresión *ser coser y cantar* en primera o segunda persona, ya que suele emplearse en tercera persona, concretamente, del singular.

² Ejemplos extraídos del *Corpus del español* de Davies (sección «NOW»).

³ Para conocer más acerca de la construcción de predicados, véase Subirats (2001), quien hace una aplicación de la teoría de la sintaxis léxica al español, o Lezcano (1994-1995), quien defiende la teoría de las valencias.

que posee un significado en bloque. Por tanto, en una expresión no idiomática, la identidad semántica de los componentes se mantiene, mientras que, en una idiomática, dicha identidad se pierde y todos los componentes se convierten en una única unidad significativa. De esta manera, el significado «molestar» que extraemos de la expresión *dar la lata* no puede deducirse de la unión de los significados del verbo *dar* y el sustantivo *lata*. Consecuentemente, el aprendizaje de las expresiones idiomáticas (sean o no locuciones) es mucho más complejo y debe estar adecuadamente planificado.

No obstante, la idiomaticidad no se presenta siempre en el mismo grado, sino que existen expresiones con una mayor o menor transparencia de su significado. Es una tarea compleja el establecimiento del grado de idiomaticidad que posee una construcción, ya que, generalmente, la percepción de un significado más o menos literal se debe a cuestiones puramente subjetivas y no estrictamente lingüísticas (García-Page, 2008: 27-28). A pesar de ello, se han realizado numerosas propuestas para ilustrar los diferentes grados de idiomaticidad. Un claro ejemplo lo encontramos en Zuluaga (1980: 129-134), quien distingue tres niveles: (a) expresiones que carecen de sentido literal-regular (*dar en el busilis, a pie juntillas, hacer vaca, en torno a*); (b) expresiones que mantienen cierto sentido literal o lo mantienen de manera inminente (*tomar el pelo, pagar los platos rotos, meter gato por liebre*); y (c) estructuras semiidiomáticas (*recibir con los brazos abiertos, contarse con los dedos de la mano*). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, las diferencias que se establecen entre los grupos (b) y (c) no se encuentran claramente definidas, de forma que ciertas construcciones podrían incluirse en ambos niveles.

Por tanto, vemos más acertada la distinción entre dos niveles de idiomaticidad: uno total y otro parcial, como proponen, por ejemplo, Mogorrón Huerta (2002) y Corpas Pastor (2003). Así, establecemos la siguiente distinción en función del grado de idiomaticidad que presenten, en este caso, las locuciones verbales:

1. Locuciones verbales con significado semitransparente o semiidiomático: su significado puede deducirse, por ejemplo, porque se encuentra parcialmente motivado por la realidad a la que remite dentro de un contexto (*ir para largo, morderse la lengua*) o porque solo algunos de los componentes son idiomáticos (*llover a cántaros, saltársele las lágrimas*).
2. Locuciones verbales con significado opaco o idiomático: su significado no es fácilmente deducible (*cantar las cuarenta, salir por patas*).

A pesar de ello, creemos que no se puede establecer una clasificación de las locuciones precisa según su grado de idiomaticidad, dado que, por ejemplo, quizás algún aprendiente pueda ser capaz de deducir por contexto el significado de la locución verbal *sudar la camiseta* («esforzarse mucho en algo»), pero es un hecho que

no podemos asegurar. Asimismo, es determinante la inferencia de su lengua nativa y otras lenguas extranjeras, pues puede conocer en dichos idiomas UF equivalentes o similares a las que encontramos en español.

Este mismo fenómeno ocurre con otra de las características esenciales de las LV: la fijación. Es decir, existe una gradación en función de si la locución permite al hablante una mayor o menor modificación de sus elementos. Como ya indicó Zuluaga (1975), la fijación afecta a numerosos aspectos locucionales, como al orden de los componentes, la categoría gramatical o la sustituibilidad de sus elementos, entre otros. Así, la locución *ser uña y carne* posee una fijación total. No obstante, determinadas locuciones aceptan ciertas modificaciones, provocando que se pueda establecer una gradación de esta característica. Encontramos, por ejemplo, la locución *llegar sano y salvo*, que admite cambios en la persona y el número (*llegó sana y salva*, *llegaron sanos y salvos*), o *quedar en familia*, que permite la inserción de otros elementos entre sus componentes (*todo queda*, *como quien dice*, *en familia*). Por tanto, si establecemos los rasgos que determinan la fijación, se podrían diferenciar grupos de locuciones que, según cumplan con un mayor o menor número de rasgos se aproximarán más o menos a la fijación total. Estos rasgos que determinan la fijación deben conducirnos a establecer diferencias claras entre una locución conjuntiva como *aun así* y una nominal como *pez gordo*.

3. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LOCUCIONES VERBALES EN ELE

Actualmente, la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, tanto materna (LM) como extranjera (LE), es el desarrollo de la competencia comunicativa. Para lograrlo, el conocimiento léxico es imprescindible, pero, como señala Lewis (1993: 117), la adquisición de vocabulario requiere mucho más que la simple memorización de unidades léxicas, y ampliarlo no solo significa aprender más de ellas. Es esencial, para aumentar nuestro lexicón, la adquisición de nueva información sobre las unidades que ya conocemos (como nuevas acepciones, los registros en los que se pueden emplear o sus posibilidades combinatorias).

Asimismo, Olimpio de Oliveira (2004: 3) afirmó que «el conocimiento fraseológico contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, a que este tenga una *performance* lo más parecida posible a la de un nativo y a su interacción social». Por tanto, una de las grandes ventajas del dominio de la combinatoria y, por tanto, de las UF es que el discente logre la máxima competencia comunicativa en la LE, ya que contribuye notablemente a la mejora de la fluidez y al alcance de un dominio comunicativo similar al de un hablante nativo. A esto sumamos que, cuando un estudiante adquiere nuevas UF y, por tanto, nuevas locuciones, no solo está ampliando su conocimiento léxico, sino también el cultural, ya que los

fraseologismos recogen numerosos aspectos de la cultura del lugar donde se habla una lengua (Castillo Carballo, 2002).

A pesar de que el aprendizaje de la fraseología supone un gran beneficio para los aprendientes, estos no se encuentran suficientemente presentes en las aulas de ELE, dado que, por sus características lingüísticas, la dificultad de su enseñanza aumenta. Sin embargo, ¿por qué se consideran unidades tan complejas?

Como hemos señalado anteriormente, las locuciones verbales se caracterizan por tres factores: la pluriverbalidad, la fijación y la idiomática. Los dos últimos aspectos hacen que la dificultad de su enseñanza se vea incrementada. Olimpio de Oliveira (2004: 7), refiriéndose a la fijación, resalta que el hecho de que estas unidades no puedan ser modificables ni morfosintáctica ni semánticamente obstaculiza el aprendizaje. Un hablante no nativo de español podría modificar de manera no intencional una UF y, así, cambiar su significado, lo que podría provocar la interrupción del intercambio comunicativo e, incluso, un malentendido. A raíz de esta idea, Szyndler (2015: 205) pone como ejemplo la UF *abrir alguien el ojo* («estar advertido para que no le engañen») frente a su modificación en plural *abrir alguien los ojos* («conocer las cosas como son, para sacar provecho y evitar las que pueden causar perjuicio o ruina»).

Por otro lado, la idiomática es una característica que aumenta indudablemente la complejidad de la enseñanza de locuciones. Así, Fernández Prieto (2004: 352) afirma que «el aprendizaje de las UF es un camino dificultoso por la gran variedad de funciones que poseen, las formas que presentan y en muchos casos por su opacidad y sentido figurado o metafórico, lo que hace que descifrar su significado no sea nada fácil para el estudiante extranjero». Además, desde nuestra perspectiva, puede resultar complejo no solo el conocimiento del significado de la locución, o de cualquier otra UF, en bloque, sino también la determinación de si se está utilizando con su significado idiomático o literal. Por ejemplo, en (2a), la expresión *dar la vuelta a la tortilla* tiene un significado literal, mientras que en (2b) aparece con su significado idiomático.

2. a. *Se le da la vuelta a la tortilla y se cocina durante otros cinco minutos.*
- b. [...] *el PSOE le da la vuelta a la tortilla y se sitúa al frente del grupo que se sienta en los escaños de la oposición [...]*

Por último, existe una serie de dificultades relativas al papel del docente: la selección de las locuciones y la creación de recursos didácticos. Ambos aspectos resultan de la falta de aplicación de las metodologías propuestas por los investigadores dedicados al estudio de la fraseodidáctica. Actualmente, existen diversos modelos de enseñanza de locuciones y de su proceso de selección dentro del ámbito de las lenguas extranjeras. Sin embargo, pocos de ellos se han llevado a las aulas de ma-

nera asidua, donde realmente se comprueba si cumplen su función. Esto, unido a la desinformación por parte de los docentes, causa que las metodologías empleadas en la enseñanza-aprendizaje de ELE no evolucionen, o lo hagan muy lentamente. Como consecuencia, los docentes que desean que los estudiantes aprendan las locuciones u otros fraseologismos no disponen de los conocimientos necesarios para elegir las unidades adecuadas a las necesidades y el nivel de sus discentes, al mismo tiempo que carecen de recursos para trabajarlas correctamente.

4. EL CORPUS LINGÜÍSTICO: DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA

Un corpus lingüístico es una base de datos electrónica en la que se recopilan numerosos textos bajo una serie de criterios y que se toma como una muestra representativa de una lengua en uso. Muchos de ellos están bien clasificados y adecuadamente anotados, con el fin de que los usuarios puedan realizar rápidamente consultas de carácter lingüístico en numerosos textos al mismo tiempo. De hecho, si consultamos el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 23.^a ed.), encontramos que se define «corpus» como el «conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación». Sin embargo, esta caracterización es algo deficiente, ya que no se consideran numerosos aspectos característicos de los corpus lingüísticos.

Teniendo en cuenta los estudios de Parodi (2008) y Villayandre Llamazares (2008; 2010), los corpus lingüísticos se caracterizan esencialmente por su carácter electrónico, ya que los textos se encuentran disponibles en entornos computacionales. Esto permite la automatización de ciertas tareas como la búsqueda rápida de información (palabras, secuencias de palabras, categoría gramatical...), la recuperación de todos los casos de una unidad en su contexto inmediato, el cómputo de la frecuencia de aparición de una unidad y la clasificación de los datos según diferentes criterios (frecuencia de aparición, procedencia geográfica, fecha, medio de publicación...). Esos textos se suelen almacenar, generalmente, en formato de tipo digital plano, lo que permite el etiquetaje computacional semiautomático, ya sea a nivel morfosintáctico, léxico, textual... Esto consigue que las búsquedas de información sean más detalladas. Por otro lado, el registro de los datos cuantitativos posibilita la comparación y generalización de cifras.

Es esencial la autenticidad de los datos, pues los textos deben ser muestras reales de uso de la lengua para obtener conclusiones válidas y fiables de su comportamiento. Además, a la hora de elaborar un corpus, se deben tener en cuenta ciertos principios estadísticos, ya que debe reflejar, a pequeña escala, el funcionamiento real de la lengua. Es decir, el corpus debe ser representativo de la lengua o el aspecto de la lengua seleccionado. Aunque la representatividad debe primar sobre el tamaño, los corpus suelen ser preferentemente extensos, por lo que se miden en

millones de palabras. Dicha cantidad de palabras debe estar fijada previamente a la recogida de las muestras, excepto en aquellos que aceptan la inclusión de textos *a posteriori*. Estos últimos destacan por su fácil actualización.

Teniendo en cuenta todas las características anteriores, encontramos algunas definiciones mucho más completas que la propuesta por la RAE anteriormente expuesta. Por ejemplo, Parodi (2008: 106) afirma que un corpus es

un conjunto amplio de textos digitales de naturaleza específica y que cuenta con una organización predeterminada en torno a categorías identificables para la descripción y análisis de una variedad de lengua. Este conjunto de textos debe mostrar, de preferencia, accesibilidad desde entornos computacionales y visibilidad de modo que se posibilite su uso en diversas investigaciones con el fin de asegurar acumulación de conocimientos e integración de la investigación de una lengua particular o en comparación con otra. También debe cumplir con aportar detalles relevantes acerca de su recolección y procedencia.

Por su parte, Torruella y Llisterri (1999: 52) también dan una definición que creemos bastante acertada:

Un corpus es un conjunto homogéneo de muestras de lengua de cualquier tipo (orales, escritos, literarios, coloquiales, etc.) los cuales se toman como modelo de un estado o nivel de lengua predeterminado. El conjunto de enunciados incluidos en un corpus, una vez analizados, debe permitir mejorar el conocimiento de las estructuras lingüísticas de la lengua que representan.

A partir de esta última cita, se deduce la relevancia de que dichas bases de datos se configuren de acuerdo con unas características determinadas preestablecidas para cumplir unos objetivos concretos. Así, de acuerdo con Torruella y Llisterri (1999: 9 y ss.) y Villayandre Llamazares (2010: 349 y ss.), los principales parámetros que se siguen para elaborar y, por tanto, clasificar los corpus son:

- La modalidad de la lengua, ya que pueden incluir textos orales, escritos o ambos.
- El número de lenguas a las que pertenecen los textos (monolingüe, bilingüe o multilingüe).
- El porcentaje y la distribución de los diferentes tipos de texto: depende del volumen de textos que recoja dentro de cada variedad textual.
- Los límites del corpus: dependiendo de si consta de un número finito de palabras preestablecido a su constitución o si se pueden añadir textos *a posteriori*.
- La especificidad de los textos: los textos recogidos en cada corpus variarán en función de si pretende reflejar la lengua general, un tipo particular de sublenguaje, un género textual concreto...

- El periodo temporal que abarcan los textos: si comprenden una época concreta para el estudio sincrónico de la lengua o años sucesivos para el estudio diacrónico.
- El tratamiento aplicado al corpus: con una anotación más o menos específica. Así, encontramos corpus que no disponen de información adicional, mientras que en otros se señalan aspectos relativos a la codificación textual (autor, año...) e, incluso, lingüísticos (categoría gramatical, estructuras sintácticas...).

En definitiva, a la hora de diseñar un corpus, es esencial que se determinen con exactitud la finalidad del corpus, sus límites temporales, geográficos y lingüísticos, su tamaño y los tipos de textos que lo compondrán.

5. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL EMPLEO DE CORPUS EN EL AULA DE ELE

Los corpus pueden ser de gran utilidad no solo a la hora de realizar ciertos estudios lingüísticos, sino también para la didáctica de lenguas. Numerosos estudios (Pitkowski y Vásquez Gamarra, 2009; Bernardini, 2016; Vyatkina y Boulton, 2017; Abad Castelló, 2019) ponen de relieve las ventajas de su empleo dentro de las aulas de enseñanza de lenguas (maternas o extranjeras), aunque también señalan algunas desventajas. A pesar de todo, estos investigadores, al igual que nosotros, han llegado a la conclusión de que su empleo proporciona muchos más beneficios que inconvenientes.

El aprendizaje del uso de corpus lingüísticos para personas que no tienen experiencia puede ser algo arduo, ya que suelen ofrecer numerosas opciones a las que se accede, generalmente, mediante combinaciones de símbolos gráficos, que en ciertas ocasiones no se aclaran en la sección de «ayuda». Además, al encontrarse en un entorno computacional, no podremos utilizar los corpus en aquellas aulas que no dispongan de ordenadores o acceso a internet. A esto se añade que la conexión a internet podría fallar e, incluso, la página que alberga el corpus puede no estar disponible en el momento en que se desea usar. No obstante, todas estas desventajas son comunes en el uso de cualquier herramienta tecnológica.

De forma más específica, la desventaja que puede presentar el uso de corpus lingüísticos y que puede afectar directamente al aprendizaje de una lengua está relacionada con los textos que el alumnado puede encontrar dentro de la base de datos. El docente debe tener controladas en todo momento las búsquedas realizadas por los estudiantes, de manera que no se frustren o desmotiven por intentar trabajar con textos excesivamente complejos para su nivel lingüístico. Asimismo, el docente

debe ser consciente de que pueden aparecer incorrecciones gramaticales, a causa de que las muestras proceden de un uso real de la lengua:

Procede directamente del uso del lenguaje, y no de la norma académica o lo gramaticalmente correcto, que puede falsear el modelo de lengua que se aprende. Frente a las afirmaciones de gramaticalidad con criterios heterogéneos y a veces contradictorios, o con consideraciones extralingüísticas, se toma como medida objetiva, relativa y graduada el uso actual de la lengua en un corpus (Campillos Llanos, 2005-2006: 10).

A pesar de esto, los beneficios que proporciona el uso de corpus son mayores. En primer lugar, el hecho de que los corpus lingüísticos estén compuestos por textos reales lo convierte en una fuente ideal de ejemplos no artificiales de uso de distintos aspectos lingüísticos. Además, a través de ellos se puede observar la variedad de las lenguas por sus distintas tipologías textuales, modalidades de la lengua, características de los informantes, etc. Otro factor de gran importancia es que, en el corpus, generalmente, se incluye el texto completo donde aparece el elemento que hemos buscado, por lo que el alumnado va a poder observar un hecho lingüístico en distintos contextos junto con todas sus características formales y pragmáticas. Supone también una gran ventaja a la hora de trabajar con textos orales, pues se mostrarán de forma veraz aspectos como las elipsis, los elementos de cohesión, las vacilaciones, las reformulaciones, las marcas de cortesía... propios de esta modalidad.

Asimismo, el docente puede emplear dichas bases de datos como herramienta de consulta de cuestiones lingüísticas que no aparezcan en los libros de gramática o en los diccionarios, herramientas mucho más limitadas. Además, los corpus permiten al profesorado crear actividades novedosas no solo de carácter deductivo, sino también inductivo, consiguiendo que los aprendientes estén activos continuamente y puedan realizar un trabajo autónomo. Esto último facilita, en gran medida, la motivación y la participación en el aula.

Gracias a estos factores, los trabajos lingüísticos basados en corpus se han posicionado frente a los estudios tradicionales fundamentados sobre la introspección y la intuición. El uso de corpus para el desarrollo de investigaciones lingüísticas no solo aporta mayor veracidad y credibilidad a los resultados, sino que pueden servir para corroborar o desechar dichas creencias intuitivas.

A todo esto, añadimos que numerosos corpus lingüísticos se ofrecen de forma gratuita y son fácilmente accesibles, de manera que los estudiantes podrán trabajar con ellos incluso desde sus casas. Así, en poco tiempo, dispondrán de una gran cantidad de información donde pueden realizar consultas lingüísticas muy diversas y consultar numerosos textos de diversos géneros.

En definitiva, el uso de corpus lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE supone la inclusión de una nueva herramienta que ayuda tanto a los docentes como a los discentes. Por tanto, pensamos que el tiempo que se dedica a enseñar el funcionamiento de dichas bases de datos al alumnado no supone un gran problema en comparación con el elevado número de ventajas que aporta su empleo.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA: APRENDIZAJE DE LOCUCIONES VERBALES MEDIANTE EL USO DE CORPUS LINGÜÍSTICOS

6.1. CORPUS DISPONIBLES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Hoy día, existen numerosos corpus lingüísticos que recogen textos del español y que se encuentran disponibles en línea de forma gratuita. En primer lugar, la propia Real Academia Española ha trabajado en la creación de corpus lingüísticos desde 1995, por lo que actualmente podemos consultar las siguientes tres bases de datos:

- *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*: donde se recogen textos de todos los países de habla hispana desde los inicios del idioma hasta 1974. Incluye 250 millones de palabras pertenecientes a textos de distintos géneros. Por tanto, es un corpus enfocado al estudio diacrónico de la lengua.
- *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*: está compuesto por algo más de 160 millones de palabras de textos tanto orales como escritos de diversos géneros. Estos han sido producidos en todos los países de habla hispana entre 1975 y 2004.
- *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*: recoge miles de textos de distintos géneros de todos los países hispanohablantes. Estos fueron producidos entre 2004 y la actualidad. Por tanto, con este corpus se pueden consultar los usos actuales de la lengua.

A pesar de que este último corpus lingüístico es, probablemente, uno de los que más se emplearía en una clase de ELE, todos pueden ser útiles en función de la actividad que propongamos a nuestro alumnado y su nivel de competencia lingüística.

Otros corpus destacables de la lengua española son:

- *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)*: registra grabaciones de más de 2800 informantes caracterizados por haber nacido y vivir en un entorno rural de escasa escolarización. La edad media de dichos hablantes es de 73 años y pertenecen a 1852 enclaves rurales diferentes. Las muestras fueron

recogidas entre 1990 y 2020, por lo que permite trabajar la comprensión oral con hablantes actuales.

- *Corpus del español (CdE)*, creado por Mark Davies: recoge textos orales y escritos en español desde el siglo XVIII hasta el siglo XXI. Se distinguen, fundamentalmente, tres secciones: (1) para buscar cambios históricos y variación de géneros; (2) «webs/dialectos», donde se incluyen textos de no más de cuatro años de antigüedad extraídos de páginas webs de 21 países hispanohablantes; y (3) «NOW», que recoge 7,2 billones de palabras extraídas de periódicos y revistas digitales de distintos países hispanohablantes entre 2012 y 2019.

Para la aplicación de la propuesta didáctica que se presenta en este estudio, hemos empleado el *CdE*, en concreto la sección «NOW», ya que es la que recoge un mayor número de palabras y la más actual. Además, aunque este corpus ofrezca numerosas opciones de búsqueda avanzadas, la búsqueda básica es bastante intuitiva y, por tanto, de fácil empleo. De esta manera, nuestros estudiantes no sentirán frustración a la hora de aproximarse al funcionamiento del corpus lingüístico.

6.2. PAUTAS GENERALES QUE RIGEN NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que exponemos en este apartado está basada en las siguientes premisas:

1. El enfoque comunicativo, recomendado por las dos obras de referencia para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en nuestro país: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2007). La adopción de este enfoque permite un mejor desarrollo de la competencia lingüística, ya que está enfocado al trabajo equitativo de las cuatro destrezas: la comprensión y la expresión oral y escrita. Actualmente, se habla de una quinta destreza, a la que se ha denominado «de interacción», que consiste en el intercambio comunicativo (oral o escrito) entre dos o más participantes. Teniendo en cuenta este último reajuste, a través de nuestra propuesta didáctica buscamos siempre el equilibrio de estas cinco destrezas que rigen el enfoque comunicativo. Así, incluimos ejercicios en los que se combinen, por ejemplo, la interacción y la comprensión y la expresión escrita. Además, fomentamos el intercambio comunicativo con el fin de que los aprendientes compartan las ideas y suposiciones lingüísticas que hayan podido extraer de sus investigaciones.

2. La constante atención a las necesidades del alumnado, esencial para el desarrollo de la enseñanza y, por tanto, para la didáctica de lenguas. En el caso de que desconozcamos el bagaje fraseológico de nuestros estudiantes, debemos elaborar una prueba inicial que nos ayude a caracterizar a nuestro alumnado, a determinar sus necesidades y a establecer su base lingüística relativa a este tipo de UF. De esta manera, u obviando este paso si hemos trabajado de forma constante con dicho grupo, podremos fijar las locuciones que deseamos enseñar. Estas pueden clasificarse según diversos factores (campos semánticos, funciones comunicativas, contextos...), que pueden ser adaptados tanto a las necesidades del alumnado como a los requerimientos de la planificación docente.
3. Actividades basadas en la autonomía del alumnado, pues, al trabajar con UF idiomáticas, se suele cometer el error de proporcionar a los estudiantes únicamente el significado de dicha unidad en bloque, sin ofrecerles la oportunidad de descubrirlo de manera autónoma. Esta equivocación proviene del papel que se ha asignado tradicionalmente al docente como principal agente del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas que debe ofrecer todos sus conocimientos a los aprendientes. Por ello, las actividades que vamos a proponer para la enseñanza de LV a través de corpus lingüísticos van a estar basadas en la autonomía del alumnado. Es decir, el docente actuará como guía de este proceso, pero serán los estudiantes quienes irán descubriendo los significados de estas nuevas expresiones, sus usos y sus características lingüísticas y culturales. Esto no quiere decir que deban enfrentarse solos a la adquisición de las nuevas unidades léxicas, sino que podrán requerir la ayuda del docente en cualquier momento y, aún más importante, de sus compañeros. Esto es, adquirirán, además, la competencia de aprender a aprender.
4. Aprendizaje por descubrimiento, que se ha probado como más eficaz que la metodología expositiva (Herrera y Conejo, 2009; Eleizalde et al., 2010). Así, el estudiante adquirirá sus conocimientos de forma significativa, por lo que podrá retenerlos en la memoria a largo plazo. Asimismo, la motivación aumentará al presentarles este tipo de actividades.
5. El trabajo grupal, que es fundamental para distintos aspectos: (1) la consecución de un aprendizaje más profundo de los contenidos resultante de la experiencia personal y la interacción; (2) la transmisión de valores como la responsabilidad individual, la interdependencia, el respeto, la solidaridad, el apoyo...; (3) la mejora de las relaciones entre los estudiantes y el buen funcionamiento de la clase; y (4) el fomento del aprendizaje cooperativo y colaborativo. No obstante, aunque gran parte de nuestra propuesta se base en el trabajo grupal y por parejas, también proponemos alguna actividad

de carácter individual, dado que este tipo de agrupamiento es también esencial para el día a día: el proponer constantemente actividades en equipo puede provocar que el estudiante sea incapaz de enfrentarse a ciertos problemas por sí mismo. Por tanto, se debe establecer un equilibrio entre los diferentes tipos de agrupamientos para que el alumnado sepa adaptarse a las distintas situaciones de trabajo.

6. La promoción de la interculturalidad a través del intercambio lingüístico y cultural entre los estudiantes. Por ello, promovemos que comenten entre ellos expresiones en su lengua equivalentes a las que estamos enseñando. Este intercambio será mucho más enriquecedor, por supuesto, si el aula está compuesta por aprendientes procedentes de distintos países, aunque también se puede llevar a cabo si tienen un mismo origen, pues el intercambio sería con la propia cultura española y con otras LE.
7. El aprendizaje del léxico de forma inductiva, ya que será el alumnado quien, a través de la búsqueda y observación de distintos ejemplos contextualizados de las LV que se estudian, descubra (o intente averiguar) el significado de dichas unidades. Posteriormente, podrán consultar con el resto de compañeros y con el propio docente su significado y profundizarán en las características lingüísticas, extrayendo sus conclusiones a partir de los textos del corpus.
8. La inclusión de la gamificación para aumentar la motivación de los aprendientes, quienes verán el aprendizaje como una competición. De esta manera, quien más significados acierte y más características lingüísticas extraiga de su consulta de textos, obtendrá una mayor puntuación. De esta manera, fomentamos, además, una observación más atenta a los ejemplos que se consulten y una búsqueda más profunda.
9. El uso de las TIC en las aulas de LE son, pues, una herramienta que se encuentra en el día a día de nuestra sociedad y, por tanto, de nuestros estudiantes, por lo que deben saber emplearlas de forma adecuada. Al mostrarles cómo utilizar un corpus lingüístico, el estudiante aprenderá a solucionar sus dudas lingüísticas sin depender del docente y, por tanto, podrá consultar cualquier cuestión en el momento y el lugar que desee.

6.3. APLICACIÓN Y RESULTADOS

A partir de las pautas generales que hemos presentado en el anterior apartado, hemos elaborado una propuesta didáctica con la que aplicar todos nuestros supuestos y comprobar si realmente los corpus lingüísticos son adecuados para la adquisición de las LV. Para ello, hemos contado con la ayuda de la Asociación

Pro-Inmigrantes de Córdoba (APIC), una organización formada por voluntarios que busca la integración intercultural de las personas inmigrantes. Entre las numerosas actividades que realizan, destacamos sus clases de ELE, que van desde los niveles iniciales (incluyendo un nivel de alfabetización en el que enseñan a los estudiantes a leer y escribir en español) hasta un B1-B2 según el *MCERL*.

Para la aplicación de nuestra propuesta didáctica, hemos escogido trabajar con el nivel B1-B2. Debemos tener en cuenta la heterogeneidad de los grupos de esta asociación, por lo que el nivel que aquí indicamos es orientativo, debido a que determinados estudiantes se encontrarán en un nivel B2 más avanzado, mientras que otros se aproximarán más a un B1. El grupo con el que hemos trabajado está conformado por cuatro personas, ya que, a causa de la situación provocada por la Covid-19, el número de estudiantes por aula fue reducido a un máximo de cinco. Por tanto, somos conscientes de que los resultados que vamos a presentar a continuación no son concluyentes, sino orientativos, dado que ese número de alumnos no es representativo.

Por otro lado, como hemos indicado anteriormente, para el desarrollo de esta propuesta, hemos decidido emplear el *CdE* creado por Mark Davies, concretamente la sección «NOW» (*News on the Web*), ya que la búsqueda básica y la consulta de textos es muy intuitiva. Además, el uso lingüístico que se refleja en este corpus es muy actual.

Mediante la siguiente tabla sintetizamos la planificación de las tres sesiones (de una hora cada una) que ocuparemos para la aplicación de nuestra propuesta:

TABLA 1. Planificación de actividades a lo largo de las tres sesiones

	Actividades	Duración
Sesión 1	Prueba inicial: caracterización del alumnado, necesidades y conocimientos de LV	20 min.
	Presentación de los corpus lingüísticos y explicación sobre cómo usar NOW	20 min.
	Actividad práctica para comprobar si han comprendido su funcionamiento	20 min.
Sesión 2	Creación de grupos de trabajo y asignación de locuciones verbales	5 min.
	Búsqueda y deducción del significado	30 min.
	Puesta en común: explicación de las locuciones a los compañeros y ejemplificación en contexto	15 min.
	Establecimiento de rasgos gramaticales y de relaciones semánticas y búsqueda de equivalencias con su L1	10 min.
Sesión 3	Actividad de interacción oral en parejas	30 min.
	Actividad de expresión escrita individual	30 min.

Como se puede observar, comenzamos haciendo una prueba para (a) conocer a nuestro alumnado (país de origen, lengua materna, edad...); (b) verificar sus ne-

cesidades lingüísticas (dónde usan el español, si lo emplean con frecuencia, en qué contextos, cuánto tiempo llevan en el país...); y (c) comprobar sus conocimientos sobre LV y, así, asegurarnos de que no están familiarizados con las que trabajaremos en las próximas sesiones.

Consecuentemente, la prueba inicial se divide en dos partes: datos personales y prueba lingüística. Esta última incluye tres actividades sobre LV (para relacionar la locución con su significado, para completar oraciones con una serie de locuciones dadas y un ejercicio de interacción donde se emplean LV). Gracias a esto, hemos comprobado que la media de edad de los aprendientes es de 27 años, mientras que la media del tiempo que han pasado en España es de tres años. Su procedencia es diversa (Marruecos, Moldavia y Argelia), por lo que la lengua materna del alumnado será el rumano (para quien procede de Moldavia) y el árabe (para quienes proceden de Marruecos o Argelia). Su nivel de estudios es también muy distinto, lo que se refleja en las razones por las que aprenden la lengua: mientras tres de los estudiantes buscan poder comunicarse en el país para poder encontrar trabajo, la cuarta persona tiene un fin más académico (mejorar su expresión oral y escrita, buscando la corrección lingüística). Asimismo, esta última persona declara hacer un uso mucho más frecuente del español que el resto, que no lo emplean en su círculo cercano. Respecto al conocimiento de las LV, cada estudiante se enfrentó a un total de quince (seis en la primera actividad, seis en la segunda y tres en la última). El porcentaje de aciertos en cada ejercicio fue del 45,8%, 16,6% y 16,6% respectivamente, es decir, un 26,3% en total. No obstante, sabemos, a partir de la observación durante la realización de esta prueba, que parte de los aciertos de la primera actividad fueron fortuitos. Por tanto, podemos asegurar que nuestro alumnado no está familiarizado con las LV que trabajaremos en la siguiente sesión.

A continuación, como somos conscientes de que nuestro alumnado nunca ha empleado un corpus lingüístico, dedicamos 20 minutos de la sesión a explicar en qué consiste un corpus, qué información pueden encontrar en él y cómo pueden acceder a ella. Posteriormente, para cerciorarnos de que han comprendido el funcionamiento del corpus, les presentamos una breve actividad práctica de búsqueda de unidades léxicas en el corpus con el que estamos trabajando. Tras la corrección de las actividades, comprobamos que han entendido cómo realizar búsquedas de LV correctamente, consultar la frecuencia de uso de cada unidad, distinguir los usos literales de los idiomáticos y deducir dicho significado a partir de la observación de ejemplos de uso contextualizados.

Tras esta sesión introductoria, en el segundo día de clase, nos centramos ya en aplicar la propuesta didáctica cuyas bases hemos presentado anteriormente. De esta manera, comenzamos creando dos grupos de trabajo y asignándoles a cada uno cuatro locuciones verbales pertenecientes a un mismo campo semántico. El número de grupos de trabajo puede variar en función del número de estudiantes

que compongan la clase. Sin embargo, creemos excesivo trabajar con más de ocho LV, ya que tendrían que asimilar demasiada información. En nuestro caso, las escogidas se recogen en la siguiente tabla:

TABLA 2. Selección de LV para cada grupo según dos campos semánticos relacionados con los sentimientos: el enfado y el amor

Enfado (Grupo 1)	Amor (Grupo 2)
Sacar de * casillas	Tirar la caña
Perder los papeles	Hacer buenas migas
Cantar las cuarenta	Ser uña y carne
Dar la tabarra	Estar colado

Ambos grupos disponen de 20 minutos para buscar en el *CdE* esas cuatro unidades. A partir del contexto, intentarán averiguar su significado, así como extraer uno de los contextos que ejemplifique el uso de la locución. A continuación, cada grupo deberá exponer ante sus compañeros sus conclusiones y les mostrará el ejemplo escogido para ilustrar su uso. El otro grupo determinará si está o no de acuerdo con las suposiciones expuestas. Si fuera necesario, el docente intervendrá para corregir o precisar el significado que han atribuido a cada LV, intentando, previamente, que el resto de compañeros aporte sus ideas. Una vez queden claros todos los conceptos, podemos pasar a establecer sus rasgos gramaticales y relacionarlos con otras unidades léxicas: establecemos campos semánticos, buscamos sinónimos y antónimos, compartimos si conocemos otras expresiones similares, etc. Además, se pide a los aprendientes que comenten si han encontrado alguna expresión equivalente en su LM.

Como resultado de esta actividad, comprobamos que, tras la realización de la anterior prueba de uso del corpus, los estudiantes han adquirido mucha facilidad para realizar búsquedas en el corpus y acceder a sus textos⁴. Además, han deducido con cierta facilidad y rapidez los significados de sus cuatro LV, aunque fue más complejo que detectaran otras cuestiones gramaticales y semánticas. Sí fueron capaces de determinar en qué registros se emplea más la expresión, así como la modalidad lingüística más frecuente (oral o escrita). Además, para añadir más ejemplos, ellos mismos tomaron la iniciativa de elaborar sus propias oraciones y de buscar, a través de internet, construcciones sinónimas. Fue el docente quien tuvo

⁴ Debemos puntualizar que gran parte de nuestro alumnado, al carecer de recursos económicos, no dispone de un ordenador o una tableta que utilice con frecuencia. Estos son los dos dispositivos que emplearon en el aula para acceder al corpus. A pesar de ello, el aprendizaje del empleo del corpus fue muy rápido.

que señalar algunos rasgos gramaticales (como la preposición requerida tras la LV, el tipo de complemento con el que se puede combinar, etc.). También fue costoso que presentaran expresiones con un significado similar en su lengua. A pesar de todo, el trabajo conjunto y la ayuda del docente facilitaron mucho la comprensión de todos los aspectos que rodean a cada LV con la que trabajaron.

Gracias al planteamiento de dicha actividad como una competición en la que se conseguían puntos cada vez que se acertaba algún aspecto relativo a las LV, la motivación de los aprendientes aumentó enormemente. Todos participaron constantemente y deseaban extraer la máxima cantidad de información posible de sus búsquedas.

Para concluir, en la última clase se busca comprobar que los estudiantes han comprendido todo lo explicado en la sesión anterior y que lo han retenido en su memoria. De esta manera, realizamos dos actividades: una de interacción oral y otra de expresión escrita, con el fin de observar que emplean las locuciones de forma adecuada en las dos modalidades lingüísticas. Asimismo, para verificar que no solo han comprendido las locuciones con las que trabajaron en la sesión anterior, deberán poner en práctica las unidades que explicaron sus compañeros, de modo que las locuciones con las que trabaja cada grupo en cada actividad se distribuyen de la siguiente manera:

TABLA 3. LV con las que trabaja cada grupo en función de la actividad que se desarrolle

	Búsqueda en corpus	Interacción oral	Expresión escrita
Grupo 1	Enfado	Amor	Enfado
Grupo 2	Amor	Enfado	Amor

En primer lugar, se realiza la interacción oral en la que se mantienen los mismos grupos de la clase anterior. En este momento, a cada grupo se le otorgará un contexto concreto a partir del cual deben crear un diálogo empleando al menos dos LV. Los contextos presentados son los siguientes:

- Grupo 1 (amor): un amigo le cuenta a otro cómo conoció a su pareja.
- Grupo 2 (enfado): sois compañeros de piso y uno de vosotros siempre ve la televisión a las dos de la mañana con el volumen muy alto. El otro compañero se levanta temprano todos los días para ir a trabajar y le ha repetido varias veces que le molesta el volumen de la televisión. Está muy enfadado porque su compañero no cambia su comportamiento.

Tras unos diez minutos de preparación del diálogo, cada grupo lo teatralizará ante el resto de los estudiantes. A continuación, se realizará la actividad de expresión escrita de forma individual. Los discentes dispondrán de 30 minutos para elaborar una redacción en la que se incluyan al menos dos locuciones del campo semántico que se le haya asignado. Los contextos presentados son los siguientes:

- Grupo 1 (enfado): escribe un correo electrónico a un amigo para quejarte del comportamiento de uno de tus compañeros de trabajo.
- Grupo 2 (amor): escribe una carta de amor a tu pareja.

Tras la corrección de ambas actividades y la observación de su realización, los estudiantes demostraron un uso adecuado de las LV de ambos campos semánticos. No obstante, su aplicación en la expresión escrita les resultó más complicada debido a que el nivel general del alumnado en esa destreza es bastante más bajo (pues no la practican tanto como la interacción oral en su vida diaria). Por otro lado, las temáticas de ambas actividades consiguieron que los aprendientes se divirtieran y, por tanto, estuvieran más motivados e implicados durante toda la sesión.

7. CONCLUSIONES

Tras determinar la complejidad que presenta la inclusión de LV dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, así como las ventajas que nos aporta el trabajo de la lengua a través de los corpus lingüísticos, decidimos elaborar una propuesta didáctica aunando ambos aspectos. De esta manera, defendemos la enseñanza de LV mediante el empleo de estas bases de datos que muestran un uso de la lengua real a nuestro alumnado, permitiéndoles extraer información lingüística veraz.

Así, nuestra propuesta versa sobre ocho pautas generales: (1) partimos de un enfoque comunicativo, como recomiendan el *MCERL* y el *PCIC*, para que el alumnado desarrolle adecuadamente su competencia lingüística; (2) buscamos el equilibrio entre las distintas destrezas (comprensión y producción oral y escrita e interacción); (3) atendemos a las necesidades de los estudiantes, por lo que tanto la selección de LV como la metodología de trabajo son adaptables; (4) prima el aprendizaje autónomo del alumnado a través de la búsqueda de información, por lo que el docente actúa simplemente como guía; (5) la motivación de los estudiantes (por ejemplo, a través de la gamificación) es esencial para el buen funcionamiento de las dinámicas dentro del aula; (6) proponemos la variación de las agrupaciones a lo largo de las sesiones para que los estudiantes se adapten a diferentes entornos de trabajo; (7) promovemos el intercambio cultural; y (8) suscitamos el aprendizaje del uso educativo de las TIC.

Esta propuesta didáctica fue puesta en práctica, demostrándonos su eficacia, pues los estudiantes adquirieron adecuadamente las LV y se adaptaron con rapidez al uso de los corpus lingüísticos. No obstante, esta debe ser aplicada en grupos más numerosos para comprobar realmente su efectividad, pues su funcionamiento en un grupo tan reducido de estudiantes no es totalmente fiable.

A pesar de ello, a partir de esta experiencia, hemos extraído algunos aspectos que podríamos mejorar: (a) el tiempo de reflexión lingüística debería aumentar, ya que el alumnado podría haber extraído mucha más información si hubieran tenido algunos minutos más (esto es necesario para las actividades de corte inductivo); (b) avisar a los estudiantes del tipo de metodología que se va a emplear ayudaría a la aplicación de la propuesta, dado que están acostumbrados a la exposición tradicional donde el docente es el centro del aprendizaje, por lo que les es costoso mantener su papel de agentes; (c) sería útil la realización de una encuesta final anónima donde el alumnado pudiera expresar con total sinceridad su experiencia de aprendizaje mediante la aplicación de esta propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD CASTELLÓ, M. (2019). Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera. *RedELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 31. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:39778ef0-dddf-422f-b3c2-a8f-08730225b/07-uso-de-corpus-linguisticos.pdf>
- BERNARDINI, S. (2016). Discovery learning in the language-for-translation classroom: corpora as learning aids. *Cadernos de Tradução*, 36, 14-35.
- CAMPILLOS LLANOS, L. (2005-2006). *Adaptación de corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2564a546-773d-486a-9636-903a7196fa03/2007-bv-08-05campillos-pdf.pdf>
- CASARES, J. (1950/1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. CSIC.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. (2002). Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: La fraseología. En M. PÉREZ GUTIÉRREZ y J. COLOMA MAESTRE (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 209-216). Universidad de Murcia.
- CORPAS PASTOR, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- CORPAS PASTOR, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Vervuert.
- DE BOBES SOLER, E. (2016). *Información gramatical asociada a las locuciones verbales del español* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128557/DLE_BobesSolerE_Locucionesverbales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- ELEIZALDE, M., PARRA, N., PALOMINO, C., REYNA, A. y TRUJILLO, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación*, 71, 271-290.
- FERNÁNDEZ PRIETO, M. J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En M. A. CASTILLO CARBALLO, O. CRUZ MOYA, J. M. GARCÍA PLATERO y J. P. MORA GUTIÉRREZ (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios del español como segunda lengua: deseo y realidad* Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE (pp. 349-356). Universidad de Sevilla-Secretariado de Publicaciones.
- FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, I. (Dir.). (2004-2009). *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)*. Universidad Autónoma de Madrid.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008). *Introducción a la fraseología española: Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009). Tareas 2.0: La dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, 9. https://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo_tareas2.0.pdf
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. En L. MIQUEL y N. SANS (Coords.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 3* (pp. 111-126). Fundación Actilibre.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- LEZCANO, E. (1994-1995). Una aproximación a la gramática de las valencias. *Lenguaje y textos*, 6-7, 161-174.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and Way Forward*. Teacher Training.
- DAVIES, M. 2002-2019. *Corpus del español*. Brigham Young University. <https://www.corpusdelespanol.org/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- MOGORRÓN HUERTA, P. (2002). *La expresividad en las locuciones verbales españolas y francesas*. Universidad de Alicante.
- OLIMPIO DE OLIVEIRA, M. E. (2004). *Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Repositorio institucional: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriainmaster/1- semestre/olimpio-d.html>
- PARODI, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119.
- PITKOWSKI, E. F. y VÁSQUEZ GAMARRA, J. (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *Tinkuy*, 11, 31-51.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]. *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]. *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corde>

- SOLANO RODRÍGUEZ, M. A. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, 21, 117-128.
- SUBIRATS, C. (2001). *Introducción a la sintaxis léxica del español*. Vervuert.
- SZYNDLER, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 197-216.
- TORRUELLA, J. y LLISTERRI, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En J. M. BLECUA, G. CLAVERÍA, C. SÁNCHEZ y J. TORRUELLA, (Eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Editorial Milenio.
- VILLAYANDRE LLAMAZARES, M. (2008). Lingüística con corpus (I). *Estudios Humanísticos Filología*, 30, 329-349.
- VILLAYANDRE LLAMAZARES, M. (2010). *Aproximación a la lingüística computacional* [Tesis doctoral, Universidad de León]. Repositorio institucional: http://www.revistacontextos.es/econtextos/tesis_milka_contextos.pdf
- VYATKINA, N. y BOULTON, A. (2017). Corpora in language teaching and learning. *Language learning and technology*, 21(3), 66-89.
- ZULUAGA, A. (1975). *La fijación fraseológica*. Instituto Caro y Cuervo.
- ZULUAGA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter Lang.

PARTE II

LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA PREUNIVERSITARIA

ROSA ANA MARTÍN VEGAS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

LA RELEVANCIA QUE TIENE EL LÉXICO en la comunicación como signo semiótico prioritario es indiscutible. Sin embargo, pese al interés que en las últimas décadas han tenido para la didáctica del español los estudios de disponibilidad léxica (por ejemplo, Ávila Muñoz, 2016; Moreno Villanueva, 2022), la enseñanza del léxico en la etapa escolar preuniversitaria no ha tenido una evolución acorde con las nuevas perspectivas de la lingüística textual y la didáctica de la comunicación lingüística. El aprendizaje de la lengua materna en el medio natural, debido a la interacción y a los constantes estímulos orales y escritos que cualquier persona recibe, no parece requerir, según se muestra en los libros de texto, el esfuerzo de una didáctica explícita del léxico que sí se plantea en la enseñanza de una lengua extranjera. La falta de una didáctica del léxico desarrollada en español como lengua materna no se corresponde con la importancia comunicativa del léxico y con el valor que puede tener la intervención escolar para favorecer el mejor dominio y ampliación de vocabulario.

La necesidad de una enseñanza explícita del léxico en la lengua materna no ha sido cuestionada, como sí lo ha sido la didáctica de la gramática. Por una parte, muchos estudios de L1 apoyan la enseñanza incidental del vocabulario a través de lecturas y de escuchar las palabras en contexto real (Jenkins et al., 1987; Krashen, 1989; West et al., 1993), pues consideran que el elevado número de palabras que un niño o un adolescente adquiere al día o al año no puede proceder de una enseñanza reglada, ya que la instrucción directa solo amplía el vocabulario de los estudiantes en unos pocos cientos de palabras por año (400 palabras aproximadamente según Nation 1990) y el volumen léxico que puede usar un hablante culto está en torno a 25000 y 50000 palabras (Ghavamí, 2017). Igualmente, estudios empíricos como el de Rodrigo (2009) apoyan la adquisición incidental del vocabulario en hablantes nativos y no nativos de español condicionada por el hábito de lectura,

que tiene un impacto significativamente mayor en el aprendizaje que la variable lengua (L1 o L2). Sin embargo, a pesar de que factores como la inmersión lingüística (el contexto natural) y la lectura incidan muy favorablemente en el aprendizaje del léxico, la enseñanza explícita escolar, como todo proceso instructivo, puede y debe también acelerar el proceso y repercutir positivamente en la ampliación de vocabulario.

Esta falta de discusión sobre cómo enseñar el léxico del español L1 en las aulas se debe, por otra parte, a la delimitación en la didáctica tradicional de gramática y léxico, de estructura formal y semántica: cuando se habla de gramática se piensa en sintaxis y morfología; cuando se habla de léxico se piensa en categorías semánticas, principalmente. Y en esta línea sí se trabaja en las aulas el significado del vocabulario menos conocido y las clasificaciones de palabras en función de la semántica (sinonimia, polisemia...). También se estudia la morfología, pero no se plantea el estudio gramatical del léxico (o las relaciones entre léxico y gramática) como medio para conocer mejor las palabras y su valor semántico y pragmático en la oración o en el texto (Martín Vegas, 2022). Es decir, la reducción del estudio del léxico al conocimiento del significado de palabras concretas de un texto dentro de un ejercicio para la comprensión escrita, que es como se trabaja el léxico en los libros de texto de educación primaria y secundaria, es una muestra pobre de las posibilidades que ofrece una completa didáctica del léxico. La conexión entre gramática y léxico es la clave para su desarrollo. El estudio de la gramática partiendo del núcleo de la palabra y sus relaciones sintagmáticas (morfología y sintaxis) y paradigmáticas (morfología, semántica y pragmática) rentabiliza su funcionalidad didáctica en beneficio del aprendizaje léxico. Y esta es la idea que se defiende en este trabajo: el estudio de la gramática de la palabra para el desarrollo de la competencia discursiva (que conlleva el desarrollo léxico). En primer lugar, veremos algunos aspectos relevantes del proceso de adquisición y aprendizaje del vocabulario que deben incidir en la metodología didáctica. A continuación, repasaremos cómo se enseña el léxico en los libros de textos de educación primaria y de educación secundaria. Y, basándonos en una metodología que promueva la conciencia léxica, propondremos secuencias didácticas para el aprendizaje del léxico orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa.

2. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN LA LENGUA MATERNA

Son muchos los estudios que cuestionan la enseñanza de la gramática del español en la educación primaria y secundaria (por ejemplo, Medina Morales, 2002; Montolí, 2020), pero pocos los que centran su atención en el desarrollo del léxico de los estudiantes proponiendo pautas metodológicas centradas en la ampliación

del vocabulario (Martín Vegas, 2018a, 2018b; Serrano Dolader, 2028; Hess Zimmermann, 2019). La dicotomía entre adquisición y aprendizaje desarrollada por Krashen (1981; 1985) en su modelo del monitor puede ayudarnos a entender algunas ideas populares en torno a si es necesaria una didáctica del léxico en la lengua materna. Nadie duda de que para que un niño aprenda matemáticas, los ríos de España o a leer, necesita un maestro que le enseñe. En estos casos se habla de aprendizaje explícito. Sin embargo, la inmersión en una comunidad lingüística permite que los niños aprendan a hablar desde corta edad y avancen en su desarrollo lingüístico según van creciendo sin esfuerzo escolar, solos, de manera natural. En estos casos se habla de adquisición (o de aprendizaje implícito). En el modelo del monitor de Krashen formulado para el aprendizaje de segundas lenguas, los procesos de adquisición cursan de forma inconsciente, sin esfuerzo, y en ellos se presta más atención al significado que a la forma. Por el contrario, los procesos de aprendizaje son fruto del estudio consciente de las propiedades formales de la lengua. Si aplicamos estas dos maneras de desarrollar habilidades lingüísticas a la didáctica de una lengua materna, entendemos que el léxico se adquiere en el medio natural (adquirimos palabras con su significado en la vida diaria) y la gramática del léxico (tipología, morfología) se aprende en la escuela. El paso didáctico consiste en aprovechar el conocimiento morfoléxico que se aprende con instrucción escolar para el afianzamiento del vocabulario, su ampliación y su mejor uso en la comunicación en el medio natural.

Krashen señala un orden de adquisición de las estructuras gramaticales dependientes de la naturalidad de cada lengua. Pensando en la adquisición del léxico, el léxico de uso más frecuente y con una estructura fonotáctica más sencilla (en español, palabras bisílabas, llanas y con sílabas formadas por consonante + vocal) se adquiere antes que el menos frecuente y morfológicamente complejo (palabras más largas y con sílabas trabadas, por ejemplo) (Forster, 1976). También los procesos morfológicos tendrían un orden secuencial de adquisición: primero la flexión (la nominal antes que la verbal, el presente antes que el pasado, etc.) y en la morfología léxica, primero los procesos más transparentes y después los más opacos (Anglin, 1993; González Sánchez et al., 2011). Si la adquisición del léxico depende de la frecuencia, es plausible una didáctica secuencial que trate primero el léxico más usual y sencillo, y, posteriormente, el más complejo. Si el caudal léxico que efectivamente usa un hablante nativo culto se cifra entre 10000 y 35000 palabras (Ghavami, 2017) y, dentro del considerado umbral mínimo para una comunicación eficaz, el 87% se cubre con palabras de frecuencia alta (unas 2000 palabras según Nation, 1990), parece claro que se ha de trabajar en primer lugar el léxico frecuente.

La idea de que usamos lo aprendido para autocorregirnos y que su efecto es mayor en los procesos de escritura es relevante cuando se trata del léxico menos frecuente y el que tiene una estructura morfológica y morfológica más compleja.

Las palabras formadas por sílabas trabadas no se adquieren convenientemente a partir de la escucha, especialmente cuando su uso no es frecuente y no hay buena captación de todos los fonemas. La experiencia nos dice que la visualización de una palabra escrita refuerza su memorización y, en los casos de palabras con baja frecuencia de uso, más aún. Por tanto, la instrucción escolar mediada con la escritura es un estímulo para aprender vocabulario (que, además, ayuda a fijar la ortografía).

Adquirir palabras en el medio natural requiere poco esfuerzo (según se expone en el modelo de Krashen): los hablantes usan su competencia lingüística junto con su conocimiento del mundo para dar sentido a los mensajes que escuchan. Pero no se trata de que solo conozcamos lo que está en nuestro entorno; el conocimiento del mundo que ha de tener una persona culta excede a su realidad y, ligado a ese conocimiento, está el léxico que lo designa. Por tanto, la escuela ha de aportar al estudiante un mundo y un vocabulario amplios. La necesidad de una didáctica del léxico es evidente. La tecnología actual puede acercar la realidad al aula para que el aprendizaje del vocabulario (y de la lengua en general) se acerque lo más posible al medio natural mediante imágenes y audiovisuales, probablemente infrautilizados en las aulas actualmente.

Por último, para concluir con las ideas que aporta el modelo del monitor de Krashen (1981), hay que tener en cuenta que los procesos de aprendizaje requieren una madurez por parte de los aprendices y unas condiciones afectivas. En lo que respecta a nuestra tesis de estudiar la morfología de la palabra y sus relaciones sintácticas con el objetivo de enriquecer el vocabulario del estudiante, este aspecto afecta a la introducción de conceptos gramaticales en etapas formativas más tardías (a partir de 2º o 3º de ESO) evitando esfuerzos improductivos de carácter taxonómico en la etapa de primaria. No hay pruebas empíricas que demuestren la dificultad debido a la falta de madurez que tienen los niños para aprender a clasificar morfológicamente las palabras, pero el hecho de que los mismos contenidos gramaticales y semánticos se repitan en los libros de texto de cada curso es muestra de que no se aprenden bien y de que es necesario insistir en los mismos conceptos (ver apartado 3.). Por otra parte, el estudio empírico de Martín Vegas (2022b) con estudiantes desde 5º de primaria hasta 2º de bachillerato demuestra que no hay diferencias entre los cursos en el conocimiento explícito de la morfología (conocimiento de teoría) pero sí en el conocimiento práctico (realización de varias tareas de morfología que implican el reconocimiento del léxico). Se muestra, de este modo, que no hay correlación entre el conocimiento de la teoría morfológica y los resultados de las tareas sobre el conocimiento del léxico y, además, que el conocimiento morfológico solo repercute positivamente de manera significativa en el reconocimiento de palabras en los cursos superiores. Por tanto, este estudio es una prueba de que hay que realizar cambios en la didáctica de la morfología y

pautar su aprendizaje en función de la edad, de esa madurez que señala Krashen en su modelo de monitor.

Estas ideas pueden guiarnos para la elaboración de un modelo didáctico del léxico en la lengua materna. Pero, junto a cómo enseñar vocabulario, debemos plantearnos cuándo empezar a diseñar un aprendizaje escolar (explícito) del vocabulario. A diferencia de la fonología y la sintaxis, de las que se dice que hay un período crítico para su adquisición, el léxico se adquiere y se aprende a lo largo de toda la vida. Se habla de un período prelingüístico universal en el que niño balbucea y empieza a desarrollar gestos preverbales con una función protoimperativa. Pero pronto se aprecia la acuñación léxica en su comunicación (estilo holofrástico, baby talk), que avanza hacia el dominio de la palabra y su incursión en la frase (desarrollo de la sintaxis) comenzando, así, el período lingüístico (Martín Vegas, 2015). Las primeras palabras del niño tienen una base sensoriomotora porque se refieren a objetos que se mueven o con los que puede actuar: chupar, coger, tirar... Pero después de los 18 meses, y sobre todo, a partir de los 2 años, el niño supera esta etapa en la que solo nombra lo que percibe y comienza a usar palabras para referirse a objetos ausentes. De este modo, se da inicio al llamado pensamiento simbólico y se impulsa el desarrollo lingüístico. A partir de este momento, la intencionalidad de los mensaje que el niño produce se diversifica en todas las funciones: representativa (emite información), fática (establece contacto con llamadas de atención), metalingüística (pregunta por el significado de palabras, por ejemplo) e incluso poética (hace gracias intencionadamente cuando habla porque sabe que los adultos se ríen, por ejemplo). A partir de este momento y a lo largo de toda la vida, el incremento del tamaño del vocabulario se producirá de dos formas: con la incorporación de palabras nuevas y con la incorporación de matices semánticos y estructuras de uso de las palabras conocidas (Carreres Lacasa, 2015). Es un aprendizaje gradual y en estas dos vías de ampliación del conocimiento del léxico debe incidir la instrucción escolar.

3. METODOLOGÍA DE LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO

La metodología para el aprendizaje del léxico en la enseñanza preuniversitaria, según se refleja tanto en los libros de texto de educación primaria como de educación secundaria y bachillerato, se sustenta, de manera implícita, en las características del lenguaje verbal que señaló Hockett (1960), que son condicionantes para su desarrollo y fundamentales para la didáctica del léxico pese a las críticas de este diseño para la lingüística evolutiva actual (Waciewicz y Żywicznyński, 2015; Carolina Scotto, 2020). Esbozamos a continuación algunos de estos rasgos asociados a la tipología de actividades para aprender vocabulario que se muestran en libros de texto:

1. La capacidad de transmisión cultural del léxico y el carácter discreto de los signos lingüísticos son dos de los rasgos destacables en el diseño de actividades en los primeros cursos escolares, cuando los niños se inician en la lectoescritura. El primer rasgo se refleja en los dibujos estereotípicos de los libros más infantiles donde se señalan las partes de una casa prototípica, por ejemplo, para que los niños aprendan a leer palabras que ya conocen en la lengua oral como pueden ser *puerta*, *balcón* o *chimenea*. En este tipo de actividades infantiles el objetivo es aprender a leer, no aprender palabras nuevas, y el diseño dibujo-palabra parte de un enfoque cultural dominante que puede estar alejado de la realidad: por ejemplo, la casa del dibujo no se parece a la casa en la que vive la mayor parte de la población española, pero se enseña al niño a reconocer un referente cultural (la casa rodeada de jardín con tejado y chimenea). Más importante en las primeras fichas de lectoescritura es el uso de palabras parónimas para enseñar a los niños a fijarse en los rasgos distintivos de las palabras con carácter discreto: un pequeño rasgo formal distingue dos palabras alejadas semánticamente (por ejemplo, las palabras *oreja* y *oveja*, *bata* y *pata*...). En realidad, en todos los ejercicios de iniciación a la lectoescritura, la didáctica se centra en la palabra y en los fonemas-grafías que las diferencian. Se atiende a la dualidad estructural que señala Hockett y, particularmente en los inicios, a la distinción del fonema y de su correspondiente grafía.
2. La dualidad estructural del signo lingüístico es el rasgo que focaliza la didáctica de la morfología desde los primeros años de primaria. La división de las palabras en partes con significado (lexema, morfemas flexivos y afijos) y su clasificación en función del proceso de formación (flexión, derivación, composición) es la tarea dominante en todos los cursos desde edades tempranas. Las explicaciones sobre prefijos, composición, aumentativos... se suceden de forma similar desde el 5º curso de primaria hasta 2º de bachillerato y la tarea de dividir una palabra en morfemas, reconocer la forma base en una palabra derivada o formar sustantivos a partir de verbos se repite prácticamente con el mismo grado de complejidad en todos los cursos. Aunque apenas hay estudios que demuestren la ineficacia de esta didáctica repetitiva que no atiende a la madurez de los estudiantes (Martín Vegas, 2022b), parece obvio que la descripción gramatical de las palabras no se desarrolla con un fin metodológico claro, pues la mera repetición de contenidos en los distintos cursos es sospechosa de ineficacia didáctica. Por otra parte, las tareas remiten a un reconocimiento del léxico (por ejemplo, la tarea que reza «convierte en verbos las palabras *viejo*, *grande*, *pequeño*...») no puede realizarse si el estudiante no conoce las palabras *aviejar*, *engran-*

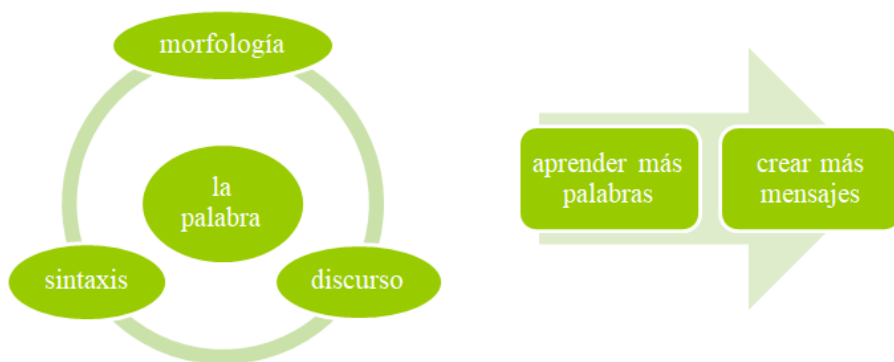
decer o *empequeñecer*) y no a un aprendizaje de la morfología que ayude a aprender palabras nuevas y a conocer mejor las ya sabidas.

3. Ejercicios como el señalado anteriormente de ejemplo (formar derivados verbales a partir de adjetivos) aluden a la productividad del lenguaje verbal. Sin embargo, este rasgo no se explota suficientemente: no se trabajan apenas los neologismos (tan comunes en el lenguaje de los adolescentes) y menos aún se trabaja con palabras posibles aunque inexistentes en la lengua. La creatividad del lenguaje en el nivel léxico no se estudia generalmente en los libros de texto. Tampoco se explota este aspecto mediante ejercicios de reflexión que presenten palabras nuevas y pidan al estudiante deducir el significado a partir del análisis de sus partes.
4. La semantividad y el desplazamiento del lenguaje verbal se trabajan a través de redacciones, es decir, en el nivel discursivo, no particularmente en el nivel léxico.
5. Y la reflexibilidad (el metalenguaje), que es en principio el objetivo de las clases de lengua española, tiene un tratamiento metodológico deficiente porque no parece que se emplee el conocimiento estructural (descriptivo) de la palabra para lograr una mejor competencia lingüística (al menos los propios estudiantes no tienen esta conciencia funcional de su aprendizaje; Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en revisión). Se trabaja mucho la semántica del léxico: hay ejercicios que solicitan definir palabras contextualizadas o no desde los primeros cursos de primaria hasta el final de los estudios. Sin embargo, como sucede con el estudio de la morfología, este tipo de tareas no son facilitadoras de aprendizaje, sino que parecen servir solo para evaluar un conocimiento ya adquirido.

Como señala Piaget, hay que entender el aprendizaje como un proceso de descentralización en el que los contenidos se van ampliando, enriqueciendo y fortaleciendo para, en el caso del léxico, que la comunicación lingüística del estudiante se desarrolle. La repetición de contenidos por sí misma no tiene sentido en didáctica. La explicación teórica sobre procesos de formación de palabras o la estructura morfológica es sencilla y los niños de 5º de primaria la asimilan en el mismo nivel que los de 2º de Bachillerato (Martín Vegas, 2022b). La cuestión es que la madurez lingüística y el volumen léxico difieren mucho con la edad, de manera que debe enseñarse lexicología con un enfoque metalingüístico de desarrollo gradual que permita a los niños ser conscientes de los procesos de formación del discurso con el fin de usarlo mejor. Cuantas más palabras formen parte del léxico de un hablante, más relaciones morfológicas podrá establecer (Marchand y Bates, 1994); de este modo, el aprovechamiento de los conocimientos gramaticales es más favorable para

el enriquecimiento del léxico a medida que se va incrementando el vocabulario. La didáctica de la gramática debe girar en torno a la palabra con el objetivo de facilitar el conocimiento de más palabras relacionadas (por formar parte de la misma familia léxica, por compartir afijos) y de conocer su función dentro de la oración para establecer relaciones paradigmáticas y sintagmáticas que permitan, por contraste, crear mensajes con significados distintos. De este modo, el estudio de la morfología de la palabra, su uso sintáctico y su valor comunicativo dentro del discurso permiten aprender más palabras (por compartir conexiones o por contraste pragmático) con el objetivo de comprender y expresar textos con distinta intencionalidad comunicativa (figura 1).

FIGURA 1. Metodología gramatical centrada en la palabra (Martín Vegas, 2015)



4. ENFOQUE METALINGÜÍSTICO: DESARROLLO DE LA CONCIENCIA LÉXICA

El enfoque metalingüístico que ha de tener la didáctica del léxico en la etapa preuniversitaria debe tener en cuenta, en primer lugar, qué significa conocer una palabra, pues los distintos niveles de conocimiento e implicaciones en la red asociativa paradigmática y sintagmática forman parte del proceso de aprendizaje descentralizado (que suma y no repite) que defendíamos anteriormente. Debemos también tener en cuenta los factores que favorecen la conciencia de la palabra para diseñar un planteamiento metodológico acorde que facilite el proceso de adquisición y aprendizaje.

4.1. QUÉ SIGNIFICA CONOCER UNA PALABRA

Conocer una palabra es conocer su significado y su forma, pero, dentro de la semántica y de la gramática de la palabra, hay muchos grados de conocimiento que permiten que, incluso una palabra perteneciente al léxico usual como puede ser *mano*, no se conozca en plenitud (Martín Vegas, 2019).

TABLA 1. Niveles de conocimiento de la palabra *mano* (ejemplos)

<i>Mano</i>	Significado literal	Significados asociados
Forma y significado	¿Me enseñas la mano?	Tiene manos de pianista. Haré todo lo que esté en mi mano. Ayer fue su pedida de mano.
Expresiones y modismos		Échame una mano para mover el armario. Tiene muy buena mano para la cocina.
Relaciones morfológicas	manual, amanar, sobremano, manada, manejar, manivela...	manazas, manitas, manecilla, manilla...
Funciones y niveles de uso Colocaciones: <i>mano</i> + adjetivo; verbo + <i>mano</i>	Se ha roto la mano izquierda. Esa pareja va siempre de la mano. No metas ahí la mano que te quemas.	Tiene mano izquierda. Padres y profesores han de ir de la mano. Metió mano en las cuentas y fue su fin.

Incluso en el conocimiento referencial de la palabra, que es el más básico (conocer el referente al que hace alusión el signo), podemos encontrar en contexto usos de la palabra donde se asocia un significado no literal: por ejemplo, en la frase «Tiene manos de pianista», el referente de *mano* no cambia, pero el significado es más específico, pues se alude a manos con dedos largos como los que se supone que tiene alguien que ejercita mucho sus movimientos tecleando al piano. Siempre habrá expresiones y modismos que podamos aprender a partir de una palabra, así como formaciones relacionadas de la misma familia, con significado más o menos transparente con la base y de mayor o menos frecuencia de uso. Y en el plano sintáctico, las colocaciones son caprichosas y trabajar las diferencias semánticas que marca el contexto es un trabajo amplio que siempre puede graduarse desde las construcciones sintácticas más frecuentes a las más inusuales pero también existentes en la lengua.

El conocimiento de la palabra en su nivel de comprensión es generalmente mayor que en el nivel de producción. Es decir, hay palabras y expresiones que se comprenden pero que forman parte del léxico pasivo del hablante porque no las

usa. El proceso didáctico debe favorecer que el léxico potencial se convierta en activo. El objetivo de la enseñanza del léxico es que los estudiantes conozcan mejor las palabras de su propio vocabulario (como en el ejemplo de la tabla 1) y que lo amplíen con signos nuevos. En este segundo proceso, trabajar con conexiones morfológicas y semánticas es óptimo, pues el conocimiento de una palabra dará acceso al conocimiento de otras palabras relacionadas y de estructuras sintácticas paralelas (tabla 2).

TABLA 2. Ampliación léxica a partir de la palabra *cabo*

<i>Cabo</i>		
Referentes. Forma y significado Extremo de una cuerda. Lengua de tierra que penetra en el mar. Militar superior al soldado. ...	Expresiones y modismos llevar a cabo, al cabo de un tiempo, al fin y al cabo, atar cabos, dejar cabos sueltos, estar al cabo de la calle ...	Expresiones/verbos sinónimos cabo = extremo llevar a cabo = llevar al extremo llevar a cabo = realizar, efectuar, ejecutar, desarrollar, hacer...
+ vocabulario (relaciones sintácticas, colocaciones) Cosas que se pueden llevar a cabo = realizar llevar a cabo, realizar, efectuar, ejecutar, desarrollar, hacer... una acción un reto prácticas reformas trabajos ...	Relaciones morfológicas acabar = hacer algo hasta el extremo (=cabo) recabar = conseguir hasta el extremo (=cabo)	Relaciones sintagmáticas (complementos verbales) acabar algo = terminar acabar con algo = destruir acabar en algo = dar lugar a otra acción o cosa
Sinónimos extremo, final, punta, límite, término	Estructuras formal y semánticamente similares locución verbal <i>llevar a cabo</i> estructura: llevar a + sustantivo llevar a término llevar al extremo llevar al final llevar al límite	Estructuras formalmente similares llevar a consecuencias graves llevar a práctica llevar a equivocación llevar a buen puerto llevar a escena llevar a efecto llevar a un callejón sin salida

4.2. FACTORES QUE FAVORECEN LA CONCIENCIA DE LA PALABRA

La conciencia de la palabra se desarrolla en la etapa prelingüística motivada por tres factores fundamentales: la identificabilidad, la funcionalidad y la frecuencia (Mariscal Altares y Gallo Valdivieso, 2014). Identificar el referente del signo lin-

güístico (antes que el significado en fases iniciales del desarrollo de la lengua) es necesario para la comprensión. Igualmente, la conciencia de la palabra requiere entender su funcionalidad comunicativa como signo, es decir, cuando el niño dice «Mamá» hay una intención (es funcional: «que venga mamá», «cógeme, mamá...») y cuando la madre le llama «Carlos», por ejemplo, le quiere calmar, le transmite cariño... lo que sea. El sentido funcional del signo y de la comunicación en términos amplios se muestra en toda la etapa protoimperativa y a lo largo de toda la vida. A su vez, las palabras más frecuentes se identifican mejor porque se reconocen y activan más rápidamente, como demuestran los múltiples experimentos que miden el reconocimiento léxico según tiempos de reacción ante palabras que actúan como estímulos. Y estos mismos experimentos demuestran que las palabras se reconocen mejor cuando aparecen en el contexto de una frase que cuando aparecen aisladas (Mariscal Altares y Gallo Valdivieso, 2014). La contextualización del léxico es un factor clave para la toma de conciencia de la palabra, para entender su significado y su valor pragmático (Ghavami, 2017; Martín Vegas, 2019).

Resumiendo, podemos decir que los factores que favorecen la conciencia de la palabra son tres: 1) aprender las palabras en el contexto de uso, 2) aprender primero las palabras más frecuentes, y 3) aprender las palabras conectadas por similitudes formales y semánticas, siendo las semánticas las más relevantes según muestran múltiples experimentos realizados en el marco de las teorías conexionistas (Bybee, 1985, 1988). Por este motivo, debemos plantearnos desarrollar una didáctica del léxico en la etapa escolar preuniversitaria que estudie la palabra y sus relaciones morfológicas y sintácticas dentro de un contexto de uso, a partir de textos de distinta tipología, y teniendo en cuenta su funcionalidad y su frecuencia en función de la edad y nivel de los estudiantes. El enfoque metalingüístico de la didáctica debe promover la reflexión del alumno para que, en ese reconocimiento de la forma y significado de la palabra, pueda entender el sentido único de cada signo y su valor comunicativo por oposición a otros similares o diferentes.

4.3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La metodología propuesta se basa en tres pilares: 1) acercar el aprendizaje a las necesidades comunicativas del estudiante en función de su edad, su entorno, su nivel cultural..., 2) promover la reflexión del estudiante como medio procedimental para el mejor conocimiento del léxico y su ampliación (metodología inductiva), y 3) enmarcar la didáctica del léxico dentro de la didáctica del texto o la didáctica discursiva para no perder nunca la perspectiva del principal objetivo de la enseñanza de la lengua materna en la escuela, el desarrollo de la competencia comunicativa.

Dentro del primer aspecto que hay que tener en cuenta en didáctica, adaptar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes, la preevaluación lé-

xica resulta imprescindible. Trabajar con imágenes (dibujos o fotos) de escenas cotidianas como la calle de una ciudad, un parque, un aula, un paisaje... es el punto de partida para que los niños, a modo de *fast mapping*, empiecen a enumerar todo lo que ven: nombres de objetos (sustantivos) con sus cualidades (adjetivos) y las acciones que se realizan (verbos); también podrán situar los objetos o las personas que ven en el tiempo y en el espacio (adverbios) y hacer frases conectando lo que perciben (preposiciones, conjunciones, marcadores discursivos). De esta manera, se comienzan a desarrollar proyectos de habla o de escritura para realizar descripciones, narraciones o textos argumentativos, por ejemplo. A partir del léxico que los estudiantes conocen sobre un tema (centrado en una imagen motivadora), se diseña el proyecto con vocabulario nuevo que apoye la elaboración del discurso. Este vocabulario puede partir de un vídeo temático que sirva de apoyo o de tablas léxicas elaboradas a partir de glosarios o corpus (que pueden ser artículos de periódicos) que recojan palabras claves de uso fundamental para el desarrollo expresivo del tema en cuestión. La dificultad del tema (y del léxico) depende de la cercanía al conocimiento del mundo del estudiante y, obviamente, puede graduarse desde el uso de léxico frecuente, léxico disponible de áreas temáticas más próximas o lejanas a su entorno y léxico especializado en cualquiera de los temas.

Una metodología inductiva que promueva la reflexión del estudiante y que permita que sea él mismo el que vaya investigando, relacionando palabras, ampliando su vocabulario y fijándolo en sus producciones lingüísticas requiere, en este caso, de recursos TIC como instrumentos de búsquedas léxicas. El diseño de las propuestas de las tablas 1 y 2 se ha elaborado a partir de los siguientes recursos (tabla 3).

TABLA 3. Recursos digitales para el diseño de ejercicios y el proceso de investigación liderado por los estudiantes

recurso	Web	Aplicación
diccionario monolingüe	https://dle.rae.es/	búsqueda de lemas y sus significados
lematizador	http://gedlc.ulpgc.es/investigacion/scogeme02/lematiza.htm	búsqueda de palabras relacionadas (relaciones morfológicas), palabras que forman parte de la misma familia léxica
corpus lingüísticos	http://corpus.rae.es/creanet.html <i>Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)</i> https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi <i>Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)</i>	búsqueda de expresiones y modismos; búsqueda de colocaciones léxicas

prensa digital	https://www.todalaprensa.com/ Portal de acceso a las direcciones de periódicos del mundo hispanohablante	búsqueda de léxico en titulares y artículos para trabajar niveles de uso, los recursos léxicos y gramaticales que dan cohesión al discurso... Recursos para desarrollar actividades de comprensión y producción discursiva
----------------	---	--

En Martín Vegas (2015; 2018a; 2019) se desarrollan múltiples actividades para el enriquecimiento del léxico destinadas a los niveles de educación infantil (3-6 años), educación primaria (6-12 años) y educación secundaria (12-18). En todos los niveles, la metodología de aprendizaje se plantea como una investigación de aula donde los estudiantes buscan, reflexionan y aprenden palabras que después deben usar en actividades discursivas. Es importante, como hemos señalado, aprender el léxico en su contexto. Por tanto, el diseño de actividades de comprensión y de expresión de textos es fundamental. Por una parte, se estimula el aprendizaje pero, por otra, se incorpora el léxico aprendido a la producción lingüística del estudiante.

5. CONCLUSIONES: DIDÁCTICA DEL LÉXICO ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La integración de contenidos de lengua española en el estudio del texto con el objetivo de mejorar la competencia lingüística es todavía hoy un tema didáctico pendiente tanto en educación primaria como en toda la etapa de educación secundaria. A partir de los años 90, el texto ha cobrado protagonismo como unidad comunicativa objeto de estudio, pero, en realidad, basta con observar cualquier libro de texto para ver que el texto solo sirve de pretexto para explicar contenidos lingüísticos (sintaxis, morfología, la semántica de alguna palabra o expresión) y que las habilidades comprensivas y expresivas como el resumen, la narración, el comentario... se trabajan sin ninguna orientación de carácter lingüístico. Se estudia la gramática y la tipología textual de forma teórica y buscando el reconocimiento de estos contenidos por parte de los estudiantes. La secuencia didáctica más frecuente es la PPP (presentación-práctica controlada-producción), que incide más en la teoría y en las prácticas breves y descontextualizadas para asimilar esa teoría que en la parte productiva, una práctica libre más directamente ligada a la comunicación. En el caso del léxico, el proceso es idéntico: extraídas las palabras de un texto de referencia o base de la actividad, se pregunta por su significado, su morfología o sus relaciones sintácticas. Se trabajan palabras del texto, pero el enfoque de los ejercicios no asume que el texto sea la unidad comunicativa, sino que se pregunta

sobre unas palabras al margen de que formen parte del mismo texto. Este enfoque metodológico no asume la integración de los signos lingüísticos en el conjunto del discurso, no relaciona gramática y discurso, y tampoco léxico y discurso.

La inclusión del estudio de recursos léxico-gramaticales en la didáctica del discurso (Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en revisión) es tan necesaria como el desarrollo de una didáctica del léxico integrada absolutamente en el estudio del texto. El objetivo no ha de ser otro que el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, que han de comprender las palabras, su significado, sus relaciones con otras formas que podrían haber aparecido en el mismo contexto, su relación con las otras palabras que aparecen en el texto y que juntas dan coherencia al mensaje, las relaciones formales y semánticas que configuran el mismo registro del texto... Es decir, el estudio del léxico en conexión, el ejercicio de comprensión del texto a partir del conocimiento de las redes asociativas entre las palabras que lo forman y el ejercicio contrastivo con palabras que no están presentes pero que podrían haber aparecido, permite entender el sentido único del texto y su intencionalidad. Solo desde el desarrollo de una didáctica del léxico basada en las conexiones generadas en el texto puede desarrollarse la competencia comunicativa del estudiante, tanto en su dimensión de comprensión como de producción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGLIN, J. M. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), (Serial No. 238).
- ÁVILA MUÑOZ, A. M. (2016). El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 31-43. doi: 10.1080/23247797.2016.1163038
- BYBEE, J. L. (1985). *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. John Benjamins.
- BYBEE, J. L. (1988). Morphology as lexical organization. En M. HAMMOND y M. Noonan (Eds.), *Theoretical morphology. Approaches in modern linguistics* (pp. 119-141). Academic Press.
- CAROLINA SCOTTO, S. (2020). El lenguaje humano: ¿una estructura más un código o un sistema comunicativo dinámico, multimodal y semióticamente heterogéneo? *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 7(1), 3-29.
- CARRERES LACASA, D. (2015). Valoración del repertorio léxico en español para escolares de 9 a 16 años. Tesis doctoral. Universitat Jaume I. <https://www.tdx.cat/handle/10803/333343#page=1>
- FORSTER, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. *New approaches to language mechanisms*, 30, 231-256.

- GHAVAMÍ, S. (2017). *El enfoque léxico y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en E/LE con hablantes de persa*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/456563/segh1de1.pdf>
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, L., RODRÍGUEZ, C. y GÁZQUEZ, J. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 135-146.
- HESS ZIMMERMANN, K. (2019). Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 193–215. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.010>
- HOCKETT, C.F. [1960] (1977). Logical considerations in the study of animal communication. En C. F. HOCKETT, *The view from language: Selected essays 1948-1974* (pp. 124-162). University of Georgia Press.
- JENKINS, J., STEIN, M. y WYSOCKI, K. (1984). Learning Vocabulary Through Reading. *American Educational Research Journal* 21(4), 767-787.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- KRASHEN, S. D. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4).
- MARCHAND, V. y BATES, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- MARISCAL ALTARES, S. y GALLO VALDIVIESO, M. P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2015). *El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018a). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018b). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE*, 34(1), 262-285.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2019). La conciencia lingüística de la palabra. En M. C. FERNÁNDEZ LÓPEZ y M. MARTÍ SÁNCHEZ (Eds.), *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español* (pp. 37-83). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2022a). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos «difusos» en la Enseñanza Secundaria. *Tejuelo*, 35(1), 107-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2022b). Impacto del conocimiento morfológico en el reconocimiento del léxico. Estudio comparativo. En *Enfoques actuales en investigación filológica*. Peter Lang.
- MEDINA MORALES, L. P. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Onomázein*, 7, 183-212.
- MONTOLÍ, V. (2020). Enseñar gramática en Secundaria. *REGROC*, 3(1), 137-145. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>
- MORENO VILLANUEVA, J. A. (2022). Aplicaciones de la disponibilidad léxica a la lexicografía de aprendizaje en ELE. *Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(3), 233-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.233>

- NATION, Paul. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle and Heinle.
- RODRIGO, V. (2009). Componente léxico y hábito de lectura en hablantes nativos y no nativos de español. *Hispania*, 92(3), 580-592.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. y MARTÍN VEGAS, R. A. (en revisión). Cómo se puede contribuir desde el conocimiento léxico-gramatical a la competencia discursiva del alumnado. Exploración metacognitiva y recursos para argumentar.
- SERRANO DOLADER, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- WACEWICZ, S. y ŻYWCZYŃSKI, P. (2015). Language Evolution: Why Hockett's Design Features are a Non-Starter. *Biosemiotics* 8, 29-46. <https://doi.org/10.1007/s12304-014-9203-2>
- WEST, R., STANOVICH, K. y MITCHELL, H. (1993). Reading in the Real World and its Correlates. *Reading Research Quarterly*, 28, 35-5.

ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y HUMANIDADES DIGITALES: UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA EL AULA DE SECUNDARIA

M.^a TERESA CANTILLO NIEVES

Universitat Autònoma de Barcelona - INS Isaac Albéniz (Badalona)

1. INTRODUCCIÓN

LOS ESTUDIOS MÁS RECIENTES sobre didáctica de la lengua ponen de manifiesto la importancia de diseñar actividades competenciales que favorezcan la reflexión metalingüística en el aula de secundaria¹. Asimismo, se ha indagado sobre el potencial de los recursos electrónicos en el diseño de ejercicios conducentes a la consolidación de aspectos lingüísticos fundamentales y a la ampliación del vocabulario por parte del alumnado². En efecto, son numerosos los trabajos que subrayan la utilidad de las Humanidades Digitales, esto es, de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación al estudio de áreas humanísticas con el fin de ampliar el conocimiento sobre las mismas, no solo en la investigación, sino también en la enseñanza de la lengua española³.

Teniendo en cuenta estas premisas, el propósito de este trabajo es doble. Por un lado, destacar la utilidad de las Humanidades Digitales aplicadas a la enseñanza de la lengua, y más concretamente, a la enseñanza del léxico, a través de la explotación de algunos de los recursos lexicográficos disponibles en internet y, por otro, presentar una propuesta didáctica orientada a la mejora de la competencia lingüística del alumnado a través de la reflexión sobre el léxico y la adquisición de nuevo vocabulario mediante el uso de herramientas digitales. Para ello, se ha diseñado

¹ Remitimos a trabajos como los elaborados por Bosque y Gallego (2016), Martín Vegas (2018), Gil Laforga (2019), Buenafuentes de la Mata (2020) o Serrano Dolader (2020).

² Entre otros, Martín Vegas (2013), Villayandre Llamazares y Llanos Casado (2017) y Marco Martínez (2021).

³ Puede consultarse la monografía de Del Rio Riande y González-Blanco García (2015) para profundizar en el conocimiento de esta disciplina, así como de los principales proyectos que se llevan a cabo en este ámbito.

una unidad didáctica competencial dirigida al nivel educativo del cuarto curso de enseñanza secundaria obligatoria, teniendo en consideración los requerimientos del currículo, en la que los alumnos deben realizar una pequeña investigación de carácter lexicográfico sobre palabras científicas o técnicas de su interés, para lo que han de valerse de algunos de los recursos electrónicos recomendados en clase.

A partir de su análisis y del examen de su funcionamiento, extraeremos una serie de conclusiones que pueden ser extrapolables a otras actividades didácticas planteadas mediante el uso de herramientas digitales, aplicaciones informáticas o programas de ordenador desarrollados en el marco de las Humanidades Digitales.

2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y HUMANIDADES DIGITALES

En los últimos tiempos, se ha orientado la enseñanza de la lengua a un enfoque competencial, donde los especialistas consideran que la didáctica de la gramática y, en relación con esta, del léxico, debe realizarse a partir de la reflexión lingüística. Se genera de este modo en el alumnado lo que se conoce como *conciencia metalingüística*, aquella que «surge de la duda, de la reflexión que en cualquier momento del desarrollo lingüístico nos hacemos acerca del significado, forma y uso de palabras y enunciados» (Martín Vegas, 2018: 264).

Como se señala en Carriazo y Julià (2021: 250-251), la adquisición de vocabulario, a diferencia de otras competencias, no se interrumpe al alcanzar la madurez, «sino que continúa a lo largo de toda la vida del individuo», quien cada día puede incrementar su léxico aplicando las capacidades de reconocimiento, comprensión y producción de palabras adquiridas en la infancia a la distinción de nuevos significados⁴. Así, a medida que se incrementa el conocimiento del mundo que tenemos, «ampliamos nuestro léxico, pero no de manera aislada, sino relacionando conceptos y formas, aprendiendo palabras en relación con otras con las que existen conexiones formales y semánticas» (Martín Vegas, 2018: 266), de forma que «el aprendizaje del léxico consiste en asimilar nuevos términos a marcos de referencia existentes adheridos por compartir forma, significado o uso», lo que se ha denominado «didáctica del vocabulario en red»⁵.

⁴ «Los niños perciben relaciones morfológicas claras. Y esta reflexión sobre la relación entre palabras y los matices semánticos de cada una de ellas aumenta con la edad según se va ampliando el vocabulario y el conocimiento del mundo» (Martín Vegas, 2018: 265).

⁵ También Battaner y López (2019: 377) identifican la competencia léxica con la capacidad de relacionar de manera adecuada forma y significado. Más allá de esto, «conocer una unidad léxica [...] supone sumar las informaciones de todas esas dimensiones (fonológica, ortográfica, morfológica, semántica, sintáctica, cognitiva, cultural) a través de las propias vivencias del niño en la adquisición de la lengua y del adulto en el aprendizaje del vocabulario nuevo» (Carriazo y Julià, 2021: 251).

De acuerdo con esta autora,

El proceso gramatical de la derivación, que afecta a la formación de palabras, y el léxico, parte integrante de la oración y del texto, no pueden separarse y estudiarse aislados. [...] La didáctica de la derivación debe plantearse dentro de la enseñanza del vocabulario, que afecta a la oración, al texto y a su contexto. Conocer los procesos gramaticales de la derivación tiene sentido para conocer mejor las palabras y para establecer relaciones entre formas que compartan los mismos procesos e ir ampliando la nómina de términos que permitan ampliar contextos. Así, la didáctica de la gramática, y en particular, la didáctica de la morfología derivativa, ayudará a desarrollar la comunicación rellenando la conceptualización del mundo cada vez más extensa con palabras que puedan expresarla (Martín Vegas, 2018: 266).

Concluye que la enseñanza de la morfología derivativa «debe basarse en el desarrollo de la conciencia metalingüística para ampliar vocabulario con el fin de desarrollar la competencia comunicativa» (Martín Vegas, 2018: 267).

En esta línea, también Serrano Dolader (2020: 82) sostiene que

el potenciamiento de la conciencia morfológica y de la reflexión metalingüística deben ser claves en las que fundamentar el proceso de enseñanza. La ampliación del vocabulario se produce a partir de asociaciones de carácter morfológico-semántico, y la enseñanza de la creación de palabras debe plantearse fundándose en tales asociaciones y potenciando la capacidad reflexiva e inductiva de los estudiantes⁶.

En este proceso de aprendizaje, son muchas las posibilidades didácticas para el desarrollo de la competencia lingüística que ofrecen los diferentes diccionarios y corpus especializados disponibles en internet. A partir de la explotación de estos recursos, pueden diseñarse multitud de actividades que contribuyan a la consolidación de aspectos lingüísticos básicos y a la ampliación del vocabulario por parte del alumnado⁷, a través de las cuales potenciar la reflexión lingüística. Además, la incorporación de las herramientas digitales al aula de secundaria permite desechar el aprendizaje de la lengua desde un punto de vista más tradicional⁸ e introducir

⁶ En esta línea, resultan de gran utilidad las propuestas de actividades competenciales desarrolladas por Martín Vegas (2018), Gil Laforga (2019) o el propio Serrano Dolader (2020).

⁷ Véanse, como ejemplo, las prácticas propuestas por Martín Vegas (2013) y Marco Martínez (2021) para el uso de diccionarios y corpus electrónicos en la enseñanza de la lengua española. También Carriazo y Julià (2021: 270-299) sintetizan las diferentes opciones de aprendizaje de la lengua mediante el recurso a herramientas informáticas.

⁸ Habría que matizar qué entendemos por tradicional, dado que autores clásicos como Quintiliano, Palmireno o Comenius ya promovían el aprendizaje del vocabulario conectado y en contexto. Nos referimos, en este caso, al aprendizaje limitado a la realización de ejercicios propuestos en el libro

un número significativo de actividades a partir del modelo cognitivista, según el cual «1) las palabras se deben aprender conectadas (campos semánticos, paradigmas formales, familias léxicas...), y 2) las palabras se deben aprender dentro de un contexto de uso» (Martín Vegas, 2013: 3).

Por otra parte, es evidente la ventaja de la utilización de recursos en línea para la práctica docente⁹, ya que permite al alumnado realizar búsquedas con rapidez y el acceso inmediato a diferentes herramientas digitales de consulta, con lo que el aprendizaje resulta, sin duda, más ágil y atractivo, especialmente en la franja de edad que nos ocupa, que con el mero recurso a los repertorios manuales¹⁰.

3. LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA

Para el diseño de nuestra unidad didáctica, nos hemos detenido en el examen del currículo del cuarto curso de la ESO, al ser este en el que más ventajosa puede resultar la explotación de los recursos lexicográficos que nos interesan para la consecución de nuestros objetivos.

Dentro de este nivel, y en relación con el aprendizaje del vocabulario, las competencias básicas se centran, entre otras cuestiones, en adquirir y utilizar un léxico preciso y apropiado en diversos contextos lingüísticos, conocer los diferentes mecanismos que operan en la formación de palabras (*derivación, composición, parasíntesis, siglas, acrónimos, préstamos*), para lo que hay que profundizar en el conocimiento de prefijos y sufijos, así como conocer las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras (*polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia, hiponimia, hiperonimia*) y los cambios en el significado que estas experimentan (*metáfora, metonimia*). Además, en el currículo de cuarto se especifica que el alumnado de esta etapa debe adquirir estrategias digitales de búsqueda léxica y se requiere, asimismo, que sepa consultar diferentes diccionarios y herramientas informáticas diversas con el fin de mejorar sus escritos.

de texto, que no siempre promueven fomentar la capacidad de relación y asociación por parte de los estudiantes.

⁹ Pueden consultarse los resultados presentados por García-Valcárcel, Basilotta y López (2014).

¹⁰ Martínez Ezquerro (2016) ofrece un amplio catálogo de páginas web que alojan recursos electrónicos de interés para el profesorado de Lengua y Literatura. Torres Núñez (2017), por su parte, destaca el uso de las TIC como elemento motivador en el aula y propone actividades de tipología diversa a partir de las cuales desarrollar no solo la competencia comunicativa, sino también la digital.

Las competencias básicas del ámbito lingüístico que deben alcanzarse en este nivel educativo que hemos seleccionado para trabajar en la actividad diseñada se agrupan por dimensiones de la siguiente manera¹¹:

Dimensión comprensión lectora:

1. Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.
2. Reconocer los géneros de texto, la estructura y su formato, e interpretar los rasgos léxicos y morfosintácticos para comprenderlo.
3. Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento.

Dimensión expresión escrita:

4. Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa y a partir de la generación de ideas y su organización.
5. Escribir textos de tipología diversa y en diferentes formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.
6. Revisar y corregir el texto para mejorarlo, y cuidar de su presentación formal.

Dimensión comunicación oral:

7. Obtener información, interpretar y valorar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos, incluyendo los elementos prosódicos y no verbales.
8. Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, empleando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes.
9. Utilizar estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y terminar el discurso.

Los contenidos clave vinculados con las competencias del ámbito lingüístico que corresponden a este nivel educativo y que se trabajarán en la unidad didáctica son los que se detallan a continuación:

¹¹ Remitimos a las publicaciones del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2015, 2019) para la consulta del currículo completo en esta comunidad.

1. Comprensión literal, interpretativa y valorativa. Ideas principales y secundarias.
2. Estrategias de búsqueda, uso de buscadores y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento.
3. Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso.
4. Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas.
5. Textos orales formales y no formales, planificados y no planificados.
6. Lectura y comprensión de textos: estructura, aspectos formales, recursos estilísticos y retóricos.
7. Pragmática: Géneros de texto narrativos, descriptivos, conversacionales formales, predictivos, persuasivos, instructivos, expositivos, argumentativos y administrativos.
8. Léxico y semántica: Campos léxico-semánticos. Mecanismos de formación de palabras. Relaciones semánticas. Cambios en el significado de las palabras. Estrategias digitales de búsqueda léxica.
9. Morfología: Categorías gramaticales.

En cuanto a los criterios de evaluación del ámbito lingüístico para la educación secundaria obligatoria, en la secuencia planificada trabajaremos diferentes aspectos que pueden vincularse con los siguientes ítems del currículo, que hay que establecer o medir en el alumno de esta etapa educativa:

1. Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos propios de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica, los medios de comunicación, del ámbito laboral y de relaciones con organismos oficiales, captando el sentido global, identificando la información relevante, extrayendo informaciones concretas, haciendo inferencias, determinando la actitud del hablante y valorando algunos aspectos de su forma y su contenido.
2. Identificar, contrastar y seleccionar, de fuentes de información fiables, los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.
3. Utilizar la reflexión gramatical a nivel de la frase y del texto para resolver problemas de comprensión de textos escritos y multimedia, y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.

4. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal, y utilizando las tecnologías de la información.
5. Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para el aprendizaje colaborativo y la regulación de la conducta.
6. Conocer y utilizar los sistemas de comunicación digitales sincrónicos o asincrónicos, atendiendo a la direccionalidad de la información, al alcance del sistema comunicativo, en el canal comunicativo y al tipo de dispositivo que se utiliza, y cuidar los aspectos que afectan a la identidad digital propia y ajena.

Además, en relación con la competencia oral, se pide que el alumno acredite:

1. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).
2. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de manera individual o en grupo, aplicando estrategias de planificación, textualización y evaluación del uso oral de la lengua oral, para discursos relacionados con el ámbito escolar o académico y social y por discursos que tienen como finalidad exponer y argumentar.

Si tenemos en cuenta todos estos indicadores, es realmente útil incluir, como parte final de la actividad que propondremos, una exposición oral sobre los contenidos léxicos relevantes que cada alumno haya aprendido, ya que, de este modo, no solo es factible evaluar los aspectos de la expresión oral enumerados, sino que se favorece que el docente pueda detectar el grado de comprensión y de dominio de los contenidos alcanzado por el alumnado, al tiempo que se brinda a estos mismos estudiantes la posibilidad de autoevaluarse como recurso para afianzar los conocimientos adquiridos.

En el nivel educativo de cuarto de la ESO, la suma de estos elementos del currículo se traduce, en la mayor parte de los manuales de secundaria consultados, en conocer el léxico castellano heredado y el ampliado, reconocer palabras patrimoniales y cultismos, reconocer arcaísmos y neologismos, consolidar el conocimiento sobre la formación de palabras mediante la adición de prefijos y sufijos, ampliar

el conocimiento sobre palabras polisémicas y homónimas, así como sobre la hiperonimia y la hiponimia y, por último, conocer el uso metafórico del vocabulario.

4. UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA EL AULA DE SECUNDARIA

El propósito de la unidad que presentamos, llevada a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Isaac Albéniz, de Badalona, y diseñada para ser aplicada en el nivel de cuarto de la ESO, es profundizar en el conocimiento de determinados aspectos del currículo¹², optimizar el aprendizaje y la adquisición de nuevo vocabulario mediante la explotación de una serie de recursos disponibles en internet y mejorar la competencia lingüística del alumnado, a partir de la reflexión lingüística que puede llevarse a cabo tras el análisis en el aula de unas voces determinadas. Su objetivo final es la realización de una pequeña exposición virtual, en el marco de la Semana de la Ciencia¹³, donde se presente una muestra de palabras científicas o técnicas, previamente escogidas por los alumnos en función de sus intereses.

Para ello, se realizó una sesión introductoria ante los alumnos de los itinerarios científico y tecnológico de este centro educativo, compuestos por 26 y 22 alumnos, respectivamente, en la que se presentó la ficha de trabajo que aparece a continuación, y que previamente se había colgado en el aula virtual de cada uno de estos dos grupos para su consulta:

¹² Concretamente, los detallados en el apartado anterior.

¹³ En los centros de enseñanza secundaria, las actividades propias de esta celebración se programan durante la semana del 15 de noviembre, festividad de San Alberto Magno.

FIGURA 1. Ficha de trabajo facilitada al alumnado

ANÁLISIS DE UNA PALABRA CIENTÍFICA O TÉCNICA

1. Introducción

Tal y como hemos comentado en clase, a lo largo de estos días, y en el marco de la próxima Semana de la Ciencia, cada uno de vosotros llevará a cabo una pequeña investigación sobre el origen y significado de una palabra científica o técnica por la que sintáis interés o curiosidad. La información relevante que encontréis debe quedar plasmada en una diapositiva de PPT, que os servirá, por una parte, como soporte para hacer una pequeña exposición oral sobre el tecnicismo escogido y, por otra, para sumarla al resto de diapositivas elaboradas por los compañeros de clase, de manera que todas ellas contribuyan a la creación de una pequeña exposición virtual.

2. ¿Qué información debe contener la ficha?

En la diapositiva PPT debe figurar la definición de la palabra en la actualidad; la evolución de su significado si es una palabra de documentación antigua; su origen etimológico o los mecanismos morfológicos que intervienen en su formación; fecha de aparición en castellano (¿es un neologismo?); y, opcionalmente, una curiosidad enciclopédica o una imagen que ayude a comprender mejor el concepto representado por ese tecnicismo.

3. ¿Qué recursos se pueden utilizar para la búsqueda, entre otros?

Diccionario de la Lengua Española (DLE)

<https://dle.rae.es/>

Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española (NTLLE)

<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

Diccionario de la Ciencia y de la Técnica del Renacimiento (DICTER)

<https://dicter.usal.es/index.php>

Corpus Diacrónico del Español (CORDE)

<http://corpus.rae.es/cordenet.html>

Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

<http://corpus.rae.es/creanet.html>

Google Imágenes

<https://www.google.es/imghp?hl=es>

Además, cualquier otro recurso que encontréis y os aporte información útil.

4. Evaluación

A partir de esta actividad obtendréis dos notas: la de la ficha en formato diapositiva PPT, que se reflejará dentro del apartado de expresión escrita (también valoraré la investigación realizada y la información relevante que se aporte) y la de la presentación oral que haréis en clase sobre la palabra escogida.

Como se especifica en esta ficha, cada alumno debe elegir una palabra que identifique como tecnicismo y que le resulte curiosa o interesante de entre las que figuran en sus libros de texto, o bien que haya escuchado en televisión por estar

de actualidad¹⁴, y realizar una pequeña investigación sobre la misma, atendiendo a cuestiones relativas a su significado, origen etimológico, procedimientos de formación que operan en ella o posible novedad del término en el idioma. Los resultados de esta búsqueda se plasmarán en una diapositiva de PowerPoint que deberá colgar en el Classroom de la asignatura para su evaluación. Esta diapositiva servirá, proyectada en el aula, como base para hacer una breve exposición oral ante sus compañeros, a partir de la cual se promoverá la reflexión lingüística, guiada por la profesora¹⁵, y se buscarán otros vocablos que guarden relación formal o semántica con la palabra escogida.

La decisión de que sea el propio alumno el que elija el término guarda relación con la premisa de que este aprenda invirtiendo el menor esfuerzo posible, al ser el objeto de su estudio un término perteneciente a uno de sus campos de interés. Cabe señalar que, aunque, en nuestro caso, la aplicación de la unidad se ha llevado a cabo en los grupos-clase de los alumnos de los itinerarios científico y tecnológico, esta actividad puede abrirse a otras áreas muy diversas, como pueden ser las de la música o los videojuegos.

La búsqueda de información encomendada está relacionada con los conocimientos clave vinculados con las competencias del ámbito lingüístico de cuarto de la ESO, como son la formación de palabras a partir de mecanismos formales y semánticos, los préstamos, los cultismos y las palabras patrimoniales o los neologismos. Hemos escogido el vocabulario científico y técnico para trabajar en esta unidad debido a que, precisamente, todos estos conceptos pueden observarse en este tipo de léxico, que puede proceder del latín o del griego, pero que puede también haberse tomado en préstamo de otras lenguas, como el inglés, el francés o el alemán, en épocas más recientes, o haberse formado mediante el recurso a procedimientos internos propios del castellano o por creación metafórica.

En la ficha con las instrucciones proporcionadas a los estudiantes, hemos consignado qué recursos digitales pueden serles de utilidad para completar cada uno de los campos que se deben investigar, y se ha realizado una demostración en clase

¹⁴ Como nota curiosa, muchos estudiantes expresaron su interés por el término *coronavirus* durante la presentación de la actividad, algo comprensible después de retomar la actividad lectiva presencial tras el confinamiento del curso anterior motivado por la pandemia.

¹⁵ Como señala Serrano Dolader (2020: 82), «el docente debe dirigir el proceso educativo, pero tiene que hacerlo no desde una teorización excesiva y maníaticamente clasificatoria sino desde el planteamiento de actividades que exijan una reflexión consciente y pautada de los propios alumnos. No se trata de que estos puedan simplemente corroborar o refutar las pautas teóricas expuestas por el profesor sino de que sean ellos, precisamente, los que puedan ir descubriendo comportamientos, generalizaciones, restricciones y posibles desvíos en el funcionamiento de la morfología léxica del español».

sobre los procesos de razonamiento que se pueden seguir para elegir la herramienta óptima en cada ocasión, utilizando como ejemplos algunos de los tecnicismos propuestos por los propios alumnos. Así, estos tienen que consultar, en primer lugar, la versión en línea del *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* para conocer el significado exacto de la palabra escogida en un contexto científico y analizar cómo se ha producido su introducción en castellano. Deben averiguar, por tanto, si dicha palabra es un préstamo y, en ese caso, cuál es la lengua de procedencia del mismo, según la información ofrecida por este repertorio; si es una palabra derivada, y, en este supuesto, cómo se ha formado, o si incluye elementos compositivos cultos.

Lo ideal es que el alumno se anime a realizar una hipótesis sobre su posible origen etimológico o sobre los mecanismos de creación que operan en el término escogido relacionando la forma de la palabra con las nociones trabajadas en clase, para, posteriormente, hacer un ejercicio de autoevaluación al comprobar si su idea previa, basada en la aplicación de la analogía, coincide con el étimo propuesto por el *DLE*¹⁶. Por ejemplo, en el caso de la palabra *átomo*, una parte significativa del alumnado interpretó, acertadamente, que se trata de un cultismo, al tener en cuenta que es una palabra esdrújula, como otros términos cultos vistos en clase, y que conservaba la *-t-* en posición intervocálica. Por su similitud con esta, los estudiantes decidieron que otras voces, como *física*, *núcleo* u *océano*, eran, asimismo, cultas. Tras comentar esta última en el aula, y al descubrir que proviene del nombre de un personaje de la mitología, se propuso al alumnado aportar otras palabras que procedieran de nombres propios recurriendo a sus conocimientos sobre las diferentes materias que cursan, con lo que se recogieron numerosos tecnicismos que denotan medida, como *newton* o *vatio*, o nombres de enfermedades, caso de *párkinson* o *alzhéimer*.

En el caso de las voces generadas mediante mecanismos lexicogenéticos, «es fundamental valorar, en primer lugar, si la fragmentación de la palabra refuerza su aprendizaje (si el estudio de la morfología sirve) y si aumenta la capacidad de reutilizar sus componentes para aprender nuevas combinaciones (si permite aprender otras palabras conectadas)» (Martín Vegas, 2018: 271). En consonancia con esto, puede debatirse en clase si, a la vista de una palabra formada por la adición de morfemas a una base léxica, los alumnos conocen otras palabras que incluyan los mismos prefijos, sufijos o elementos compositivos cultos¹⁷, y establecer si existe

¹⁶ Aunque en este nivel educativo es importante que el análisis morfológico sea sincrónico (*cf.* Gil Laforga, 2019), es interesante, en este ejercicio concreto, que el alumno coteje el posible origen o formantes que ha intuido con el que revelan las fuentes, a partir del reconocimiento de características o segmentos de una palabra en otras, con las que comparte una relación de significado.

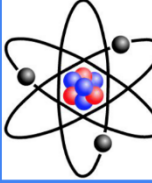
¹⁷ «La conciencia morfológica permite la ampliación del léxico y, por tanto, un mejor acceso a la lectura y la escritura, y un mayor conocimiento del mundo. Nuestras palabras se encuentran conec-

un significado común en todas ellas. A continuación, podemos pedir que añadan otras, con el fin de determinar si intuyen el matiz semántico aportado por el morfema a la raíz y si, a partir de la observación de distintos ejemplos, son capaces de deducir el funcionamiento de la formación de palabras en castellano mediante la detección de patrones¹⁸.

FIGURA 2. Ejemplo 1: *átomo*¹⁹

La palabra "ÁTOMO"

- Significado actual: (Fuente: DLE "Diccionario de la Lengua Española")
 1. Partícula indivisible por medios químicos, formada por un núcleo rodeado de electrones.
 2. Partícula material de pequeñez extrema.
 3. Parte muy pequeña de algo.
- Origen: (Fuente: DLE "Diccionario de la Lengua Española")
 Átomo proviene del latín *atōmus*, y este del griego *ἄτομος* ("átomos", que no se puede cortar, indivisible). Por lo tanto es un latinismo (cultismo) que proviene del griego.
- Primera aparición en un texto: (Fuente: CORDE "Corpus Diacrónico del Español")
 En 1521 en "Epístolas Familiares" de Fray Antonio de Guevara.
- Primera aparición en un diccionario: (Fuente: NTLLE "Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española")
 En 1495 en "Nebrija", aunque la palabra está escrita sin acento. Aparece con acento por primera vez en el diccionario "Academia Autoridades" en 1770.
- Significado durante toda la historia: (Fuente: NTLLE "Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española")
 Existía un significado muy general de la palabra: Cosa indivisible.
 "Salvá" y "Domínguez" incluyeron otra acepción: Aquellas motitas que sólo vemos cuando entra un rayo de luz. Pero en 1899, en "Academia Usual", ya no aparece más este significado.
 En los diccionarios "Domínguez" y "Gaspar y Roig", de 1853 los dos, comienza a aparecer un significado más específico y científico de la palabra.



Así, tomando como punto de partida la exposición sobre *microorganismo* realizada por uno de los alumnos, sus compañeros contribuyeron a ampliar el listado de tecnicismos que entendían relacionados con este con ejemplos que iban corroborando tras su consulta en línea en el aula, como *microbiología*, *microchip* o *microscopio*, que, en cambio, comprobaron luego que proviene del latín, pero que comparte el matiz semántico de 'muy pequeño' con los anteriores.

tadas en nuestro cerebro formando una gran red que activamos con el uso. Esta red es un reflejo de la conexión del conocimiento y del mundo, que los profesores debemos acercar a nuestros estudiantes» (Martín Vegas, 2018: 283).

¹⁸ «El objetivo último es que sea el estudiante el que –a través de actividades formuladas de manera guiada– pueda ir obteniendo conclusiones y generalizaciones, y sea capaz incluso de ir descubriendo cuáles deben ser los límites de su propio aprendizaje morfológico en las etapas preuniversitarias de su educación» (Serrano Dolader, 2020: 86).

¹⁹ Debemos especificar que las fichas que mostramos como ejemplo se presentan tal y como las entregaron los alumnos para su evaluación, por lo que puede observarse alguna carencia, imprecisión o incorrección.

FIGURA 3. Ejemplo 2: *microorganismo*

MICROORGANISMO

DEFINICIÓN: "Organismo unicelular solo visible al microscopio." (*DLE.rae* s.v. microbio)

PRIMERA DOCUMENTACIÓN DICCIONARIO:
1914: "Sér orgánico de dimensiones infinitesimales, á cuyo conocimiento sólo ha podido llegarse con el auxilio del microscopio ó por inducción."

MECANISMOS DE FORMACIÓN:
elem. compos. culto micro- (muy pequeño) organismo

FECHA DE APARICIÓN:
Lázaro e Ibiza (1896) "Compendio de la flora española" (CORDE)

No se trata de un neologismo ni un arcaísmo.



Otros de los ejemplos expuestos formados mediante la adición de un elemento compositivo culto, como *nanorrobótica*, propiciaron no solo la exploración de otros neologismos que indican 'una milmillonésima parte' (*DLE*, s. v. *nano-*), como *nanotecnología* o *nanociencia*, sino el rastreo de aquellos que acaban en *-ico*, caso de *férrico* o *cuántico*, para lo que resulta interesante presentar como herramienta complementaria el diccionario *Clave*, al permitir este realizar búsquedas inversas.

FIGURA 4. Ejemplo 3: *nanorrobótica*

NANORROBÓTICA

Es el campo de las tecnologías emergentes que crea máquinas o robots cuyos componentes están o son cercanos a escala nanométrica (10^{-9} metros). De una forma más específica, la nanorrobótica se refiere a la ingeniería nanotecnológica del diseño y construcción de nanorobots.



Nanorrobótica está formada por composición: *nano-* y *robótica*.

Nano- significa 'una milmillonésima (10^{-9}) parte' e indica relación con las nanounidades.
Proviene del latín *nanus* 'enano'.

Robótica es la técnica que aplica la informática al diseño y empleo de aparatos que, en sustitución de personas, realizan operaciones o trabajos.
Proviene del inglés *robot*.

La palabra actualmente no está registrada en la RAE.

En el CREA, el primer resultado relacionado con el tema es del 1997, en una entrevista de prensa a un nanotecnólogo.
Por lo tanto, es un neologismo.

FIGURA 5. Ejemplo 4: *cuántico*

Cuántico/a

- **Definición (DLE):** Pertenciente o relativo a cuanto de energía (*Quantum*, cantidad indivisible de energía).
- **1a aparición en una obra (CORDE):** Naturaleza, Historia, Dios de Xavier Zubiri (1944).
- **1a aparición en el diccionario (NTLLE):** Academia usual (1956).
- **Evolución de significado (NTLLE):** No ha tenido una evolución del significado.

Pero, la primera definición de cuanto de energía era: "Salto que experimenta la energía de un corpúsculo cuando absorbe o emite radiación". (Academia usual 1970).

- **Origen:** La primera persona en hablar del concepto de cuanto fue el físico alemán Max Planck.



Por otra parte, y con el fin de enriquecer la actividad, es importante, al hilo de cada una de las exposiciones, solicitar a los estudiantes que enuncien otros términos que puedan formar parte de sus respectivas familias léxicas. De este modo, vincularon *átomo* con *atómico* o *atomizar*, que, a su vez, relacionaron con *robótico* y *robotizar*, deduciendo el significado de 'convertir en' en este último caso. Muy productivas fueron también las familias creadas a partir los ejemplos acabados en *-ción*, como *inmunización*, *ovulación*, *polinización* o *clonación*.

Seguidamente, y teniendo en cuenta que en unidades anteriores se han trabajado los conceptos de neologismo y arcaísmo, el alumno ha de considerar si la palabra escogida parece ser de creación o introducción reciente en castellano, o más bien la intuye antigua en nuestro idioma, para lo que debe consultar la fecha de aparición del tecnicismo en el *Corpus de referencia del español actual (CREA)* o en el *Corpus diacrónico del español (CORDE)*, en función de si la perciben como más o menos novedosa en nuestra lengua. Es destacable la de sorpresas que genera la investigación de estas primeras documentaciones, tanto porque muchas veces la tradición o novedad del término no se corresponde con lo que los alumnos esperaban, como por las grafías con las que a veces encuentran escritas algunas de las palabras.

En el caso de estos corpus, «la recuperación de palabras por concordancias y textos permite estudiar los términos en su contexto de uso (de la frase y del texto)» (Martín Vegas, 2013: 8). Además, el análisis de los resultados obtenidos permite a los alumnos extraer determinadas conclusiones lingüísticas sobre la novedad de los términos o la posibilidad de que estos pudieran haber sustituido a otros. Así, pudimos plantear en clase la pregunta de por qué *veterinario* se introduce, según habían comprobado, en una época relativamente tardía, si desde el inicio de los tiempos el hombre ha contado con animales para el transporte o como ganado. El recurso

a diccionarios de otras épocas, como los compilados en el *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española (NTLLE)*²⁰, les permitió conocer el arabismo *albéitar*, de datación anterior a *veterinario*, lo que puede dar lugar a practicar con series de sinónimos de diferente origen etimológico, caso de *azogue* y *mercurio*, si continuamos en el terreno científico, o *alberca* y *piscina*, ya pertenecientes a la lengua común.

En relación con la datación del vocabulario, es interesante, también, comprobar qué elementos han animado al alumno a considerar determinados vocablos como neologismos. No hubo duda, por ejemplo, en marcar *nanorrobótica* como reciente, frente a otros como *océano*, que percibían más antiguo.

FIGURA 6. Ejemplo 5: *veterinario*

The image shows a digital dictionary entry for the word "veterinario". At the top left, the word "VETERINARIO" is written in large blue letters. Below it, there is a definition: "Del lat. *veterinarius*, der. de *veterinae* 'bestias de carga'. - Disciplina que se ocupa principalmente de prevenir y curar las enfermedades de los animales, así como de controlar los alimentos de origen animal. (DLE)". To the right of the text is a circular icon showing a female veterinarian with glasses and a white coat, holding a stethoscope, with a small dog sitting next to her. Below the definition, there is a paragraph: "La palabra *veterinario* procede del latín *veterinarius*, es decir practicante de la ars *veterinaria*, una especie de práctica médica sobre animales enfermos. La etimología ofrece algunas dificultades, ya que *veterinus* significaba 'relativo a las acémilas o animales de carga o de tiro' y no 'viejo' como podría esperarse." To the left of this paragraph is a circular icon showing a dog's head. Below the definition, there are several sections: "FECHA DE APARICIÓN DEL CASTELLANO: El 1813 de Blanco White, José María"; "SALVÁ (1846) * VETERINARIO. m. El profesor de veterinaria. [Feterina-riuz.]" with a small icon of a dog; "GASPAR Y ROIG (1855) VETERINARIO: adj.: lo que pertenece a la veterinaria.—adj. s.: el profesor de veterinaria."; "DOMÍNGUEZ (1853) VETERINARIO, s. m. El profesor de veterinaria; el estudiante que se dedica a ella. || El maestro albéitar. || adj. Que pertenece a la veterinaria, que tiene relación con ella." To the right of the Domínguez entry is a small box containing the text: "Veterinario, s. m. El profesor de veterinaria; el estudiante que se dedica a ella. || El maestro albéitar. || adj. Que pertenece a la veterinaria, que tiene relación con ella."

La consulta del *Nuevo tesoro lexicográfico* posibilita, asimismo, reflexionar sobre la aparición de las palabras en los diccionarios con posterioridad al empleo de este léxico especializado en otro tipo de obras, al ser la presencia en los primeros evidencia de que un vocablo ya se ha asentado en nuestro idioma. Por otro lado, este recurso digital facilita la observación de posibles cambios en el significado, aspecto que también se recoge en el currículo de secundaria, e, incluso, certificar si el alumnado discrimina el uso metafórico del tecnicismo elegido.

²⁰ Con el fin de acotar la información que devuelve este recurso, que puede resultar excesiva para este nivel educativo, se indicó al alumnado que se centrara en la lectura de las definiciones ofrecidas por el primer diccionario académico, junto a los de Salvá, Domínguez y Gaspar y Roig, que, pese a no ser repertorios especializados, incluyen un número significativo de tecnicismos.

Opcionalmente, el alumno puede incorporar a su diapositiva una curiosidad enciclopédica o una imagen que ayude a sus compañeros a comprender mejor el concepto representado por el término especializado en cuestión, como se hace en algunas de las entradas del *Diccionario de la Ciencia y de la Técnica del Renacimiento (DICTER)*, también disponible en línea para su consulta. Para ello, pueden utilizarse recursos como Google Imágenes o las licencias de *Creative Commons*, así como cualquier otra herramienta electrónica de su elección.

Finalmente, la exposición oral a partir de la diapositiva elaborada y el posterior diálogo sobre ella nos permitirá evaluar si el alumno ha entendido el funcionamiento de la incorporación del vocabulario en nuestra lengua, realiza asociaciones entre los términos trabajados y otros aportados por los compañeros, bien por su semejanza formal o bien por las relaciones semánticas establecidas entre ellos, o comprende qué quieren decir otras palabras de idéntica terminación o que incluyen los mismos elementos compositivos cultos. En resumen, podremos discernir si conoce y maneja la analogía que lo capacita para identificar y clasificar segmentos discursivos semejantes y deducir información semántica sobre un conjunto de palabras a partir de los formantes reconocidos, lo que puede llevarlo a concluir, en último término, el significado de posibles términos inventados.

El montaje de la exposición virtual, donde se reunirán todas las fichas creadas por los alumnos de este nivel para alojarlas en la página web del centro, supone incluir en la secuencia diseñada las Humanidades Digitales en su sentido más amplio, pues no solo se recurre a la consulta de recursos electrónicos para el aprendizaje del vocabulario, sino que el manejo de las diferentes fichas y su disposición en línea, a modo de glosario científico en red, revela que un diccionario es, en definitiva, un fichero o una base de datos en esta disciplina.

La efectividad de esta unidad didáctica en el proceso de aprendizaje del léxico por parte del alumnado se manifiesta no solo en el índice de aciertos mostrado en las intervenciones en el aula, cuantificable a la vista del número de ejemplos válidos aportados o de la correcta deducción de significados a partir de la observación de las relaciones establecidas entre los términos, sino que puede medirse de manera más precisa gracias al análisis de los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas trimestrales de evaluación. En ellas, el porcentaje de alumnos que acreditó reconocer por su forma los cultismos integrados en un listado fue del 87,5%. Demostraron identificar y conocer el significado de los formantes de una serie de palabras propuestas y, en relación con este, de cada uno de los términos en cuestión, el 89,6% de los estudiantes. Un 91,7% pudo, por último, añadir dos vocablos de la misma familia léxica a la nómina de voces facilitada por la profesora, en la mayor parte de los casos aplicando el patrón derivativo sustantivo-adjetivo-verbo que se había explotado en el aula semanas anteriores, durante el desarrollo de la secuencia presentada.

Más allá, el examen de estos datos hace posible establecer que el aprendizaje de técnicas que contribuyen al reconocimiento de semejanzas formales, a la clasificación de los formantes y a la deducción de su significado por la relación establecida entre palabras no revierte de manera exclusiva en la mejora de la competencia léxica del alumnado, sino que se extiende a la mejora de su competencia lingüística en su sentido más amplio.

5. CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, resulta de gran utilidad didáctica el uso de las Humanidades Digitales en el aula de secundaria, en este caso, aplicadas al estudio y el aprendizaje del léxico a partir de la explotación de recursos lexicográficos disponibles en internet. Gracias a estos, el alumnado ha conseguido conocer en profundidad el significado, origen y mecanismos de formación que operan en determinadas voces científicas y técnicas pertenecientes a sus campos de interés.

Además, a través de la reflexión lingüística generada en clase, fruto de la observación de los ejemplos expuestos, del manejo de la analogía y de la detección de patrones, ha podido deducir el funcionamiento de la formación de palabras en español e incorporar a su vocabulario diferentes unidades léxicas relacionadas con estas, ya sea por compartir determinados formantes, o bien por las conexiones semánticas que se establecen entre ellas. El examen del conjunto de vocablos seleccionados y el aprendizaje de técnicas de identificación, clasificación y deducción del significado de los diferentes afijos favorecen, asimismo, la reflexión sobre la propia lengua, lo que conduce a una mejora general de su competencia lingüística, como demuestran los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de evaluación.

Por otra parte, el empleo de las herramientas digitales, de indudable atractivo para los alumnos, contribuye, de manera manifiesta, a despertar el interés de estos por la lengua y por un mejor conocimiento de la misma, al facilitar la realización de búsquedas ágiles y efectivas que posibilitan certificar algunas de sus intuiciones sobre el léxico, al tiempo que devuelven otros datos no esperados que, a su vez, motivan la exploración de nuevos términos.

En nuestra opinión, la sistematización de prácticas de este tipo en el aula por parte del profesorado puede, finalmente, traducirse en el desarrollo de proyectos de innovación docente y de investigación que contribuyan a diseñar actividades de utilidad contrastada para la didáctica efectiva del léxico en esta etapa. Es imprescindible, para ello, que los docentes conozcan las innumerables posibilidades que ofrecen las herramientas digitales aplicadas al estudio de la lengua y su enseñanza, así como su manejo, y las dirijan a potenciar la capacidad reflexiva de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATTANER ARIAS, P. y LÓPEZ FERRERO, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Cátedra.
- BOSQUE, I. y GALLEGO, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83.
- BUENAFUENTES DE LA MATA, C. (2020). Morfología y pares mínimos: algunos ejemplos para su implementación en Secundaria. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 3(1), 1-17.
- CARRIAZO RUIZ, J. R. y JULIÀ LUNA, C. (2021). *Manual de semántica de la lengua española*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- DEL RIO RIANDE, M. G. y GONZÁLEZ-BLANCO GARCÍA, E. (2015). *Introducción a las Humanidades Digitales*. UNED.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Servei de Comunicació i Publicacions de la Generalitat de Catalunya, <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast.pdf>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, GENERALITAT DE CATALUNYA (2019). *Currículum Educació Secundària Obligatòria*. Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya, <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A., BASILOTTA, V. y LÓPEZ, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74.
- GIL LAFORGA, I. (2019). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2(1), 43-66.
- MANCHO DUQUE, M. J. [en línea]. *Diccionario de la Ciencia y de la Técnica del Renacimiento (DICTER)*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://dicter.usal.es/>
- MARCO MARTÍNEZ, L. (2021). ¿Enseñamos morfología a través del diccionario? Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Secundaria. *Tejuelo*, 35(1), 175-208.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2013). Práctica de los diccionarios y corpus electrónicos en la enseñanza de la lengua española. *DIM: Revista de Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, 1-10.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 34(1), 262-285.
- MARTÍNEZ EZQUERRO, A. (2016). Las TIC en lengua castellana y literatura: criterios de calidad y recursos didácticos. *DIM: Revista de Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. [en línea]. *Corpus diacrónico del español (CORDE)*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corde>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. [en línea]. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. [en línea]. *Diccionario de la lengua española (DLE)*. <https://www.rae.es/>

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. [en línea]. *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española (NT-LLE)*. <https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>
- SERRANO DOLADER, D. (2020). La formación de palabras en el aula: observar, pensar y reflexionar. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 3(1), 81-98.
- TORRES NÚÑEZ, M. (2017). El uso de las TIC como instrumento motivador en el aula de Lengua y Literatura. En J. RUIZ-PALMERO, J. SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ y E. SÁNCHEZ-RIVAS (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. UMA Editorial.
- VILLAYANDRE LLAMAZARES, M. y L. LLANOS CASADO (2017). Los corpus electrónicos en la clase de español: reflexiones y aplicaciones. En B. PEÑA ACUÑA y A. M. AGUILAR LÓPEZ (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes* (Tomo I, 52-79). ACCI.
- VVAA (2012). *Diccionario CLAVE. Lengua española*. SM.

EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO BASADO EN LOS TITULARES DE PRENSA EN EL AULA DE SECUNDARIA

ANA ISABEL BENITO BADORREY
IES Ítaca (Zaragoza)

1. INTRODUCCIÓN

LOS DOCENTES DE SECUNDARIA tenemos la obligación de acompañar a los alumnos en un proceso de aprendizaje que comienza en edades muy tempranas y que culmina en algunos casos con la educación secundaria obligatoria. En este proceso es donde debemos orientarles con algunos hábitos que los podrán acompañar durante el resto de sus días. El uso de la prensa como recurso didáctico o como instrumento de trabajo es una herramienta fundamental: «...da la posibilidad a los alumnos de descubrir sus caminos personales de aprendizaje, les motiva hacia la actividad y les incita hacia la investigación, o lo que es lo mismo: les sitúa en la vía de la autodidaxia» (Suárez Ramírez, 2015: 268).

Pensamos que es aquí donde el uso de los medios de comunicación en la enseñanza, en concreto el de la prensa, ocupa un lugar importante. El curso de cuarto de ESO es adecuado para introducir conocimientos relacionados con los principales tipos de géneros periodísticos. En primer lugar, por la madurez que tiene el alumno para asimilarlos y en segundo, porque se ajusta con el currículo. La prensa va a contribuir no solo a potenciar sus hábitos de lectura, sino que también le va a proporcionar herramientas para mejorar la comprensión lectora.

El aprendizaje del léxico no debe suponer una actividad aislada desconectada de su contexto de uso. Al trabajar con los titulares el alumno aprende a integrar los términos en su realidad circundante y contribuye a mejorar la comprensión que este tiene del mundo y a desarrollar su competencia comunicativa.

Se parte en esta propuesta de los medios periodísticos digitales para seleccionar las noticias de prensa. El rápido avance de las nuevas tecnologías y su inmersión en la vida del alumno es algo que va a favorecer el aprendizaje. Las nuevas líneas de innovación educativa caminan por esta senda.

El aprendizaje del léxico se completa con la integración de lo estudiado sobre morfología derivativa en el titular seleccionado en esta actividad. En un momento previo se han trabajado los principales mecanismos de formación de palabras a partir de los procesos de composición y derivación. El trabajo se ha centrado en estos dos procedimientos para delimitar la búsqueda y con la intención de que los resultados sean más homogéneos. De nuevo en esta parte de la actividad las nuevas tecnologías funcionan como herramienta de trabajo. El uso de los diccionarios *online* será el método utilizado para la búsqueda del significado en primer lugar. Además, serán muy útiles para encontrar el contenido que aportan los distintos elementos constitutivos de las palabras. Finalmente, el significado del segmento quedará perfectamente asentado en el alumno con la búsqueda de nuevos términos que los incluyan en su formación. El léxico del alumnado se ampliará considerablemente, objetivo que contribuirá en su proceso de maduración y de comprensión del mundo.

2. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la actividad que presentamos en el apartado siguiente, partimos de varias teorías y principios que se explican a continuación. En primer lugar, justificaremos los beneficios que puede aportar la lectura de la prensa y de las nuevas tecnologías en el aula de secundaria. En segundo lugar, nos centraremos en las teorías cognitivas que contribuyen al aprendizaje del léxico. Y finalmente, justificaremos la necesidad de realizar algunas actividades en su contexto de uso para lo cual analizaremos algunas actividades propuestas en varias editoriales.

La primera teoría se sustenta en uno de los objetivos de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Se refiere al uso de las nuevas tecnologías que contribuirán en el alumno a un tratamiento consciente de la información periodística trabajada en la red: «Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de la información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación» (Real Decreto 1631/ 2006).

La Comisión Europea de Educación establece ocho competencias básicas que garantizan el desarrollo personal e integrado del alumnado. Dichas competencias serán útiles para justificar el uso de la prensa, capacidad transversal necesaria para desarrollar el resto de las competencias básicas, recogidas en el Anexo I de Real Decreto citado arriba. En concreto la competencia en comunicación lingüística será más fácilmente alcanzable a través de hábitos de lectura de prensa, donde se puede aprender a distinguir las diferentes tipologías textuales, discursivas y códigos en torno a los cuales se organizan los periódicos. Además, al trabajar con textos

periodísticos el alumno utilizará el lenguaje de modo reflexivo, interiorizando el léxico constitutivo de las diferentes secciones del periódico y los diferentes registros condicionados por el contexto de uso.

Hay muchos estudios que confirman los beneficios del uso de la prensa en los procesos de aprendizaje. En todos es patente el apoyo del profesorado a la integración escolar de la prensa digital porque entre otros beneficios permite al alumno estar informado de la actualidad e impulsa el autoaprendizaje mediante el uso de navegadores, buscadores y enlaces. Entre los beneficios que aporta el uso de la prensa digital está la interacción educativa entre los propios alumnos, con el profesor y con el mundo exterior: «...con los medios digitales y las redes inalámbrica se abre el aula» (Taekke y Paulsen, 2015: 72).

Otros estudios demuestran los beneficios en el ámbito social y personal

«...investigar con el periódico favorece la inteligencia, desarrolla el espíritu del orden, desenvuelve la conciencia de la limitación, la sinceridad y la autenticidad académica, desarrolla la capacidad de análisis, relaciona al alumno con su medio, le capacita para hacer tareas por sí mismo, hace posible su compromiso científico con el entorno, afianza lo aprendido en etapas anteriores de su vida, fortalece el espíritu científico, le obliga a tomar decisiones, consolida su responsabilidad individual y social, le proporciona ocasiones de relación humana, y le incita a enfrentarse con la crítica.» (Suárez Ramírez, 2015: 264)

El uso de la prensa va a suponer una herramienta para que el alumno contacte con el mundo que le rodea, entendido bajo el sesgo de los profesionales de la comunicación. El docente deberá ayudar al alumno a hacer una lectura crítica: «El poder persuasivo de los medios de comunicación (...) es algo que hay que tener muy presente cuando analizamos su cualidad educativa» (Fernández y García, 2001: 56).

Cada día somos más conscientes de que la percepción del mundo se realiza a través de los medios y tecnologías de la información y de la comunicación: prensa, radio, televisión, internet...que están provistos de nuevos códigos y lenguajes junto al lenguaje verbal que sigue siendo el sustrato común a todos los lenguajes. Como consecuencia es fundamental «...que las instituciones educativas asuman la tarea de la alfabetización en estos nuevos lenguajes, desde las áreas más directamente vinculadas a la comunicación y a las lenguas» (Pérez Rodríguez, 2004: 4; Martín Vegas, 2018b).

Los hábitos de la lectura de la prensa, objetivo que se quiere conseguir al introducir esta práctica en el aula van a proporcionar diversos beneficios útiles para su vida como ciudadanos activos y críticos:

Habituar a los alumnos a la lectura de prensa, sobre todo el periódico, es fundamental, ya que sigue siendo una fuente de información que se puede consultar reflexivamente y de manera controlada a diferencia de la radio o la televisión. El lector toma su tiempo, ordena la lectura de noticias según el grado de interés y puede releer en profundidad y a voluntad. (Hernández Cardona 2007: 127)

En segundo lugar, vamos a revisar los factores del aprendizaje relativos a la teoría de la *conciencia metalingüística*, sustentada en dos principios: *el conflicto cognitivo* de Piaget y por otra parte el aprendizaje como proceso *de descentralización*. Estos principios son tenidos en cuenta en el proceso de aprendizaje de la gramática, en concreto en el aprendizaje del léxico y su significado a través de los procedimientos de análisis de la morfología derivativa.

El conflicto cognitivo surge de la duda, de la reflexión que en cualquier momento del desarrollo lingüístico nos hacemos acerca del significado, forma y uso de las palabras y enunciados. Esta reflexión sobre la relación entre las palabras y los matices semánticos aumenta con la edad según se va ampliando el vocabulario y el conocimiento del mundo (Martín Vegas, 2018a).

Siguiendo el mencionado principio consideramos que el trabajo realizado con la prensa puede contribuir a desarrollar esta capacidad en el alumnado en el aprendizaje del léxico. Además, no hay un periodo específico para la adquisición de este, puesto que el hablante aprende palabras a lo largo de toda la vida. Es en este momento de aprendizaje en la educación secundaria cuando debe asentarse con algunas prácticas como la lectura de textos literarios o periodísticos. Es importante destacar otro aspecto relacionado con este, y es que conforme va creciendo el conocimiento del mundo, aumenta la red de conexiones léxicas implicadas en este proceso, que va incrementándose exponencialmente. Por esta razón se ha propuesto acrecentar dichas conexiones con la práctica propuesta en la actividad que se explicará a continuación.

El aprendizaje como proceso de descentralización es una teoría también piagetiana, que significa que el conocimiento no se reemplaza, sino que se extiende. A medida que se amplía el conocimiento del mundo, se amplía nuestro léxico, pero no de forma aislada, sino relacionada con otros conceptos y formas, aprendiendo palabras en relación con otras con las que existen conexiones formales y semánticas. Se ve como necesario organizar la didáctica de los contenidos gramaticales de modo que sirvan para la competencia comunicativa (Martín Vegas, 2009, 2018a, 2018c).

Siguiendo esta idea del aprendizaje descentralizado en el que tanto los conceptos como las palabras no dejan de ampliarse a lo largo de la vida, los docentes debemos organizar la didáctica de los contenidos gramaticales que queremos que sean aprendidos. Díaz Blanca (2013: 19) señala tres tipos de contenidos gramati-

cales: contextual, textual y oracional. La enseñanza de la derivación estaría incluida en el oracional.

El proceso gramatical de la derivación, que afecta a la formación de las palabras, y el léxico, parte integrante de la oración y del texto, no pueden separarse y estudiarse aisladas. De esta manera la didáctica de la derivación debe plantearse dentro de la enseñanza del vocabulario, que afecta a la oración, al texto y a su contexto (Martín Vegas, 2018a). Por esta razón hemos realizado un seguimiento del modo con el cual algunas editoriales plantean el aprendizaje de la morfología derivativa.

La actividad que hemos propuesto pretende integrar el proceso de la derivación, que afecta a la formación de palabras y al léxico como elemento integrante de la oración, (titular en nuestro caso) sin separarla del contexto. No deben estudiarse aislados puesto que el aprendizaje del léxico es parte integrante de la oración y del texto y la didáctica de estos procesos de enseñanza aprendizaje, deben estar integrados. Hemos revisado diferentes textos de educación secundaria de 4º curso para comprobar cómo se realiza la enseñanza de los procesos de derivación y composición. Las cinco editoriales analizadas son Mc Graw Hill, Casals, Edelvives, Oxford y Santillana.

El primer libro de texto analizado (Pantoja et al., 2016: 96-97) parte de una explicación teórica de los procesos de derivación, composición y parasíntesis y presenta un listado con raíces prefijas y sufijas latinas y griegas, así como el significado y el ejemplo. Entre las propuestas para el alumnado se encuentran las siguientes: analizar morfológicamente unas palabras dadas, añadir otros términos que incluyan unos prefijos dados; añadir afijos a términos propuestos o explicar el origen de una serie de palabras.

El segundo texto revisado (Navarro et al., 2013: 162-163), comienza con unos planteamientos teóricos sobre la estructura de la palabra y pasa luego a otros más prácticos para el alumnado, entre ellos se encuentran los siguientes: separar lexemas y morfemas o señalar el lexema en una serie de palabras dadas; completar unas tablas donde, dados los prefijos y sufijos, su significado y un ejemplo, deben añadir otros términos que contengan dichos afijos; cambiar la categoría gramatical de determinadas palabras usando la morfología derivativa o formar familias de palabras mediante la adicción de sufijos.

El tercer libro (Benítez et al., 2020: 41, 47, 48), realiza primero una reflexión teórica de los procesos de formación de palabra: derivación, composición, parasíntesis y elementos compositivos cultos. En el apartado de los ejercicios solicita al alumnado varias actividades: usar prefijos para crear adjetivos, observar el valor afectivo del sufijo en un texto de García Lorca, clasificar palabras compuestas y señalar las raíces formativas o buscar en un texto bases compositivas cultas.

El cuarto libro (González et al., 2016: 28, 95), la explicación de los procesos de derivación, composición y parasíntesis que aparece es muy breve. Las actividades consisten en la realización de ejercicios en los que se solicita analizar la estructura de palabras derivadas ya seleccionadas de la lectura «¿*Qué es el consumo sostenible?*»; buscar cinco más en el texto y analizar su estructura o formar palabras derivadas a partir de palabras primitivas. Respecto a las tareas con la composición, se solicita explicar el significado de expresiones construidas con una palabra y explicar la estructura de otro término compuesto.

El quinto libro (Grence et al., 2021: 88, 115) explica primero unos de los procedimientos de la lengua para formar palabras, la prefijación y la sufijación y los tipos de prefijos y sufijos, para preguntar después cuestiones como, aislar los prefijos que se repiten en una serie dada, relacionar prefijos con lexemas para formar nuevas palabras o identificar las palabras que contienen un prefijo, crear nuevas palabras usando sufijos, señalar sufijos de una serie dada o escribir el término que corresponde a una serie de definiciones.

Tras la revisión anterior hemos comprobado que todos incluyen conocimientos teóricos básicos que les servirán como modelos de aprendizaje; en cuanto a la metodología de aprendizaje incluyen todos ellos diferentes propuestas de análisis morfológico, identificación, análisis, clasificación o creación de términos nuevos, entre otras. Consideramos que todas ellas son necesarias en una primera fase de acercamiento a la morfología derivativa, pero sería necesario proponer algún tipo de actividad inclusiva. Ha quedado explicado más arriba la necesidad de integrar el léxico en su contexto de uso. Así las conexiones que se establecen en el significado de sus constituyentes permanecerán y se asentarán mejor. Solo dos editoriales, Edelvives y Oxford, incluyen actividades en las que las palabras que deben analizar están integradas en un texto literario en el primer caso (el de García Lorca) y expositivo en el segundo (sobre el consumo). Los alumnos fijarán mejor los términos por estar integrados en el texto.

Con este análisis se pretende demostrar que esas actividades deben completarse con otras en las que se integre el léxico en su contexto de uso. La necesidad de integrar el aprendizaje del léxico y de la morfología derivativa en un contexto oracional es ventajoso para asentarlo puesto que las conexiones entre las partes integrantes de las palabras quedan así arraigadas en el lexicón del alumnado.

Para la adquisición del nuevo léxico es condición indispensable la consulta en el diccionario de los nuevos vocablos. El diccionario presenta las siguientes ventajas didácticas: permite ampliar la cultura, fomenta el autoaprendizaje y permite la autocorrección (Prado Aragonés, 2001).

3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Las palabras están almacenadas en nuestro cerebro. Tanto su descripción, como la predicción del comportamiento lingüístico se basa en experiencias contextualizadas. Los hablantes las tienen almacenadas. Esta es una de las teorías en la que nos hemos inspirado para el diseño de la siguiente actividad. Aparecerán otras implicadas como la de los prototipos, que explica la relevancia de los términos y conceptos más frecuentes. Habrá que trabajar sobre los campos léxicos que sean más frecuentes en el contexto de los alumnos para, a partir de formas usuales, ir ampliando la nómina del léxico estableciendo relaciones con el vocabulario básico de partida (Martín Vegas, 2018a).

Teniendo en cuenta todos los principios lingüísticos y metodológicos señalados, hemos diseñado esta actividad para su aplicación en el aula de secundaria. El modelo de análisis del léxico se llevó a cabo en tres grupos de 4º de ESO del IES Ítaca de Zaragoza durante el curso 2020. La competencia lingüística de los alumnos era variada en función de los grupos a los que estaban adscritos, Ciencias de la salud en un caso y Humanidades en los otros dos. En todos los casos un nivel de competencia diversa, pero estándar. Se llevó a las tres clases la misma propuesta para comprobar si había resultados diferentes según la modalidad de los grupos elegidos. Los resultados que se explican en el último apartado darán idea de ello.

El objetivo de la experiencia en estas aulas es comprobar, por un lado, cómo se despierta el interés hacia la lectura de la prensa en formato digital; en segundo lugar, comprobar cómo se asienta el conocimiento del léxico tras la reflexión sobre los mecanismos de formación analizados y finalmente, cómo aumenta el léxico después de poner en marcha las conexiones existentes que permiten la creación de nuevas familias léxicas.

Esta actividad se realiza en el aula de informática. Para comenzar se presenta en la web una dirección que se toma como punto de partida: Kiosko.net. A través de esta dirección se accede a la prensa digital de edición nacional e internacional. Previamente se han trabajado en el aula los géneros periodísticos, tanto los informativos como los de opinión. Los alumnos son informados de que van a trabajar con el género informativo, en concreto con los titulares de noticias de periódicos nacionales. Se dividen las clases en grupos puesto que van a trabajar en pequeños grupos de unos 3 alumnos. Y se les orienta para que elijan periódicos de distintas comunidades autónomas, de distinta ideología y temática. Así la posterior puesta en común será más enriquecedora.

Se va a trabajar la morfología derivativa por lo que, en sesiones anteriores, en el aula de referencia, ya se han trabajado los conceptos fundamentales y se han realizado algunas actividades en las que se ha podido aprender los principales mecanismos de formación de palabras con distintos lexemas, con afijos y con raíces cultas.

Se van a ayudar de dos herramientas muy prácticas como son los diccionarios de la RAE y el diccionario Clave SM. Ambos consultados *online*. Serán utilizados para buscar el significado de las palabras, el de los afijos y para formar familias léxicas nuevas. Los diccionarios consultados proporcionan al alumno búsquedas rápidas puesto que contienen entre sus posibilidades las opciones de *contiene, empieza por o termina por*. En la búsqueda tanto del significado de prefijos y sufijos como de formación de familias léxicas resultan muy productivos.

La propuesta es la siguiente:

- a) Seleccionar cinco o seis periódicos que contengan en sus noticias titulares con una palabra derivada, compuesta o parasintética.
- b) Seleccionar las imágenes mediante capturas y pegarlas en un word. Figuras 1 y 2
- c) Complimentar la tabla que se les ha adjuntado en la que figuran los siguientes ejercicios:
 1. El titular donde aparece la palabra objeto del análisis derivativo.
 2. Seleccionar la palabra derivada, compuesta o parasintética. Figuras 3,4 y 5
 3. Reflexionar sobre la estructura de la palabra indicando los diferentes segmentos compositivos: lexema y afijos y señalar el significado que aportan los últimos y anotarlos. Comprobar su significado completo en el titular.
 4. Utilizando los diccionarios en red indicados arriba crear familias léxicas que contengan los mismos afijos o lexemas. Figuras 3,4 y 5
 5. Tras completar los datos se expondrán ordenadamente al grupo de la clase para su revisión.
 6. Todos los alumnos anotarán en sus cuadernos el trabajo que sus compañeros han expuesto.

Muchos y variados fueron los periódicos consultados, procedían de muchas comunidades de la península y fueron elegidos según sus preferencias: *El Mundo de Galicia, El Periódico de Castellón, El Mundo, la Voz de Almería, El Diario de Sevilla, Heraldo de Aragón, 20 minutos, ABC (Andalucía), Diario de Almería, Diario de Noticias, Mundo deportivo, la Vanguardia, La Voz de Galicia...*

FIGURA 1. Modelo 1 de capturas realizada para la primera actividad

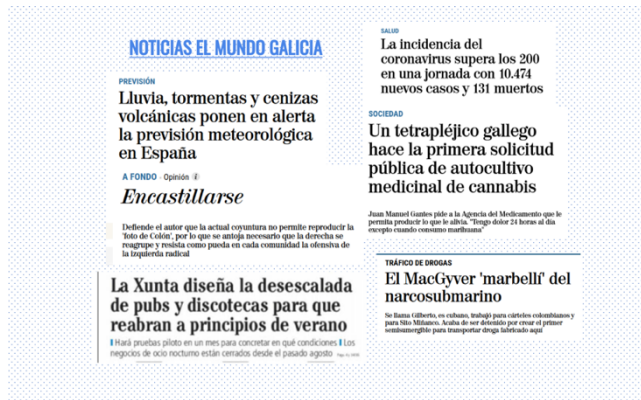


FIGURA 2. Modelo 2 de capturas realizada para la primera actividad



Para cumplimentar la tabla propuesta en la actividad se presentan a modo de ejemplo algunas actividades presentadas por los alumnos al profesor antes de ser corregidas en el aula.

FIGURA 3. Análisis con las actividades propuestas

Oración	palabra	Categoría (Clase de palabra y tipo de formación)	Familia Léxica
<p>SALUD</p> <p>La incidencia del coronavirus supera los 200 en una jornada con 10.474 nuevos casos y 131 muertos</p>	Coronavirus	<p>Sustantivo, palabra compuesta de dos lexemas: corona+virus</p> <p>Virus que produce diversas enfermedades respiratorias en los seres humanos, desde el catarro a la neumonía o la COVID.</p>	<p>Coronavirus,ca</p> <p>Coronación, coronada</p> <p>virico, viral, antiviral</p>
<p>PREVISIÓN</p> <p>Lluvia, tormentas y cenizas volcánicas ponen en alerta la previsión meteorológica en España</p>	Meteorológica	<p>Adjetivo, palabra compuesta de dos lexemas: meteoro+logía</p> <p>Pertenciente o relativo a la meteorología o a los meteoros.</p>	<p>Meteorología, meteorólogo, meteoros</p> <p>Alergología, analogía, arqueología</p>
<p>SOCIEDAD</p> <p>Un tetrapléjico gallego hace la primera solicitud pública de autocultivo medicinal de cannabis</p>	Autocultivo	<p>Sustantivo, palabra compuesta de dos lexemas: auto+cultivo</p> <p>Auto: Significa 'propio' o 'por uno mismo'</p> <p>Cultivo: Cría y explotación de seres vivos con fines científicos, económicos o industriales</p>	<p>Automóvil, automático, Autosugestión, autobiografía</p> <p>Hemocultivo, monocultivo</p>

FIGURA 4. Análisis con las actividades propuestas

<p>A FONDO Opinión II</p> <p><i>Encastillarse</i></p> <p>Defiende el autor que la actual coyuntura no permite reproducir la 'foto de Colón', por lo que se antoja necesario que la derecha se magrepe y resista como pueda en cada comunidad la obra de la izquierda radical</p>	Encastillarse	<p>Verbo compuesto por un prefijo, un sufijo y un lexema: en+ castillo(ar)</p> <p>Dicho de una persona: preservar con tesón, y a veces con obstinación, en su parecer y dictamen, sin atender a razones en contrario.</p>	<p>Castillo, desencastillar</p> <p>Encajonar, enlatar, embotellar, empalar, empastar.</p>
<p>TRÁFICO DE DROGAS</p> <p>El MacGyver 'marbellí' del narcosubmarino</p> <p>Se llama Gilberto, es cubano, trabajó para cárteles colombianos y para Siles Millanero. Ancha de ser detenido por crear el primer semi-sumergible para transportar droga latificando agua</p>	Narcosubmarino	<p>Sustantivo, palabra compuesta por dos lexemas, un prefijo y un sufijo: narco+sub+marino</p> <p>Que trafica con estupefacientes</p> <p>Significa 'bajo' o 'debajo de'</p>	<p>Narcosis, narcótico, narcotizador, Subsuelo, subacuático. Ultramarino, antisubmarino</p>
<p>La Xunta diseña la desescalada de pubs y discotecas para que reabran a principios de verano</p> <p>Mirará pruebas piloto en un mes para concretar en qué condiciones. Los negocios de ocio nocturno están cerrados desde el pasado agosto</p>	Desescalada	<p>Sustantivo, palabra compuesta por un prefijo y un lexema y un sufijo: des+escal+ada</p> <p>Denota negación o inversión del significado de la palabra simple a la que va antepuesto.</p>	<p>Desconfiar, deshacer.</p> <p>Escalar, escalera, escalón</p>

FIGURA 5. Análisis con las actividades propuestas

Oración	Palabra	Categoría (Clase de palabra y tipo de formación)	Familia Léxica
<p>Ecovidrio celebra el Día del Libro y llena la ciudad de microrrelatos por el reciclaje</p>	Microrrelatos.	<p>Microrrelatos: sustantivo, prefijo micro + lexema.</p> <p>Relato muy breve</p>	<p>Microbiología</p> <p>Microcefalia, microcosmos</p>
<p>Maria Bellota: "La despoblación es una amenaza y el turismo, parte de la solución"</p>	Despoblación.	<p>Despoblación: sustantivo, prefijo + lexema.</p> <p>Des- privación</p>	<p>Despoblado, desconfiar, desánimo</p>
<p>Un modelo de atención totalmente individualizado, centrado en la persona y en su proyecto de vida</p>	Individualizado.	<p>Individualizado: adjetivo, lexema + sufijo -ado</p> <p>Indica presencia de lo significado</p>	<p>Aterciopelado, nacarado, azafranado</p>
<p>Expertos en educación temen un próximo curso 'problemático' por el efecto covid</p>	Problemático.	<p>Problemático: adjetivo, lexema + sufijo -tico: relación con la base derivada</p>	<p>Periodístico, humorístico, alcohólico</p>
 <p>Probaron positividad: la pandemia sólo vacunas</p>	Postcovid.	<p>Postcovid: sustantivo, prefijo + lexema.</p> <p>Post- Después o detrás de</p>	<p>Posbético, posimpresionismo</p> <p>posponer,</p>
<p>Vecinos de la urbanización Alto de La Muela: "Tenemos un tendido eléctrico tercermundista"</p>	Tercermundista.	<p>Tercermundista: adjetivo, palabra compuesta de dos lexemas (tercer + mundo) y un sufijo -ista</p> <p>Partidario de o inclinado a y ocupación</p>	<p>Comunista, europeísta, optimista, almacenista, taxista</p>

A continuación, y de modo sintético, se reproducirá el resultado de esta actividad con los ejercicios que realizaron los alumnos en estas tres clases. En este caso no se utilizará el formato indicado en los modelos de las figuras 1 a 5, sino que se realizará una síntesis de las principales voces analizadas. No se añaden en esta síntesis los campos léxicos surgidos de cada voz analizada.

Grupo 1: *coronavirus, meteorología, autocultivo, encastillarse y desescalada*. Palabras compuestas, derivadas y parasintéticas de los campos de la salud, de la sociedad, muy actuales. Los afijos utilizados son: *en-, sub-, -ada, des-*, que aportan posicionamiento por arriba o abajo, oposición o relación.

Grupo 2: *densitómetro, memorístico, rebaja, superliga*. Los afijos *-ístico, re-, -metro* añaden relación, medida, intensidad. Hay que destacar la sorpresa de algunos alumnos al comprobar que algunas voces no aparecen en el diccionario como es el caso de la palabra *superliga*. El ejemplo sirve para explicar la utilidad de los afijos para crear nuevas realidades según surgen en nuestro mundo.

Grupo 3: *sostenibilidad, almeriense, privatizada, antisocial, constitucionalista, generalizada*. Los afijos *-idad, -ense -izar, -ada, -ista, -al* o *anti-* son muy comunes y significan negación, oficio, gentilicio o acción. Se aprovecha el término *almeriense* para repasar los gentilicios.

Grupo 4: *submarino, arqueológicas, hematológico, desmontable, desmeleno y motociclismo*. Términos de campos semánticos como la ciencia o el deporte y cuyos afijos *sub-, -logos, -able, -ismo* añaden información sobre el espacio, ciencia, acción verbal o doctrina. El término *desmeleno* que aparece en una noticia deportiva, es adecuado para reflexionar sobre el valor connotativo del término, frente al denotativo, más propio de los géneros informativos.

Grupo 5: *Microrrelato, despoblación, individualizado, problemático, Postcovid, tercermundista*. En este caso el punto de mira es más humanístico. Los afijos *micro-, des-, post-* o *-ista* hacen referencia al tamaño, al tiempo o a la inclinación u ocupación. En este grupo revisamos el aprendizaje de la polisemia en alguno de los afijos. Advierten que el sufijo *-ista* puede servir para indicar ‘partidario de’ o ‘inclinado a’ así como ocupación.

Grupo 6: *Latinoamérica, Influencers, descargue, ciberseguridad*. Con afijos como *des-* o bases compositivas como *ciber-*, esta última muy acorde a la realidad informática inmediata. Se ha permitido la inclusión de influencers, que no se encuentra en el diccionario y que no responde a las consignas del ejercicio, pero se acepta porque con su base de formación se han dado cuenta de que si se puede construir una familia léxica interesante por el proceso de derivación. La no inclusión en el DRAE es objeto de controversia. Una realidad tan palpable y real en su mundo todavía no está recogida por el diccionario. Se explica en este momento el proceso de asentamiento de las nuevas voces para poder ser incluidas en el diccionario.

Grupo 7: *Milenaria, docena, reabre, pescadería, reinención, superliga, sándwich.* En este caso pertenecen al ámbito social y deportivo los términos. Los afijos *-ería, re-, -ario, -eno* o *super-* añaden información sobre las relaciones, lugar donde se ejerce oficio, repetición o intensidad. Se acepta el extranjerismo a pesar de no encajar en las consignas de la actividad, pero es útil para hacer una mínima familia léxica.

Grupo 8: *Iberoamérica, superliga, coronavirus, tetrapléjico, naturalidad, ferroviario.* De nuevo afijos como *super-, tetra-* o *-idad* y bases como *corona* que nos añaden intensidad, abundancia, cualidad u oficio. La repetición de términos entre los distintos grupos hace pensar en los centros de interés del alumnado. Palabras como *superliga* o *coronavirus* sirven como testimonio de la realidad de ese momento.

Grupo 9: *Autonomías, teletrabajo, superliga, vacunación.* De nuevo afijos como *auto-, tele-, super-, -ción* que nos aportan información ya mencionada y remiten a realidades de gran actualidad.

Grupo 10: *callejeros, seguridad, antitabaco, gastronomía, maltratadas.* Palabras interesantes por la realidad social a la que hacen referencia y cuyos afijos *-ear, -idad, anti-, -nomía* añaden información sobre verbos derivados, cualidad, opuestos o referencia. Se explican algunas dificultades como la surgida con la primera palabra, cuya base de composición es *calleja* y no *calle*.

Grupo 11: *maltratadas, imprescindibles, desempleo, debilidad, territorial, histórico y juvenil.* En este caso los alumnos han decidido acudir la etimología. Los afijos habían salido ya en otros grupos de la clase y así comprueban las relaciones entre los distintos datos aportados.

4. RESULTADOS

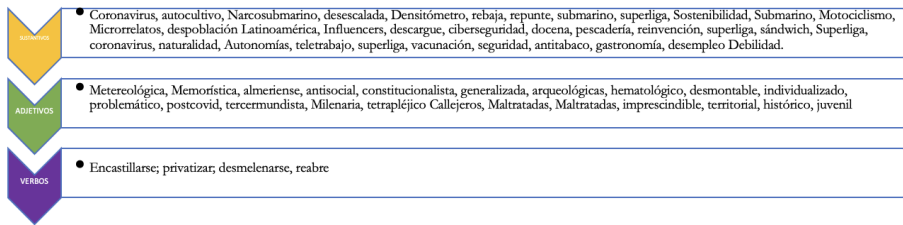
Haciendo una valoración cuantitativa obtenemos que en total se han trabajado en las tres clases con 62 palabras y que han generado un total de 254 términos. Cada grupo de tres alumnos ha analizado seis palabras, pero en su tabla de resultados se han generado unas 24 palabras nuevas de media, dependiendo de los términos incluidos en cada familia léxica. El incremento es exponencial si se considera que en la puesta en común en el aula el alumno revisa no solo sus palabras sino la de los otros compañeros de clase también (Tabla 1).

TABLA 1. Resultados obtenidos en el grupo clase

Términos	Analizados	Generados	Total
Grupo clase 1	20	84	104
Grupo clase 2	21	84	105
Grupo clase 3	21	86	107
	62	254	316

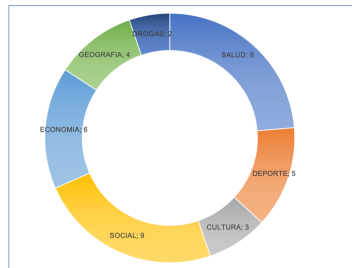
Categorías gramaticales. Se han analizado un total de 35 sustantivos, 23 adjetivos y cuatro verbos. Los alumnos encuentran más fácil analizar los morfemas derivativos en los sustantivos (Figura 6).

FIGURA 6. Relación de categorías y sus términos



Conceptos semánticos asociados a los términos analizados. Obtenemos repeticiones en diversos campos semánticos que son más interesantes para el alumnado. Los términos que más se repiten son del campo de la salud y de lo social; seguirían en orden de preferencia la economía, el deporte y la geografía; los términos que menos se repiten son los relativos a la cultura y a las drogas (Figura 7).

FIGURA 7. Campos semánticos de los términos analizado



Morfemas derivativos más repetidos. Esta clasificación nos indica los porcentajes de uso de prefijos y sufijos. La rentabilidad de los prefijos es bastante elevada. Los alumnos los han elegido probablemente porque se encuentran entre los conceptos que tienen bien arraigados. Los sufijos son más variados, pero son capaces de producir un buen número de términos. Tanto unos como otros se encuentran entre los mecanismos más productivos de la lengua que intervienen en la formación de palabras (Figura 8).

FIGURA 8. Clasificación de prefijos y sufijos presentes en los términos analizados



5. CONCLUSIONES

Los resultados se basan en un conjunto reducido de términos en relación con el léxico de nuestra lengua. Este muestreo solo pretende sacar a la luz los mecanismos latentes en la conciencia de un grupo de alumnos y hacer una fotografía del momento en el que se realizó. Esta práctica se presenta como un posible modelo de aprendizaje del léxico y se basa en la morfología derivativa trabajada desde la prensa. Con esta práctica de aula se ha reflexionado solo sobre una parte de la formación del léxico en nuestra lengua. Una nueva línea de trabajo estaría encaminada al estudio del léxico formado por otros mecanismos tales como el uso de latinismos y extranjerismos en la prensa digital.

Las conclusiones obtenidas tras su realización son las siguientes:

- Existe una nueva realidad en el trabajo del docente en el aula: hibridar las nuevas tecnologías con el aprendizaje de la gramática.
- El alumnado, al acercarse al mundo de la prensa, conoce realidades de su entorno próximo, el de su comunidad y el de otras comunidades a través del léxico.
- Conocer la definición general del término seleccionado ayuda a su posterior análisis.
- El lexicón del alumno aumenta significativamente con el análisis de la morfología derivativa.
- Comprobamos que los mecanismos lingüísticos están activos en los alumnos, lo que es un buen punto de partida y favorece el aprendizaje constructivista.
- La competencia lingüística del alumno se ve incrementada al formar nuevas familias léxicas.

- El modelo de aprendizaje de léxico basado en la morfología derivativa es rentable: aumenta la comprensión y el vocabulario.

Haciendo una revisión de las conclusiones de otros estudios comprobamos que la enseñanza de la lengua y la literatura no puede permanecer al margen de los nuevos esquemas de pensamiento, regulación e integración de significados y significantes culturales. «Nuestros alumnos y alumnas han de consolidar su capacidad comunicativa en una nueva dimensión que no insista tanto en la descripción de la facultad humana y el saber organizado de esta disciplina, como en el desarrollo de sus potencialidades lingüísticas, ante las nuevas exigencias». (Pérez Rodríguez, 2004: 8)

La prensa digital es un recurso poco explotado en los centros escolares que requiere una formación continua ya que su uso aporta a la comunidad algo más que entretenimiento. Al modelo de aprendizaje conductista en educación le interesa que el discente actúe con su aprendizaje y cambie su conducta además de formarse una opinión en valores determinados. Es una formación que tiene «la pretensión de formar personas críticas que todo sistema educativo de calidad debe tener». (Martín Vegas, 2018b: 72)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED GÓMEZ, I. (2011). *Media education: an internacional unstoppable phenomenon*. *Comunicar*, 19(37), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>
- BENÍTEZ, R. (2020). *Lengua castellana y literatura 4. Para que las cosas ocurran*. Edelvives
- BRAVO RAMOS, J. L. (1994) *¿Para qué sirve un periódico escolar?* Enseñar y aprender de los medios de comunicación. En J. A. MORÓN MARCHENA, J. I. AGUADED GÓMEZ (Coords.), *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación: Congreso Nacional de Prensa y Educación*. <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/PeriodicEsc.pdf>
- DALMAU RODRÍGUEZ, Eunat (2014). *Utilización de la prensa como recurso didáctico para el aprendizaje de la Historia en 4º de ESO. Una propuesta práctica*. [trabajo fin de grado. Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio institucional: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2644/dalmaq%20rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DÍAZ BLANCA, L. (2013). El papel de la gramática en el proceso de escritura. *Legenda*, 17, 12-46.
- GARCÍA HOZ, V. (1964). Ley sobre el aumento del vocabulario y sus aplicaciones pedagógicas. *Revista española de pedagogía*, 87.
- GONZÁLEZ, J. M. (2016). *Lengua castellana y literatura 4º de ESO*. Oxford Educación.
- GRENCCE, T. (2021). *Lengua y literatura 4º de ESO*. Santillana.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó

- KRTALIĆ, M., TANACKOVIĆ, S. F. y HASENAY, D. (2016). Linguists as newspaper users: Perceptions and experiences. *Library and Information Science Research*, 38, 108-116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2016.04.007>
- MARÍN, M. y LOSCERTALES, F. (2001). Medios de comunicación y formación humana. En T. Fernández y A. García (Eds.), *Medios de comunicación, sociedad y educación* (pp. 33-60). Colección Humanidades.
- MARTIN HERRERA, I. (2017). Relaciones entre la prensa digital y los centros escolares de Educación Obligatoria. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 105-128. <http://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6875>
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018a). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE. Revista de filología hispánica*, 34(1), 262-285
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018b). El alfabetismo en medios: un proyecto continuo de innovación en lengua española. En C. LÓPEZ ESTEBAN (Ed.), *Innovar en las aulas. Modelos y experiencias de innovación educativa en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idioma* (pp. 69-78). Ediciones Universidad de Salamanca.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018c). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- NAVARRO, E. (2013). *Lengua castellana y literatura 4º de ESO*. Casals.
- PANTOJA, J. C. (2016). *Lengua castellana y literatura 4º de ESO*. Mc Graw Hill.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (2004). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Quaderns digitals*, 35, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7910
- PRADO ARAGONÉS, J. (2001). El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. En C. Ayala (Coord.), *Diccionarios y enseñanza*. Universidad de Alcalá de Henares.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, núm. 5, viernes 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>
- SILES ARTÉS, J. (1995). La enseñanza del léxico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110149A>
- SUÁREZ RAMÍREZ, S. (2015). *Los titulares en los cibermedios deportivos: principales figuras retóricas y su aplicación didáctica*. [tesis doctoral. Universidad de Extremadura]. Repositorio institucional: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/133490>
- TAEKKE, J. y PAULSEN, M. (2015). Steering of Educational Processes in a Digital Medium Environment. *Journal of Sociocybernetics*, 13(2), 72-88.

EL DICCIONARIO EN EL AULA DEL SIGLO XXI, ¿PRESENTE O AUSENTE?

SARAI DE REGLA CRUZ VENTURA

IVÁN RAMÍREZ SÁNCHEZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

EL DICCIONARIO es una herramienta fundamental en la didáctica no solo del léxico en particular, sino de la lengua en general, de manera que tiene un rol esencial en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, a pesar de que el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato refleja la importancia del empleo de las obras lexicográficas como material didáctico, ¿se utiliza habitualmente y de manera adecuada en las aulas de Educación Secundaria? El estudio transversal y observacional que aquí presentamos tiene como objetivo analizar el uso del diccionario durante la etapa de la ESO en un instituto de Canarias. De forma más concreta, nuestra investigación se inserta en el marco de la lexicografía didáctica, esto es, aquella que se dedica tanto a la elaboración como a la teoría que está detrás de los repertorios léxicos destinados a estudiantes.

Tras abordar algunos conceptos y reflexiones de orden teórico en lo que respecta al léxico, la didáctica de esta parcela en la actualidad, las herramientas dedicadas a esta labor y realizar un breve barrido por la reciente historia de la lexicografía didáctica, presentaremos los resultados obtenidos en el estudio. Los aspectos analizados son el grado de frecuencia de uso de las obras lexicográficas en el aula de Educación Secundaria, con especial atención a aquellas de naturaleza electrónica, la predilección del alumnado por los distintos soportes de los repertorios léxicos, así como conocer qué aspectos echan en falta de los diccionarios que normalmente manejan.

2. LA IMPORTANCIA DEL DICCIONARIO EN LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

En el ámbito de la enseñanza de una lengua, en nuestro caso, la española, el aprendizaje del léxico tiene un papel esencial para la competencia comunicativa del

discente. La posibilidad del hablante para poder expresar la realidad en la que se halla y su capacidad para poder describir objetos, pensamientos o ideas de forma adecuada y precisa pasan, inequívocamente, por una adecuada adquisición y entendimiento del léxico, que deberá ser más complejo a medida que se avanza en la etapa formativa. En suma, el desarrollo de la expresión oral y de la escrita implica aumentar el vocabulario del alumnado, de manera que este aprendizaje ha de ser una constante en el proceso cognitivo de los discentes en todas las etapas académicas (Suárez Robaina, 2016).

Hasta ahora nos hemos referido a la parcela lingüística relativa a las palabras como léxico. Sin embargo, valdría la pena llevar a cabo algunas consideraciones en torno a la distinción *léxico* y *vocabulario*, pues en el ámbito educativo tienden a emplearse indistintamente. Para Prado Aragonés

esa parcela léxica que el hablante conoce y forma parte de su competencia lingüística constituye su léxico individual que potencialmente podría usar en situaciones comunicativas. La actualización por el hablante de una parte de dicho léxico en actos de habla concretos constituye su vocabulario. (Prado Aragonés, 2004: 285)

Siguiendo la perspectiva de Prado Aragonés, entre otros, distinguimos entre *vocabulario activo* y *pasivo*. El vocabulario activo es el que el hablante comprende y emplea de forma adecuada en el pertinente contexto; el vocabulario pasivo, en cambio, lo conforma el conjunto de palabras que el discente entiende, pero no es capaz de emplear con naturalidad en su comunicación.

A este respecto, Romera Castillo señala que se produce esta divergencia debido a

la imperfecta posesión del vocabulario pasivo (la inseguridad del concepto conduce a su no utilización activa) y también por una actitud de pereza mental y escaso estímulo de selección y precisión en nuestro uso activo. De este modo, el vocabulario pasivo queda cada vez más relegado al simple plano receptivo. (Romera Castillo, 1994[1979]: 93-94)

Se desprende de esta reflexión que una de las labores esenciales del docente de Lengua Castellana y Literatura ha de ser potenciar el incremento del vocabulario pasivo de los discentes a través de la adquisición de nuevas palabras, de manera que pasen a engrosar el bloque conformado por el vocabulario activo (Prado Aragonés, 2004). Pero el alumnado no se encuentra solo en el camino que lo lleva a adquirir nuevas voces con las que designar la realidad, pues cuenta con la guía del docente de Lengua Castellana y Literatura. El profesor, en este sentido, tiene un papel determinante en el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante y, en consecuencia, también en la mejora del entendimiento de cuanto le rodea.

Una de las herramientas más eficaces que posee el profesorado para incrementar el vocabulario de los estudiantes es el diccionario. A través de las obras lexicográ-

ficas no solo se produce un aumento del vocabulario pasivo, sino que a través del conocimiento del contexto en el que se emplean las voces se puede contribuir también al aumento del vocabulario activo. El diccionario no solo es una herramienta de consulta, sino también, como tendremos ocasión de ver, puede suponer un instrumento de enseñanza lúdico (Prado Aragonés, 2004, 2005 y 2009; Águila Escobar, 2009; Suárez Robaina, 2016; Martín Vegas, 2013 y 2019; De Luca, 2019).

El diccionario se ha utilizado en la enseñanza de la lengua española prácticamente desde el inicio de la creación de las obras lexicográficas. No obstante, si bien es un recurso conocido y empleado en el aula, existe un importante grado de infrutilización¹ y los motivos de esta realidad se fundamentan, por nombrar algunos factores, en el desconocimiento parcial del docente sobre aspectos de lexicografía y, en consecuencia, en pasar por alto, en mayor o menor medida, su potencial como recurso para la enseñanza (Castillo Carballo y García Platero, 2003). El diccionario, por tanto, habrá de acompañar al discente en todas sus etapas educativas, independientemente de si se trabaja con él en Lengua Castellana y Literatura o no (Hernández Hernández, 1990). Queda patente el valor del diccionario como parte fundamental en la formación del alumnado y como herramienta didáctica no solo enfocada a la adquisición de léxico y a su asentamiento, sino a la comprensión de múltiples aspectos de la lengua (Hernández Hernández, 1990; Prado Aragonés, 2004 y 2005).

En esta línea, Prado Aragonés señala numerosas ventajas de emplear el diccionario en el aula: amplía el vocabulario pasivo y activo, a través de la adición de sentidos diferentes a los ya conocidos; permite profundizar en los conocimientos del español normativo, sobre todo en el ámbito ortográfico; facilita la adaptación del uso de las voces al contexto adecuado; contribuye a la comprensión de que los sentidos figurados de las palabras proporcionan riqueza expresiva; puede incentivar el aprendizaje de modismos y fraseología y, en suma, constituye una útil herramienta para fomentar la mejora de su competencia lingüística (Prado Aragonés, 2004 y 2005). Estas ventajas evidencian que se trata de un recurso que sirve a los propósitos de cualquier docente de Lengua Castellana y Literatura, en tanto que permite tratar un importante número de ejes del apartado de la Lingüística que forman parte de cualquier currículo del ámbito educativo del panorama nacional. Asimismo, la propia función descodificadora de los repertorios léxicos permite la comprensión de textos literarios de cualquier índole, y gracias a la posibilidad de descifrar sentidos figurados, como apunta Prado Aragonés, el acercamiento a la literatura resulta más sencillo con el acompañamiento del diccionario.

¹ Hernández Hernández (1989), Maldonado González (1998).

De esto precisamente habla Hernández Hernández al respecto de la función de las obras lexicográficas, que es

la de proporcionar a los hablantes [...] las palabras existentes y los usos verificados, que constituyen un ingente corpus imposible de memorizar; con la necesaria información lingüística -y también extralingüística- que le permita la descodificación de los mensajes que recibe y la codificación de nuevos enunciados que desee emitir. (Hernández Hernández, 1989: 190)

De manera más concreta, en el ámbito educativo es esencial «enseñar a los alumnos a servirse del diccionario y concienciarlos de que su eficaz utilización favorece la adquisición y el dominio de la lengua y facilita el trabajo autónomo en las tareas escolares» (*Ibidem*, p. 195). Y para lograrlo «el profesor debe conocer de manera exhaustiva el funcionamiento y contenido de los distintos diccionarios con el fin de obtener de ellos el mayor provecho, así como guiar a los alumnos en el viaje infinito que las obras lexicográficas ocultan» (Águila Escobar, 2009: 10). Para poder transmitir al alumnado el potencial didáctico de la lexicografía, el profesorado ha de conocer tanto los entresijos de la lexicografía, con el fin de poder guiar al alumnado en el aprovechamiento de los diccionarios, como también la diversa tipología de repertorios léxicos, dependiendo del propósito específico que se busque en el aula y de las necesidades educativas del estudiantado.

3. LEXICOGRAFÍA DIDÁCTICA: REVISIÓN CRÍTICA Y ESTADO ACTUAL

Si bien en nuestros días tenemos una destacable calidad en la producción lexicográfica destinada a aprendices de español, sea en lengua nativa o como segunda lengua, el estado actual de esta rama de la lexicografía es más bien reciente. La crítica lexicográfica liderada a finales del siglo xx por Hernández Hernández², entre otros investigadores, sirvió para que los diccionarios destinados a estudiantes dejaran de ser meros derivados de obras mayores para convertirse en obras de nueva planta pensadas para los destinatarios. Según Hernández Hernández, estas obras deberían ser las

más mimadas por la lexicografía teórica y por la lexicografía práctica, pues de ellos y de una adecuada metodología de su uso dependerá que los alumnos puedan seguir enriqueciendo autónomamente su competencia lingüística, tanto en su lengua materna como en

² Según Rodríguez Barcia, se trata del «investigador más prolífico en lo que concierne a esta sección de la lexicografía [la lexicografía didáctica]» (Rodríguez Barcia, 2016: 107).

una segunda lengua, y se conviertan en usuarios capaces de extraer de cualquier tipo de obra lexicográfica todo su potencial informativo. (Hernández Hernández, 1993: 194)

Uno de los trabajos más destacados y que más contribuyó a la mejora de la lexicografía didáctica es *Los diccionarios de orientación escolar* (Hernández Hernández, 1989), estudio en el que son sometidos a análisis los diccionarios destinados a estudiantes publicados a finales del siglo xx y donde se recogen reflexiones a partir de encuestas realizadas tanto al alumnado como al profesorado. Ya desde antes, pero sobre todo a partir de este punto, la crítica lexicográfica pone en el punto de mira los diccionarios escolares y son muchos los investigadores y lexicógrafos³ que dedican sus esfuerzos a mejorar la metalexicografía y la práctica lexicográfica de obras dirigidas a aprendices de español. La lexicografía didáctica fue sometida a un proceso de renovación, actualización y, en suma, de mejora, de manera que en la actualidad existen productos lexicográficos con una metodología adecuada atendiendo a las necesidades del público al que van dirigidas, teniendo en cuenta las aportaciones de la lexicografía y de otras disciplinas lingüísticas (Ayala Castro y Medina Guerra, 2008).

Estas deficiencias, descritas, entre otros, por Azorín Fernández (2000) y Castillo Carballo y García Platero (2003), se centran en que los corpus de los que nacen las obras no son adecuados, en la imprecisión de la microestructura, especialmente en el ámbito de la definición, incoherencias en la ordenación de las acepciones, una escasa atención a la información de orden gramatical, poca o nula presencia de ejemplos y un uso anecdótico en la enseñanza. Esta infrautilización, de la que hablábamos antes, se basa en la «gran limitación de las funciones del diccionario en la enseñanza: sólo se utilizan en las clases de lengua española y, fundamentalmente, para resolver dudas ortográficas...» (Hernández Hernández, 1989: 269). Maldonado González aclara que

la tradición de uso del diccionario en el aula ha arrastrado [...] tres pesados lastres: la falta de buenos diccionarios escolares, la dificultad del profesor para motivar a los alumnos en el dominio del procedimiento de la consulta, y la errónea concepción de que daba igual uno u otro diccionario porque, al fin y al cabo, todos eran iguales. Esto ha tenido como consecuencia la falta de interés del alumno y el arrinconamiento del diccionario a la clase de Lengua... (Maldonado González, 1998: 27)

³ Véase los estudios de Alvar Ezquerro (1996, 1998, 2001, 2003); Hernández Hernández (1989, 1993, 1998, 2000, 2003); Maldonado González (1998 y 2012); Castillo Carballo y García Platero (2003) y Sánchez Muñoz (2003), entre otros.

4. PRESENTE Y FUTURO DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LAS AULAS DEL SIGLO XXI

En la sociedad de las tecnologías de la información, la innovación en el ámbito de la enseñanza debe ser una constante. Si las metodologías se adaptan a los medios disponibles, también han de adecuarse, con mayor interés y celeridad, al alumnado. Los jóvenes nacidos en este siglo son considerados nativos digitales, lo que implica que poseen menos limitaciones para emplear recursos tecnológicos de vanguardia al haberse criado y convivido con ellos. Por ello, consideramos que, si bien es muy pronto para jubilar el diccionario clásico en papel y condenarlo a un rincón del aula, es natural que el empleo de este tipo de obras para un alumnado que cada vez emplea menos libros en formato físico suponga alguna reticencia. En este sentido, la lexicografía en general y la didáctica en particular apuestan y deben seguir apostando por recursos en línea y aplicaciones para dispositivos electrónicos. No es baladí que la próxima edición del diccionario académico, la vigesimocuarta, vaya a ser publicada desde el inicio en soporte digital⁴.

Internet constituye el motor principal para esta evolución, que no solo se circunscribe a una renovación metodológica, sino que también se inserta dentro de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC), muy presentes en el currículo de Educación Secundaria. En esta línea, señala Rodríguez Barcia que

el acceso abierto a través de Internet es un valor cada vez más importante de los diccionarios escolares. En muchos centros educativos utilizan como herramientas de trabajo las tabletas con el fin de familiarizar al alumnado con las nuevas tecnologías, al mismo tiempo que se hace uso de los recursos didácticos diseñados para estos dispositivos. Lejos de juzgar la pertinencia o no de estos recursos en detrimento de la figura activa del profesorado, lo cierto es que disponer de materiales electrónicos de calidad y gratuitos en el aula facilita el acceso a la información. (Rodríguez Barcia, 2016: 112)

Anteriormente señalábamos la importancia de una adecuada formación en lexicografía de los docentes de Lengua Castellana y Literatura y, además, es necesario que estén familiarizados con la variedad de soportes electrónicos que la lexicografía pone a disposición del profesorado con el fin de emplearlos de manera adecuada y precisa de acuerdo con las necesidades del alumnado y de las actividades programadas (Águila Escobar, 2009).

⁴ Muñoz Machado, actual director de la Academia, afirma que «la próxima edición del *DLE*, la 24.^a, será una edición nativa digital, sin perjuicio de que conozca, además, subsidiariamente, versiones impresas» (RAE y ASALE, 2020: 132).

El alumnado también puede beneficiarse tanto de estos recursos como de metodologías que los exploten, potenciando el componente lúdico que los diccionarios electrónicos y en línea poseen. De esta forma, el aprendizaje no supone una tarea tediosa para el alumnado, sino que puede convertirse en un momento de divertimento. Este enfoque lúdico de los diccionarios ya ha sido tratado por autores como Prado Aragonés (2009) o Martín Vegas (2018 y 2019). Para poder llevar a cabo este tipo de metodologías, resulta esencial que existan tanto los medios tecnológicos como los espacios requeridos en los centros, de manera que se pueda aprovechar el potencial de las TIC y los diccionarios electrónicos como recursos didácticos (Águila Escobar, 2006 y 2009; Martín Vegas, 2018 y 2019; De Luca, 2019). Se cubren, así, varias exigencias dentro de la Educación Secundaria de nuestros tiempos: la competencia de los estudiantes en las TIC (Competencia Digital) y la adaptación, del profesorado y las metodologías, al alumnado contemporáneo, acostumbrado a usar tecnologías que están a la orden del día y que debemos incorporar, tanto como sea posible, a la enseñanza, de forma que les sirva dentro y fuera del aula.

La unión entre didáctica del léxico, lexicografía, nuevas tecnologías e innovación educativa cristalizó en el año 2018 en *EnRÉDate*, un diccionario temático para niños de entre uno y ocho años. Este proyecto, dirigido por Contreras Izquierdo, Moreno Moreno, Torres Martínez y Camacho Niño, entre otros investigadores de la Universidad de Jaén, permite

trabajar diversos aspectos, tanto lingüísticos como extralingüísticos: orden alfabético, ortografía, pronunciación, acentuación, género, fraseología, contenidos culturales, etc. Con la intención de desarrollar las redes del lexicón mental de los alumnos, y así su competencia léxica y, por ende, su destreza comunicativa, mediante una metodología lúdica, y desde una perspectiva inactiva (Contreras Izquierdo et al., 2018: 115)

Es este un ejemplo paradigmático de lo que se puede y se debe lograr en la didáctica del léxico a través del diccionario: apostar por las nuevas tecnologías y las ventajas que nos ofrecen para todos los niveles, además de prestar atención al componente lúdico en el aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación, se tomó como población de estudio el total de alumnos matriculados (649 estudiantes) en todos los niveles de Educación Secundaria Obligatoria del IES Carrizal de la isla de Gran Canaria durante el curso 2019/2020. Como explicaremos más adelante, la recogida de datos se realizó través de una encuesta en línea, enviada a la población de estudio, a la que respondieron en su totalidad 153 estudiantes, que conformaron la muestra participante.

Las variables aleatorias que contemplamos en este trabajo son el sexo y el curso de la ESO en el que se encuentra el informante⁵. En el siguiente cuadro, se señala, mediante frecuencias absolutas y porcentajes, la distribución de los participantes según cada variable de estudio.

TABLA 1. Composición de la muestra participante

SEXO	Hombres	68	44,44 %
	Mujeres	85	55,56 %
CURSO	1.º ESO	39	25,49 %
	2.º ESO	33	21,57 %
	3.º ESO	52	33,99 %
	4.º ESO	29	18,95 %

En este artículo nos centraremos en los datos que arroja la variable curso debido a que es la que nos ofrece los resultados más significativos. Partimos de la hipótesis, sustentada en otros estudios⁶, de que las obras lexicográficas no obtienen la atención requerida en las aulas de Educación Secundaria, aunque las legislaciones educativas y los currículos, tanto el nacional como los autonómicos, establecen que su uso debe ser constante y autónomo, a medida que se avanza en los niveles. De acuerdo con esta hipótesis inicial, nos propusimos alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos:

- a) analizar la frecuencia de uso de las obras lexicográficas en el aula de ESO de Lengua Castellana y Literatura;
- b) estudiar con qué frecuencia se emplean los diccionarios electrónicos en este contexto y
- c) comprobar cómo valora el alumnado los repertorios léxicos como recurso en la enseñanza.

⁵ En un principio contemplamos la posibilidad de estudiar otros factores, como el nivel socio-cultural del alumnado. Sin embargo, finalmente no fue posible porque muchos de nuestros informantes no ofrecían datos relativos al nivel de estudios o la profesión de sus progenitores en la ficha de datos de la encuesta.

⁶ Azorín Fernández (2000), Sánchez Muñoz (2003), Castillo Carballo y García Platero (2003) y Rodríguez Márquez (2017).

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario⁷. Otros estudios han utilizado este instrumento de investigación para analizar el uso de diccionarios en diversas etapas educativas, tanto en el marco de la crítica lexicográfica como de la lexicografía didáctica. Muestra de ello son los trabajos de Hernández Hernández (1989), Perdiguero Villareal (1997), Azorín Fernández (2000), Sánchez Muñoz (2003) o Rodríguez Márquez (2017), entre otros. Si bien estas investigaciones nos han servido como referencia para elaborar el cuestionario, para el objeto que persigue nuestro estudio fue necesario diseñar una encuesta *ad hoc* que nos permitiera contemplar algunas cuestiones que no se reflejan en los estudios anteriores, como el empleo de diccionarios en línea o en formato de aplicación para móvil, entre otros aspectos.

En un primer apartado, la encuesta recoge una breve ficha de datos relacionados con las variables independientes (sexo, curso y nivel de estudios de los progenitores⁸). A continuación, se plantean 24 preguntas⁹ distribuidas en los siguientes bloques temáticos: diccionarios y frecuencia de uso, manejo del diccionario, motivo de consulta y valoración del diccionario. En el primer bloque, «frecuencia de uso», se preguntó, principalmente, por la asiduidad del empleo del diccionario de lengua española durante el curso escolar y por el acceso a los repertorios léxicos en los distintos soportes electrónicos. En el segundo apartado, el «manejo del diccionario», se consultó al estudiantado por el grado de comprensión de las definiciones y por el conocimiento de las marcas lexicográficas más habituales en los repertorios léxicos. En el tercer bloque, «finalidad de las consultas», se planteó al alumnado con qué frecuencia acudían al diccionario para consultar el valor semántico de las palabras, para resolver dudas ortográficas o morfológicas, o para buscar sinónimos y antónimos. En el último, «valoración del diccionario», se indagó en la opinión que tienen los estudiantes sobre algunas cuestiones relacionadas con los diccionarios que manejan. En este artículo, nos centraremos en el análisis del primer bloque y del último.

Las encuestas fueron realizadas durante el curso 2019/2020, concretamente en el mes de abril de 2020, en medio del estado de alarma consecuencia de la pandemia ocasionada por la Covid-19. Ante esta circunstancia, fue necesario elaborar un documento que sirviera de guía a los docentes de Lengua Castellana y Literatura que atendían a los grupos de ESO donde se explicaba el objeto de estudio y las directrices que debían transmitir al alumnado para poder resolver el cuestionario de manera adecuada.

⁷ Se utilizó para ello la plataforma Onlineencuesta.

⁸ Véase nota 5.

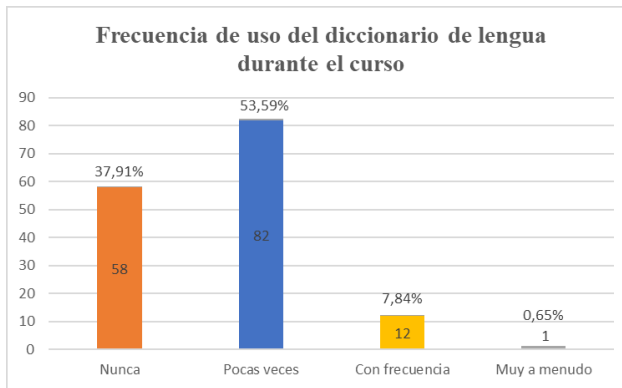
⁹ Las preguntas son en su mayoría cerradas. En algunos casos se ha empleado la opción múltiple de escala tipo Likert de cuatro a seis niveles.

6. RESULTADOS

6.1. RESULTADOS GENERALES

En cuanto al uso del diccionario de lengua española durante el curso pasado, pudimos comprobar que la hipótesis de la que partíamos se cumplía: el diccionario no se utiliza con la frecuencia que debería esperarse en el aula de Secundaria, como muestra la siguiente gráfica:

FIGURA 1. Número total de respuestas a la pregunta ¿has usado un diccionario de lengua española en clase de Lengua Castellana y Literatura durante este curso?



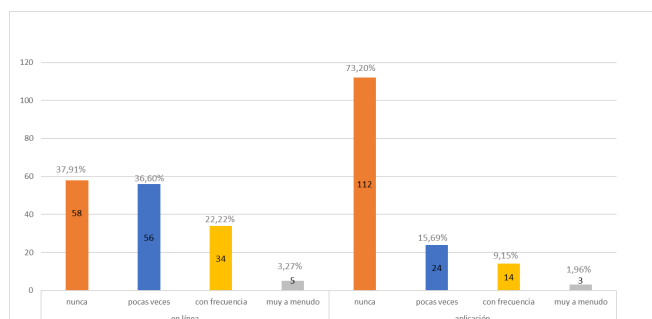
Más de la mitad de los estudiantes manifestó haber empleado «pocas veces» un diccionario de lengua española, mientras que un importante número de alumnos ha respondido que «nunca» lo ha manejado. El número de las respuestas «con frecuencia» y «muy a menudo», como podemos ver, es anecdótico. Rodríguez Márquez (2017) obtuvo datos similares con las encuestas realizadas en distintos centros de Secundaria de Toledo y Ciudad Real, pues el 65,93 % de los estudiantes afirmaba haber utilizado el diccionario pocas veces. Sin embargo, el total de alumnos de nuestro estudio que reconoce no haber usado nunca este tipo de obras durante el curso (37,91 %) supone un número superior de respuestas al alcanzado por los de Castilla La Mancha, con solo un 4,74 % en la opción «no lo uso».

Estos resultados no solo se alejan de lo que la lexicografía didáctica viene recomendando, sino también de lo que se establece en el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, regulado por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en que se hace referencia en numerosas ocasiones al empleo del diccionario en el aula y a la importancia del uso regular como fin para

lograr el enriquecimiento del vocabulario activo del alumnado. Así se estipula en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Asimismo, tanto en el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato como en las concreciones curriculares establecidas para la Comunidad Autónoma de Canarias, según el Decreto 86/2016, de 4 de julio, se hacen continuas alusiones al empleo de los repertorios léxicos en formato digital. En este sentido, nos interesó estudiar el uso que el alumnado hacía de este tipo de recursos y el conocimiento que poseía de los distintos formatos electrónicos. Hay que tener en cuenta que, hasta hace pocos años, se denominaba diccionario electrónico únicamente a aquellos en soporte digital, es decir, aquellos que constituían meros reflejos de las obras físicas. En la actualidad, sin embargo, la etiqueta ha sido ampliada a otros conceptos de diccionario. De ahí que nos planteásemos estudiar la frecuencia de uso de los diccionarios en línea y de los que tienen formato de aplicación, como muestra la siguiente gráfica:

FIGURA 2. Número total de respuestas correspondientes a las preguntas relacionadas con la frecuencia de uso de diccionarios en formato electrónico



Como podemos ver, la opción mayoritaria en cuanto al uso de los diccionarios en línea es «nunca», que se sitúa muy cerca de «pocas veces» con casi un 37 % de respuestas. Por otro lado, en cuanto al uso del diccionario en formato aplicación, vemos que el uso es significativamente menor: el 73,20 % no lo empleó durante el curso 2019/2020. Por tanto, los datos reflejan que el alumnado accede con mayor frecuencia a los diccionarios en línea, aunque menos de lo que cabría esperar, que a las aplicaciones que sirven de contenedores para los repertorios léxicos.

El uso escaso de este tipo de formatos resulta llamativo, pues, tratándose de un alumnado nativo digital, familiarizado con el uso de tabletas y teléfonos móviles, lo esperable sería que emplearan con más frecuencia estos recursos. Además, la necesaria adaptación del modelo de enseñanza, tradicionalmente presencial para

el alumnado de Educación Secundaria, a un modelo telemático debido al confinamiento decretado por el avance de la pandemia, podría haber supuesto un posible incremento en las consultas realizadas a través del diccionario electrónico, pero vemos que, en este caso, no se ha producido. Es posible que la política del centro de no permitir el uso de dispositivos móviles o tabletas en las aulas haya influido en el escaso número de veces que el alumnado consulta este tipo de repertorios léxicos. Sin embargo, entendemos que esto no debería ser condición para que el alumnado no conozca la existencia de estas herramientas y pueda acceder a estos formatos en sus tareas escolares fuera del centro.

De ahí que resultara también de nuestro interés no solo observar la frecuencia de uso de los diccionarios virtuales, sino también conocer qué obras concretas de consulta electrónica maneja el alumnado de Educación Secundaria y si estas son apropiadas para su nivel educativo. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 2. Número total de respuestas de las preguntas correspondientes al nombre de los diccionarios en línea y de las aplicaciones de diccionarios

Diccionarios en línea		Diccionarios en aplicación	
Nombres de diccionarios aportados por el informante	Número de respuestas	Nombres de diccionarios aportados por el informante	Número de respuestas
RAE	28 (57,14%)	RAE	5 (33,33%)
Wikipedia	10 (20,41%)	Google	3 (20%)
Google	5 (10,20%)	Wikipedia	3 (20%)
WordReference	2 (4,08%)	Edmodo	1 (6,67%)
Otros	4 (8,16%)	Larousse	1 (6,67%)
		Océano	1 (6,67%)
		WordReference	1 (6,67%)
Total	49 (100%)	Total	15 (100%)

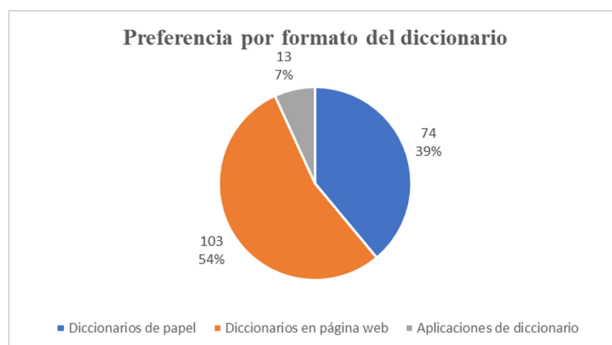
En primer lugar, es significativo que solo haya aportado nombres de diccionarios electrónicos el 47,05 % del total de los encuestados que han afirmado haber utilizado alguno de estos formatos¹⁰. En segundo lugar, las respuestas que se muestran en la tabla permiten observar el desconocimiento que posee el alumnado en cuanto a los repertorios lexicográficos electrónicos en formato aplicación y en

¹⁰ Si nos fijamos en la figura 2, los estudiantes que respondieron «pocas veces», «con frecuencia» y «muy a menudo» en el empleo de diccionarios en línea y en aplicación suman un total de 136.

línea. Los motores de búsqueda, como podemos apreciar, o bien no son los adecuados, como Google o Wikipedia que ni siquiera son diccionarios, o bien no se adaptan a sus necesidades educativas, como sucede con la respuesta mayoritaria RAE¹¹. Es evidente que ninguno de estos buscadores ofrecerá información lexicográfica adaptada a estudiantes de Educación Secundaria, como sí lo haría un diccionario didáctico específico de esta etapa. No hay ninguna mención, por ejemplo, a diccionarios escolares en formato en línea, como *Clave* de SM, que permite su acceso gratuito y dispone de una versión para Secundaria y Bachillerato. Tampoco figura en el listado el *Diccionario básico de canarismos* de la Academia Canaria de la Lengua, ni en formato en línea ni en aplicación, que está disponible en la página web de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para que la comunidad educativa pueda acceder de forma gratuita a esta herramienta con el fin de trabajar los contenidos relacionados con el español de Canarias. Por tanto, los resultados podrían estar evidenciando que la baja frecuencia de uso de este tipo de diccionarios puede estar directamente relacionada con el escaso conocimiento que el alumnado posee de este tipo de obras.

Con el propósito de conocer los gustos en lo que a empleo de diccionarios respecta, planteamos a los informantes una pregunta relativa al formato de las obras lexicográficas. En este caso, permitimos la opción de respuesta múltiple con el fin de observar si los estudiantes sentían predilección por más de un soporte.

FIGURA 3. Número total de respuestas correspondientes a la pregunta ¿qué tipos de diccionarios te gusta utilizar?

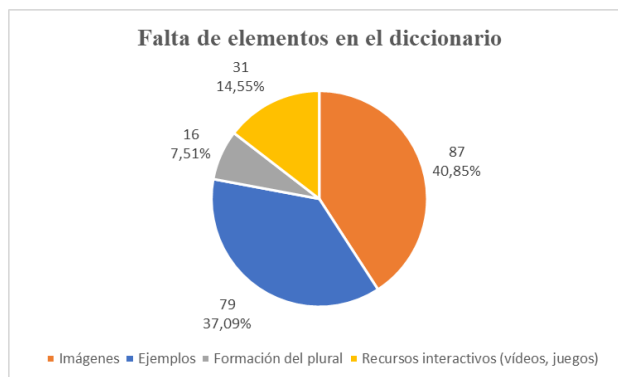


¹¹ No podemos confirmar a qué diccionario de los publicados por la Real Academia Española se refiere el alumnado cuando escribe las siglas RAE. Presuponemos que aluden probablemente al *Diccionario de la lengua española* y no al *Diccionario del estudiante (Secundaria y Bachillerato)*, editado por la misma institución, pues, a diferencia del primero, este último no cuenta con acceso en línea, aunque sí posee una aplicación de pago.

Un aspecto que consideramos especialmente interesante fue el de las justificaciones de los informantes con respecto a sus respuestas a esta pregunta. La mayor parte de estas reflexiones iban de la mano de la opción «diccionarios en página web» y son tres los elementos comunes en muchas respuestas: la posibilidad de realizar consultas de forma eficaz, la agilidad en las mismas, lo cómodo que resulta llevar a cabo una búsqueda en este tipo de diccionarios y, por último, un motivo ajeno a la propia actividad del diccionario: la ecología. Varios informantes argumentaron que usando diccionarios en línea se utiliza menos papel, lo que supone un menor impacto ambiental. Estas justificaciones se corresponden con las características de este soporte, que sin duda presenta ventajas en su manejo para el usuario: rapidez, eficacia y comodidad. También hubo reflexiones con respecto al uso de obras lexicográficas en papel, aunque más escasas y algo más subjetivas: «resulta más sencillo», «lo tengo más a mano», «me entretiene y divierte más usar el de papel».

También fue de nuestro interés conocer qué elementos echaba en falta el alumnado en los diccionarios que maneja. Tuvimos en cuenta algunas opciones que se habían contemplado en otros estudios, como «imágenes», «ejemplos» (Azorín Fernández, 2000 y Hernández Hernández, 1989)¹², y otras como «formación del plural» y «recursos interactivos», por su relación con el uso de los nuevos formatos electrónicos.

FIGURA 4. Número total de respuestas correspondientes a la pregunta ¿echas en falta algunos de los siguientes elementos en los diccionarios que utilizas?



¹² No podemos realizar análisis comparativos con estos estudios porque la metodología y los ítems contemplados son distintos a los que hemos analizado en nuestra investigación.

Los datos evidencian que el alumnado demanda, en primer lugar, una mayor presencia de imágenes en los repertorios léxicos. Probablemente, el hecho de que los estudiantes hayan crecido en un mundo conquistado por los medios audiovisuales provoca que el escaso uso de imágenes sea la carencia más detectada en las obras que manejan¹³. En segundo lugar, con un 37,09 % de respuestas, el alumnado percibe la necesidad de que los diccionarios contengan más ejemplos¹⁴. Es significativo que esta opción se sitúe muy por encima de la demanda de recursos interactivos, que alcanza solo un 14,55 % de respuestas, sobre todo teniendo en cuenta la edad de los encuestados y que la gamificación como estrategia de aprendizaje es cada vez más habitual en las aulas del presente. Por último, la formación del plural parece ser uno de los aspectos que menos echan en falta en los repertorios léxicos.

6.2. RESULTADOS DE LA VARIABLE 'CURSO'

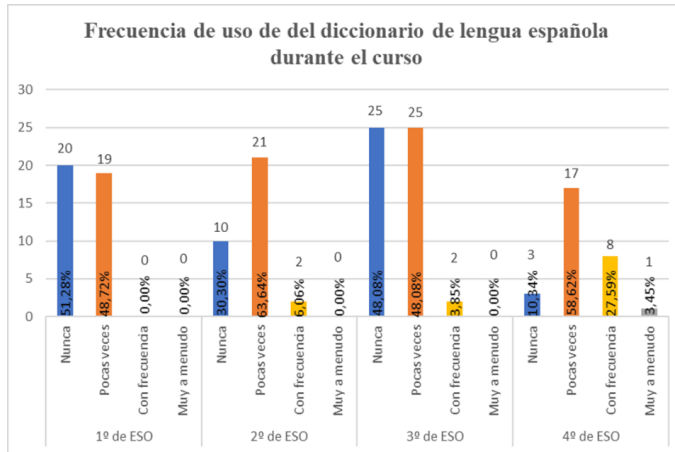
Al abordar este estudio nos pareció que la variable curso podría ser la que ofreciera resultados más interesantes por la posible divergencia de los resultados según el nivel. Esta distinción nos permitiría valorar separadamente las condiciones de uso de los diccionarios para comprobar si es algo generalizado en toda la etapa de Educación Secundaria o se trata de niveles aislados.

En cuanto a la frecuencia de uso del diccionario de lengua española durante el curso 2019/2020, obtuvimos los siguientes resultados por nivel:

¹³ Como afirma Rodríguez Barcia, «los repertorios léxicos requieren el anclaje en el mundo real, sea a través de secuencias textualizadoras o de ilustraciones» (Rodríguez Barcia, 2016, p. 231).

¹⁴ El uso de ejemplos en un diccionario es una de las claves de la buena praxis lexicográfica y forma parte de los fundamentos de la lexicografía moderna. En este sentido, Seco manifiesta la preocupante ausencia de ejemplos en la práctica lexicográfica española: «Es deplorable la extrema escasez de ejemplos en las entradas de la mayoría de nuestros diccionarios» (Seco Reymundo, 2014, p. 12).

FIGURA 5. Número total de respuestas a la pregunta «¿Has usado un diccionario de lengua española en clase de Lengua Castellana y Literatura durante este curso?», según la variable ‘curso’

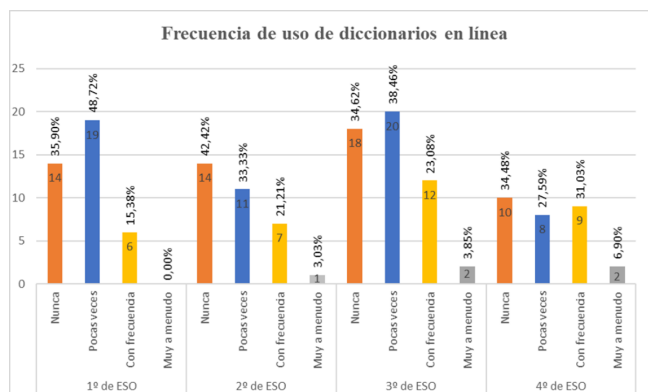


Lo más significativo de esta gráfica es que 1.º de ESO y 3.º de ESO destacan por sus resultados negativos: las opciones «nunca» y «pocas veces» suman, en ambos grupos, entre el 95 y el 100 % de las respuestas, en el caso de 1.º. En cambio, los niveles 2.º y 4.º son los que manifiestan los porcentajes más bajos de la respuesta «nunca». Asimismo, 4.º obtiene los mejores resultados en las opciones «pocas veces» y «con frecuencia», con casi un 60 % y un 27,59 %, respectivamente.

Estos resultados contravienen lo que establece el currículo estatal y el de Canarias en cuanto al uso progresivo del diccionario por parte del alumnado a medida que este avanza en la etapa Secundaria, pues si bien es verdad que 4.º obtiene los mejores resultados, en 3.º se produce un descenso significativo con respecto a la frecuencia de uso de 2.º.

Pasando ahora a la frecuencia de uso de los diccionarios electrónicos, solo analizaremos los resultados con respecto a las obras lexicográficas en línea. Omitimos los resultados relativos a la frecuencia de uso de diccionarios en aplicaciones móviles porque la escasa cantidad de informantes que respondieron positivamente no nos ofrece datos suficientes para poder extraer conclusiones.

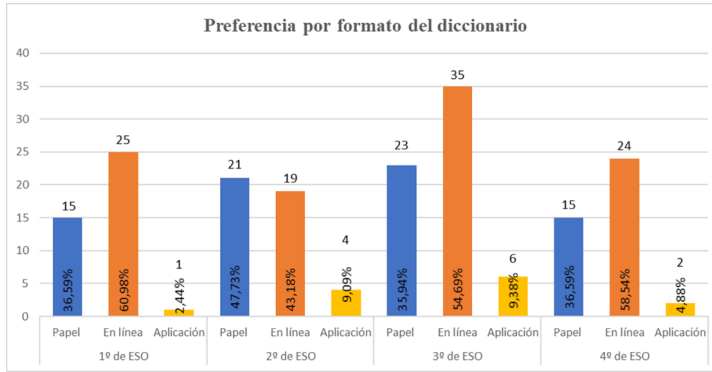
FIGURA 6. Número total de respuestas correspondientes a las preguntas relacionadas con la frecuencia de uso de diccionarios en formato electrónico, según la variable ‘curso’



Nuevamente es el nivel de 4.º de ESO el que ofrece mejores resultados con respecto al uso de los diccionarios alojados en páginas web: se trata del único nivel en el que la opción con «con frecuencia» supera a «pocas veces». Asimismo, a diferencia de la gráfica anterior, se aprecia en este caso un aumento progresivo de la frecuencia de uso de este formato, pues a medida que avanza el nivel educativo, el porcentaje de respuestas «con frecuencia» se eleva. El primer nivel es el que alcanza un mayor porcentaje en la opción «pocas veces» mientras que segundo es el curso que menos emplea los diccionarios en línea, con un 42,42 % de encuestados que manifestaron no haberlo utilizado «nunca».

En lo concerniente a la preferencia por formatos de diccionarios, los datos arrojados muestran lo siguiente:

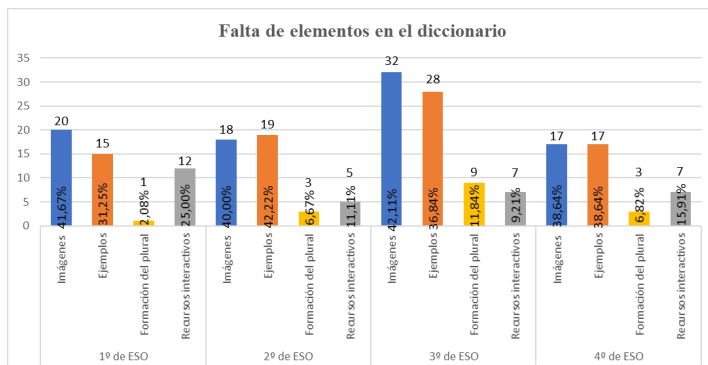
FIGURA 7. Número total de respuestas correspondientes a la pregunta ¿qué tipos de diccionarios te gusta utilizar?, según la variable ‘curso’



Los niveles de 1.º y 4.º prefieren el empleo del diccionario en línea. No es de extrañar que esta opción sea la mayoritaria en 4.º, ya que fue el nivel que evidenciaba un uso más frecuente de este formato con respecto a los otros cursos. Sin embargo, sorprende que siendo los estudiantes de primero los que obtuvieron un menor porcentaje de uso de los diccionarios virtuales sean ahora uno de los niveles que prefieren en mayor grado este tipo de formato. En el caso de 2.º, cabe destacar la preferencia por el formato papel con un porcentaje ligeramente superior a los diccionarios en línea. Por otra parte, el formato en aplicación parece atraer un poco más al alumnado de 2.º y 3.º, si comparamos los resultados con los otros cursos.

Por último, en cuanto a la pregunta sobre qué elementos echan en falta en los diccionarios que manejan, vemos que la demanda de imágenes destaca en 3.º de ESO:

FIGURA 8. Número total de respuestas correspondientes a la pregunta ¿echas en falta algunos de los siguientes elementos en los diccionarios que utilizas?, según la variable ‘curso’



Este mismo curso presenta también un mayor porcentaje de demanda en la formación del plural. Con respecto a los ejemplos, los niveles de 2.º y 4.º obtienen los mayores porcentajes. Por su parte, el nivel de 1.º es el que más requiere de recursos interactivos. Quizás se trata de un alumnado más acostumbrado a este tipo de herramientas por su reciente paso por Educación Primaria.

7. CONCLUSIONES

La importancia de los trabajos de campo tanto para la crítica lexicográfica como para la lexicografía didáctica, así como para la propia enseñanza de la lengua española es evidente: se conoce de primera mano la realidad del aula. Nuestro estudio supone solo un acercamiento exploratorio que ha pretendido contribuir, modestamente, al análisis de las metodologías y de las herramientas didácticas para el desarrollo de la competencia léxica del alumnado. Somos conscientes de las limitaciones de nuestra investigación y de que sería necesario ampliar la muestra de estudio con otros centros del Archipiélago e incluso contemplar otras variables, como el tipo de centro (público/concertado), para poder arrojar un poco más de luz a estas cuestiones. Sin embargo, esto no impide que podamos reflexionar sobre los siguientes aspectos a tenor de los resultados obtenidos:

- a) La realidad de las clases de Lengua Castellana y Literatura, al menos en el contexto que enmarca nuestro estudio, es que las obras lexicográficas no reciben la atención que se debería, no solo por la utilidad que por sí mismas poseen, sino porque constituye una exigencia avalada por las autoridades educativas en los currículos. Como hemos venido comentando,

el diccionario es una herramienta indispensable para el docente de Lengua Castellana y Literatura, pero no solo como apoyo para la didáctica del léxico o de aspectos meramente léxico-semánticos: ha de ser un compañero frecuente del profesorado en las clases y con más asiduidad, si fuera posible, del alumnado.

- b) Si bien se trata de una generación de nativos digitales, el alumnado encuestado no hace uso habitual de obras lexicográficas digitales, a pesar de que prefieren trabajar con este formato. Consideramos que, en este sentido, los docentes juegan un papel fundamental y, por ello, creemos que es necesario que el profesorado de Educación Secundaria se forme adecuadamente en materia lexicográfica para poder explotar el potencial didáctico de los diccionarios en sus distintos soportes digitales y fomentar su uso entre el alumnado.

A partir de estas consideraciones, creemos que, desde los grados universitarios de Lengua Española, debería prestarse más atención a la enseñanza de la lexicografía y los recursos que ofrece en la didáctica del español. Esta necesaria actualización tendría que estar presente también en los másteres de formación del profesorado. Asimismo, consideramos que las administraciones educativas deberían incentivar la producción de materiales didácticos innovadores en los que el empleo del diccionario en sus distintos soportes tenga un papel fundamental y dotar al profesorado de formación específica para la didáctica del léxico.

Creemos que estas propuestas suponen un medio necesario para que el diccionario esté presente en las aulas y siga siendo un aliado para el desarrollo de la competencia léxica del alumnado del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA CANARIA DE LA LENGUA (2010). *Diccionario básico de canarismos*. Academia Canaria de la Lengua.
- ÁGUILA ESCOBAR, G. (2006). Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónicos. En M. VILLAYANDRE LLAMAZARES (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 1-23). <https://buleria.unileon.es/handle/10612/12546>
- ÁGUILA ESCOBAR, G. (2009). *Los diccionarios electrónicos del español*. Arco Libros.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1996). El diccionario en la enseñanza de la lengua. En B. MANTECÓN RAMÍREZ, F. ZARAGOZA CANALES (Coords.), *La gramática y su didáctica: actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 75-88). Miguel Gómez Ediciones.

- ALVAR EZQUERRA, M. (1998). Consideraciones sobre los diccionarios de carácter didáctico. En C. de Paepe y N. Delbecque (Coords.), *Estudios en honor del profesor Josse de Kock* (pp. 23-28). Leuven University Press.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2001). Los diccionarios y la enseñanza de la lengua. En M. C. AYALA CASTRO (Coord.), *Diccionarios y enseñanza* (pp. 13-30). Editorial Universidad de Alcalá.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Arco Libros.
- AYALA CASTRO, M. C. y MEDINA GUERRA, A. M. (2008). Una aproximación a la lexicografía didáctica: los últimos diccionarios para la enseñanza secundaria. En D. AZORÍN FERNÁNDEZ, M. B. ALVARADO ORTEGA, J. CLIMENT DE BENITO, M. I. GUARDIOLA I SAVALL, R. M. LAVALE-ORTIZ, C. MARIMÓN LLORCA, J. J. MARTÍNEZ EGIDO, X. A. PADILLA GARCÍA, H. PROVENCIO GARRIGÓS, I. SANTAMARÍA-PÉREZ, L. TIMOFEEVA TIMOFEEV, E. TORO LILLO (Coords.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 411-416). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D. (2000). Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)*, 14, 19-44.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. y GARCÍA PLATERO, J. M. (2003). La lexicografía didáctica. En A. M. MEDINA GUERRA (Ed.), *Lexicografía española* (pp. 333-351). Ariel Lingüística.
- CONTRERAS IZQUIERDO, N., MORENO MORENO, M. Á., TORRES MARTÍNEZ, M., y CAMACHO NIÑO, J. (2018). EnRÉDate. Explotación didáctica. *RILEX. Revista Sobre Investigaciones léxicas*, 1(3), 103-162. <https://doi.org/10.17561/rilex.m1.5>
- DE LUCA, N. (2019). Una propuesta didáctica a partir del uso de diccionarios digitales en clase. *Quaderns Digitals*, 88, 211-252.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1989). *Los diccionarios de orientación escolar*. De Gruyter.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1990). La lexicografía escolar española: visión crítica. *Tabanque. Revista pedagógica*, 6, 85-94.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1993). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario en el aula. En S. MONTESA PEYDRÓ, A. GARRIDO MORAGA (Coords.), *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Actas del III Congreso Internacional de ASELE. Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991* (pp. 189-200). Universidad de Málaga.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1998). La lexicografía didáctica del español: Aspectos históricos y críticos. En M. Teresa FUENTES y R. WERNER (Eds.), *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos* (pp. 49-79). Vervuert.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (2003). La lexicografía escolar del español: desde sus orígenes hasta su consolidación. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 1, 7-25.
- MALDONADO GONZÁLEZ, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Arco Libros.
- MALDONADO GONZÁLEZ, C. (2012). Diccionarios y educación: ¿una relación de compromiso? En A. NOMDEDEU RULL, E. FORGAS BERDET y M. BARGALLÓ ESCRIVÁ (Eds.), *Avances de lexicografía hispánica 1* (pp. 9-28). Universitat Rovira i Virgili.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2013). Práctica de los diccionarios y corpus en la enseñanza de la lengua española. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 26, 1-11.

- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE*, 34(1), 262-285.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2019). La conciencia lingüística de la palabra. En M.^a C. FERNÁNDEZ LÓPEZ y M. MARTÍ SÁNCHEZ (Coords.), *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español* (pp. 37-84). Editorial Universidad de Alcalá.
- PERDIGUERO VILLAREAL, H. (1997). *Encuesta sobre el uso de los diccionarios escolares* [Documento inédito interno].
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Arco Libros.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, XXIX, 19-28.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2009). *El uso del diccionario en el aula. Estrategias y actividades 1*. Grupo Editorial Universitario.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2020). *Crónica de la lengua española 2020*. Espasa.
- RODRÍGUEZ BARCIA, S. (2016). *Introducción a la lexicografía*. Editorial Síntesis.
- RODRÍGUEZ MÁRQUEZ, T. I. (2017). *La lexicografía y el diccionario como herramienta en la Enseñanza Secundaria: Unidades de Trabajo* [tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional. <https://www.tdx.cat/handle/10803/460807>
- ROMERA CASTILLO, J. (1994 [1979]). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Playor.
- SUÁREZ ROBAINA, J. R. (2016). Didáctica del Vocabulario. En J. L. CORREA SANTANA, Á. PERERA SANTANA, M. SÁNCHEZ GARCÍA y J. R. SUÁREZ ROBAINA (Eds.), *Habilidades Lingüísticas I: Didáctica de la Lengua Oral* (pp. 131-153). Servicio de Publicaciones y Difusión Científica.
- SÁNCHEZ MUÑOZ, T. (2003). Los diccionarios escolares a comienzos del siglo XXI. *Revista de Lexicografía*, 9, 175-188.
- SECO REYMUNDO, M. (13 de marzo de 2014). *En el país de las palabras* [Conferencia pronunciada la celebración del Día de la Fundación pro-RAE]. https://www.rae.es/sites/default/files/En_el_pais_de_las_palabras-1.pdf

EL VALOR PRAGMÁTICO DEL LÉXICO EN LA BASE DEL DESARROLLO ATÍPICO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL SÍNDROME DE ASPERGER

FRANCISCO RODRÍGUEZ MUÑOZ
Universidad de Almería

1. PUNTO DE PARTIDA

LAS PALABRAS SON EL FUNDAMENTO del pensamiento humano. Como cuando el niño da sus primeros pasos, la producción de la primera palabra es un acontecimiento que se convierte en motivo de celebración en su entorno. Al adquirir el lenguaje, la necesidad de comunicarse con palabras es la que conduce a la articulación de los sonidos del habla, lo que ha llevado a reconocer la estrecha relación que existe entre los patrones perceptivos (dimensión fónica) y productivos (dimensión léxica) (Serra et al., 2000). Al mismo tiempo, las habilidades receptivas de reconocimiento pragmático y de comprensión léxica –la palabra usada con una intención y en un contexto– van de la mano en etapas muy tempranas del desarrollo lingüístico.

En efecto, desde una perspectiva sociopragmática, consideramos que el aprendizaje de una palabra o de un conjunto de palabras –proceso que se extiende durante toda la vida– dependerá de cómo sea el desarrollo de las habilidades socio-cognitivas que permiten comprender las intenciones comunicativas de los demás en las distintas situaciones en que tiene lugar la interacción. En este sentido, la adquisición del lenguaje y, en particular, del léxico se conciben como un caso especial de aprendizaje cultural (Tomasello, 2000).

En las siguientes páginas, se pretende definir un déficit pragmático primario, el que presentan los hablantes con síndrome de Asperger (SA), a partir del léxico comprensivo y productivo (de tipo contextual, con carácter idiomático, usado en sentido figurado, etc.). Es decir, la descripción se afronta desde la relación o el maridaje del léxico con la pragmática. Con esta finalidad, tras caracterizar dicha condición neurodivergente con una mirada crítica, se reflexionará sobre la sofisticación léxica, el sentido figurado y el significado no composicional, y, por último, acerca del léxico asociado a las emociones en hablantes con SA.

2. SÍNDROME DE ASPERGER: DISTINTAS DENOMINACIONES, ¿UNA MISMA CONDICIÓN?

La de *síndrome de Asperger* ha sido y sigue siendo hoy una etiqueta controvertida. Al reconocerse oficialmente esta condición en los años noventa por parte de la Organización Mundial de la Salud y de la Asociación Americana de Psiquiatría, con su incorporación en los manuales de diagnóstico clínico, la *CIE-10* y el *DSM-IV*, respectivamente, se consideró como un *trastorno generalizado del desarrollo (TGD)*. Si bien el marbete TGD agrupaba el SA junto al autismo, al síndrome de Rett, al síndrome de Heller y al trastorno generalizado del desarrollo no especificado, cada una de estas condiciones se distinguía y contaba con una codificación propia. En la actualidad, el *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013) elimina como categoría autónoma el SA, que queda subsumido en la etiqueta de *trastorno del espectro autista*, si bien indica que sería un TEA de grado leve-moderado. Adicionalmente, en este manual, se genera un nuevo rótulo, el de *trastorno de la comunicación social (pragmática)*, con más coincidencias que discrepancias si se compara con el SA, del que parece distanciarse únicamente por no incluir el criterio referido a patrones de conducta restringidos, absorbentes y estereotipados.

A todo lo anterior habría que añadir los rótulos alternativos que se han propuesto para hacer referencia al SA. Así, han sido varios los autores que han considerado equivalentes el SA y el *autismo de alto funcionamiento (AAF)*, aunque no han sido pocas las voces a favor de diferenciarlos¹. Por otra parte, antes del reconocimiento oficial del SA, hubo quienes propusieron la denominación *síndrome semántico-pragmático* (*cf.* Bishop, 1989); es decir, una condición enraizada en esa interfaz.

No puede dejar de retomarse el largo debate en torno a la entidad independiente del SA respecto de los TEA (*cf.* Duffy et al., 2013). Esto lleva a plantearse si son más los puntos de unión o desencuentro entre el SA y el resto de las condiciones que comprende su actual hiperónimo, las cuales comparten, de modo general, alteraciones en las dimensiones comunicativa, de interacción social y de flexibilidad e imaginación (tríada de Wing). Nuestra postura en este trabajo está en consonancia con la de aquellos que plantean la singularidad del SA, frente a quienes proponen su integración junto a otros tipos de autismo sindrómico, tales como Rett o Heller,

¹ Por ejemplo, Szatmari et al. (1995) concluyen que las diferencias serían más de tipo cuantitativo que cualitativo, por lo que se asociarían al grado de afectación (puntuaciones más bajas en test lingüísticos de comprensión, gramática y léxico en personas con AAF), pero formarían parte de una misma condición autista. Además, se han descrito patrones de comunicación temprana diferentes en cada caso, como el inferior número de desviaciones que en el SA se perciben en los usos conversacionales a los cinco años, así como en relación con la escucha, la ecolalia inmediata, la inversión pronominal o la producción de gestos convencionales (Gilchrist et al., 2001).

así como junto al autismo nuclear o profundo descrito por Leo Kanner. Desde esta perspectiva, si lo que pretendemos es acometer una descripción precisa del comportamiento comunicativo del hablante con SA, estaríamos en el camino contrario, pues a las características perceptibles en el desarrollo lingüístico de cada niño con SA (diferencias interindividuales) se les estarían añadiendo las que definen a los otros tipos de TEA (diferencias intraespectro), muy heterogéneos entre sí. Con todo, actualmente prevalece en la bibliografía científica la etiqueta diagnóstica de TEA, por ser la que recoge el *DSM-5*, y será inevitable aludir a ella.

3. DESCRIPCIÓN DE UN DÉFICIT PRAGMÁTICO A PARTIR DEL COMPORTAMIENTO LÉXICO DE LOS HABLANTES

«It became increasingly clear to us, as pointed out above, that looking at lexical items independently of lexical context, syntax, morphology and interactional sequential factors provides a very limited and even misleading picture of the relationship between conceptual ability and its lexical expression» (Perkins et al., 2006: 801).

El SA, aun concibiéndose como un déficit pragmático primario (Rodríguez Muñoz, 2020), requiere atender al comportamiento léxico de los hablantes para poder ser explicado, pues algunas de las dificultades pragmáticas que lo caracterizan emanan de la comprensión y la producción peculiares de las unidades léxicas desde su infancia. Por tanto, podemos afirmar que el léxico es determinante en el desarrollo singular de las habilidades comunicativas en el SA. Asimismo, se han realizado estudios en los que se ha confirmado la existencia de déficits en otros planos del lenguaje en personas con SA, como el fonético (dislalias, disfluencia, prosodia peculiar, etc.) (Shriberg et al., 2001) o el gramatical (Mendoza y Garzón, 2012).

Existen vasos comunicantes tan evidentes entre léxico y pragmática como los que se establecen entre las primeras palabras y los gestos que las acompañan —inicialmente, deícticos vinculados al objeto y al espacio—. Desde la vertiente comprensiva, después de que los padres señalen un objeto y digan algo como «¡Mira, una pelota!», el niño podrá inferir el significado de la unidad léxica y, más adelante, imitar inversamente; o sea, expresar verbalmente la palabra y acompañarla de un gesto deíctico al identificar su referente. El desarrollo léxico va, pues, unido al contexto pragmático, es dependiente de este; incluso cuando somos adultos, dónde se aprende una palabra o una expresión, de quién o dónde es aprendida, en qué momento, etc., son variables contextuales ligadas al aprendizaje del léxico.

Volviendo al SA, Surian y Siegal (2008) advierten que existen dos formas de considerar el proceso adquisitivo del léxico en quienes presentan dicha condición: mientras que para algunos autores sigue una evolución equiparable a la de sujetos

con desarrollo típico (DT), para otros sería peculiar. Esta segunda postura se apoya en hechos tales como que los comportamientos comunicativos no verbales del adulto (gestos deícticos o miradas) que van unidos a palabras nuevas que se aprenden dentro de un contexto constituyen una estrategia asociada a la adquisición del léxico que no funciona en el caso de los niños con TEA, pero que es aplicada por niños con DT entre los 18 y los 24 meses. Esta adquisición atípica del léxico *ab initio*, en el plano comprensivo-inferencial, podría determinar, en el plano productivo, el uso igualmente idiosincrásico de las unidades léxicas.

Antes de hablar, observamos nuestro entorno; con la mirada, establecemos nuestras primeras relaciones sociales y exploramos el mundo. A este respecto, se han realizado estudios basados en el método de *eye-tracking* (cómo fijamos la mirada) que han estado orientados, en algunos casos, a la detección temprana de los TEA; en otros, tales experimentos han revelado información valiosa como que, en comparación con los niños con DT, los que presentan TEA dirigen más su mirada hacia los objetos que hacia las caras, y, cuando las observan, invierten menos tiempo en las regiones de ojos y boca (Klin et al., 2002; Constantino et al., 2017).

Como señala Fuchs (2018), la palabra es un *gesto vocal*. Se ha reflexionado profusamente sobre el papel que desempeña la kinésica en los procesos de adquisición de lenguas primeras y añadidas. Los gestos constituyen una fuente inagotable de estrategias compensatorias cuando no se ha completado el desarrollo lingüístico o cuando, a causa de un déficit comunicativo, se produce algún deterioro o retroceso expresivo (pensemos, por ejemplo, en las afasias de tipo productivo).

Al preguntarnos por la representatividad que tiene el componente léxico en las descripciones que se divulgan actualmente sobre el SA, una búsqueda rápida en Google arroja valoraciones como las siguientes: «*precocious vocabulary – often in a highly specialized field of interest*» (autismspeaks.ca); «*advanced vocabulary [...] and a tendency to be pedantic*», «*limited vocabulary to describe emotions*» (tonyattwood.com.au); «*a fantastic vocabulary*» (theconversation.com); «*good vocabulary*», «*difficulty with figurative language such as idioms, metaphors, similes, and irony*», «*difficulty recognizing in contextual (conversational) or text (print) situations that certain vocabulary words may have alternative meanings*» (Vicker, 2009), etc.

3.1. SOFISTICACIÓN LÉXICA

Uno de los parámetros más populares que, en la zona de intersección o confluencia léxico-pragmática, ha definido el comportamiento comunicativo de las personas con SA ha sido la llamada *sofisticación léxica*, concepto que se vincula a las apreciaciones de «pomposidad» o «pedantería» lingüísticas presentes ya en las

primeras descripciones² de esta condición: «*Fritz V. [...] soon talked 'like an adult'*» (Asperger, 1994: 39), «*Hellmuth L. [...] often used unusual words, sometimes poetical and sometimes unusual combinations*» (p. 66). Concluye Asperger que el síndrome al que da nombre se caracteriza, entre otras cosas, por «*the choice of unusual words which one would suppose to be totally outside the sphere of these children. It is also seen in newly formed or partially restructured expressions which can often be particularly accurate and perspicacious, but also, of course, often quite abstruse*» (p. 71).

Como señala Serra (2013: 267), «la semántica, una vez integrada la información pragmática, es determinante [...] para la selección del léxico y [...] para la activación de los procedimientos sintácticos correspondientes». Esto es, desde el reconocimiento pragmático (intención en contexto), pasando por la competencia semántica, se llega a la selección léxica y a la configuración construccional de los enunciados. La consecuencia directa que trae consigo la selección léxica a la que se hace referencia es la falta de adecuación al interlocutor y al contexto, cuyas características no son tenidas en cuenta por las personas con SA, debido a la extrema precisión léxica con la que se expresan, que puede devenir «abstrucción» léxica. Dicho de otro modo, se produce una discordancia entre el registro escogido, determinado en gran medida por el léxico seleccionado, y el contexto en que se emplean las unidades léxicas.

El parámetro de *riqueza léxica* ha sido relativizado por el de *heterogeneidad léxica* (Monfort et al., 2004: 60), pues, en cuanto *patolecto*, el vocabulario del individuo con SA contrasta por su extremada amplitud en determinados temas, frente a las limitaciones en otros. Esta característica puede relacionarse, en el plano conversacional, con los conceptos de *glosomanía (o monomanía) temática y participación conversacional* (Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández, 2020): cuanto más domina un tema el hablante con SA, mayor es su índice de participación al interaccionar³. No obstante, se ha mantenido que, pese al dominio exhaustivo de una parcela léxica, el vocabulario no se encuentra suficientemente interconectado para comprender y producir relaciones semánticas entre palabras (Bleda, 2017: 126).

En (1), ACR, un niño de 13 años diagnosticado con SA, responde a la descripción de una viñeta empleando unidades léxicas como «pez luna» o «aleta dorsal», lo que constituiría un ejemplo de precisión y sobredesarrollo léxico relativo.

² Cabe mencionar a la psiquiatra infantil Grunya E. Sukhareva, de origen judío y nacida en Kiev, que publicó la que se considera la primera descripción del SA en ruso en 1925 y un año después en alemán.

³ Suele hablarse de conductas polarizadas en el SA: laconismo vs. verborrea, gestualidad escasa vs. gestualidad excesiva, mirada huidiza vs. mirada fija. Todas ellas configuran, desde el punto de vista comunicativo, el perfil disarmónico de esta condición (Rodríguez Muñoz, 2017).

(1)

7:02-7:42 (13 años)

*INT: <solo> [<] quedan dos (..) mira (.) ;qué pasa en estas dos viñetas, en la veinte y en la veintiuno?

*ACR: mm parece que: una niña (.) se está asustando porque: parece ser (.) que hay <un> [/] un tiburón o un pez luna <en> [/] en <el lago> [>].

*INT: <vale (.)> [<] bien (.) bien [?] (.) ;y luego qué ocurre?

*ACR: y ocurre que es un gracioso ↑ (..) que se había puesto: la típica: (.) aleta dorsal (..) eh@i (...) aquí ~~é~~ se señala la espalda.

*INT: <sí, sí> [>].

*ACR: <y y> [<] y después la niña <pues> [/] pues está malhumorada <porque:> [/] <porque> [/] porque le hizo una broma de mal gusto.

(Rodríguez Muñoz, 2014)

Como señalan Perkins et al. (2006: 795), «one aspect of autistic language which has been very little researched concerns the vocabularies of people with autism, and the conceptual knowledge and understandings which underpin the use of individual words or word types». En la investigación que llevan a cabo estos autores, comprueban, entre otras cosas, que las personas con TEA presentan problemas asociados al uso de expresiones espaciotemporales. En relación con la temporalidad, no solo cometen errores de tipo léxico, sino también morfológico (sufijos flexivos de tiempo y aspecto). Las repeticiones y la falta de productividad léxicas, que coinciden con la idea de que el lenguaje expresivo supera al comprensivo en los TEA⁴, implican que el uso léxico no refleje necesariamente que se ha comprendido la información recibida. Los problemas detectados con respecto a los nombres de artefactos y partes del cuerpo parecen deberse a dificultades de carácter referencial que recuerdan a las parafasias semánticas (llamar silla a la mesa o pie a la mano). Con todo, si bien coincidimos en que son pocos los estudios léxicos en los TEA, teniendo en cuenta los parámetros aplicados para seleccionar la muestra del estudio de Perkins et al. (2006), no creemos que los resultados puedan aplicarse a las personas con SA.

Tuzzi (2009) realiza un análisis textual a partir de producciones escritas por ordenador pertenecientes a 37 individuos con TEA, con edades comprendidas entre los 11 y los 20 años en el 59,4 % de los casos, y a 92 facilitadores. Se centra en el análisis cuantitativo de (1) frecuencias léxicas, y (2) clases de palabras. En relación con las primeras, a pesar de que la situación de laboratorio en que se llevó a cabo la investigación supone una limitación, que podría resolverse con la recogida de datos en contextos naturales de comunicación, con validez ecológica, fueron más nume-

⁴ Al contrario de lo que se esperaría del hablante neurotípico, cuyo léxico receptivo superaría al productivo.

rosos los lemas y los hápax⁵ en el caso de los sujetos con TEA. En cuanto a las clases de palabras, se observó un predominio estadísticamente significativo de adjetivos y adverbios en las muestras de los participantes con déficit comunicativo, en tanto que la presencia de verbos y palabras gramaticales fue significativamente inferior en comparación con las producciones de los facilitadores⁶. Aun así, las oraciones que componían los textos del grupo con TEA resultaron totalmente comprensibles. Esta misma autora atribuye la característica de *riqueza léxica* a los sujetos con TEA, lo que justifica por la aparición más frecuente de palabras inusuales, concretadas en hápax, que pueden ser también neologismos⁷. Los participantes respetaron las reglas de formación de palabras –en este caso, del italiano– y produjeron una mayor cantidad de unidades léxicas de registro culto o esmerado: *emulare* (‘emular’), *anelare* (‘anhelar’), *vessare* (‘vejar’), *lenire* (‘mitigar’), etc.

Gladfelter y Goffman (2018) constatan que los niños con TEA aprenden una mayor proporción de fonos que de rasgos semánticos, a lo que se ha llamado estrategia *sound before meaning* (Norbury et al., 2010), que sería la opuesta a la que se les supone a los sujetos con DT. Así pues, se plantea una trayectoria distinta en el aprendizaje léxico de los niños con SA, que prioriza la forma frente a la sustancia del signo lingüístico. Por otra parte, como ya se ha indicado, trabajos como el de Charman et al. (2003) concluyen que los preescolares con TEA producen más palabras que comprenden, esto es, que su vocabulario expresivo supera al comprensivo.

Esta disociación entre forma y contenido parece marcar la ruta peculiar seguida en el SA para el aprendizaje léxico, situando el punto de partida en las vertientes fonológica y morfológica de las palabras, y el de llegada, en la semántica, que queda, hasta cierto punto, desplazada por la atención a las formas⁸. ¿Pero se procesan todas las palabras del mismo modo en el cerebro? Obviamente, no. Variables como la longitud o la frecuencia de uso condicionan la velocidad de procesamiento en tareas léxicas diversas tanto en aprendientes con SA como con DT.

⁵ Palabra (*type*) con una sola aparición (*token*) en los textos examinados.

⁶ Estos resultados concuerdan con los del estudio de caso de Williams (1993), quien también registra un predominio en el uso de modificadores en detrimento de las palabras de acción.

⁷ Se ha señalado que algunos neologismos que emplean los hablantes con SA, como parte de su *jerga idiosincrásica*, están motivados por la búsqueda de una extrema precisión léxica. Así, cuando no encuentran la palabra que se adapta con exactitud al concepto mental que pretenden transmitir verbalmente, la inventan (Bleda, 2017).

⁸ Complementariamente, podría plantearse la hipótesis de que el desempeño lingüístico en tareas que involucran el eje combinatorio (sintagmático) superaría al de las operaciones basadas en el eje de selección (paradigmático) en estos hablantes.

Los resultados tan contrarios en tareas que requieren el procesamiento de elementos formales (en ocasiones, por encima de los valores estándares) frente a aquellas otras en las que interviene el significado nos conduce inevitablemente a la *teoría de la infraconectividad* (Just et al., 2004, 2007; Kana et al., 2006). Esta sugiere que la conexión entre determinadas regiones cerebrales es inferior en los individuos con TEA, sobre todo en la banda que comunica las áreas frontales con las áreas corticales posteriores. Asimismo, «los patrones de activación y de sincronización temporal de las redes corticales estarían alterados, favoreciendo las conexiones locales en detrimento de las proyecciones a largas distancias» (Marí, 2014: 22). En este sentido, existiría una relación causal entre los fenómenos anatómicos, fisiológicos (actividad cerebral) y psicológicos, incluidos los lingüísticos. La infraconectividad entre redes neuronales emplazadas en distintas áreas del cerebro estaría impidiendo el logro en tareas lingüísticas que demandan un alto nivel de integración (*cf.* Remschmidt, 2004). Según los autores que proponen esta teoría, aunque el procesamiento gramatical de los enunciados respondería, por lo general, a los valores estándares o normalizados en usuarios con TEA, estos presentarían dificultades al tratar de integrarlos en un todo contextual que, en última instancia, sería el responsable de otorgarles un sentido.

Al hablar de infraconectividad, nos estamos refiriendo, en definitiva, al bajo funcionamiento de los circuitos de integración y a la falta de coordinación entre regiones concretas del cerebro; lo que da lugar a déficits de carácter cognitivo y lingüístico, que son más perceptibles cuanto mayor es el nivel de integración y abstracción que requieren las tareas de procesamiento. Por tanto, las dificultades que manifiestan los sujetos con SA en los procesos de integración forma-significado podrían explicarse por un bajo nivel de conexión entre las redes neuronales ubicadas en distintas zonas del cerebro, con patrones de activación y sincronización alterados. Just et al. (2004) comparan, concretamente, los niveles de activación de las dos áreas típicamente asociadas al lenguaje. A la vista de sus resultados, los sujetos con SA se caracterizarían por mostrar una habilidad superior al procesar las palabras (significantes) de manera aislada, que se correspondería con una activación también mayor del área de Wernicke; pero presentarían dificultades a la hora de integrar tales palabras en una estructura dotada de significado, lo que implicaría una menor activación de las redes neuronales situadas en el área de Broca.

3.2. SENTIDO FIGURADO Y SIGNIFICADO NO COMPOSICIONAL

En (2), Bruno, un niño de 13 años, responde empleando un símil peculiar, abstruso para su interlocutor, a la pregunta que le plantea el entrevistador:

(2)

8:30-8:50 (13 años)

*INT: vale, ¿cómo te sentirías tú si te gastan una broma así?

*BFG: ¡ay!, ¿para qué mentirte?, me sentiría como un oso polar en peligro de extinción [≠! se ríe] (...).

*INT: ¿como un oso polar en peligro de extinción?! ¿Y eso qué quiere decir?

*BFG: que me sentiría como una fiera ↑.

(Rodríguez Muñoz, 2014)

Por otra parte, la interpretación literal de los mensajes lingüísticos –en concreto, las dificultades de comprensión de expresiones idiomáticas, con significado no composicional– se ha convertido, probablemente, en la característica más citada al describir el SA: «*the person with Asperger's syndrome tends to make a literal interpretation of what the other person says, being greatly confused by idioms, irony, figures of speech, innuendo and sarcasm*» (Attwood, 2015: 228). Con todo, no se ha formulado ninguna teoría definitiva capaz de explicar de manera específica el *déficit de idiomática* en personas con TEA. Relacionado con las capacidades inferenciales de estos hablantes, se ha apoyado habitualmente en explicaciones más generales como la teoría de la mente o las disfunciones ejecutivas.

Algunas hipótesis acerca de cómo son procesadas las *unidades léxicas pluriverbales (ULP)* con carácter idiomático por los hablantes con DT son las siguientes:

1. La *hipótesis de la representación léxica* (Swinney y Cutler, 1979): Las ULP son almacenadas y recuperadas del lexicón mental por el hablante como si se tratase de unidades univerbales, de «*one huge word*».
2. La *hipótesis de configuración* (Cacciari y Tabossi, 1988): Existe una *keyword* que selecciona aquellos otros elementos con los que se combina a la hora de ser recuperada del lexicón mental.
3. La *hipótesis de descomposición de expresiones idiomáticas* (Gibbs et al., 1989): Se asocia al grado de composicionalidad (y descomposicionalidad o idiomática) de las expresiones idiomáticas, basado en la transparencia semántica; lo que daría lugar a un procesamiento más rápido en el caso de las expresiones idiomáticas descomponibles.

A nuestro juicio, la *hipótesis de configuración* puede casar con la *teoría sentido-texto* (Mel'čuk, 2001). De acuerdo con este modelo, existe también una *keyword* (base o argumento) que permite su combinación con otras palabras (colocativos) con las que forma un *frasema* que puede ser recuperado del lexicón mental de los hablantes. Para precisar este déficit, que aquí llamamos de idiomática, en hablantes con déficit pragmático (léase SA), habría que desarrollar procedimientos de indagación conducentes a determinar con exactitud qué tipos de expresiones

idiomáticas resultan menos comprensibles⁹ para estos y en qué medida. Con esta finalidad, podrían tomarse clasificaciones como la de Mel'čuk (2001)¹⁰, quien distingue las siguientes clases de ULP:

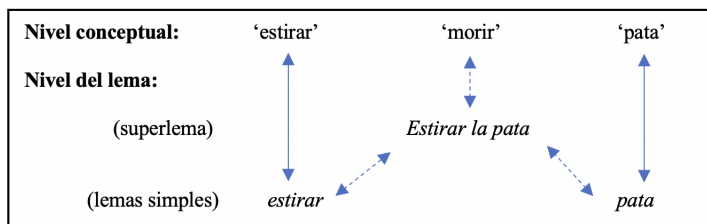
- a) *Frasema completo* o *locución*: El significado de la ULP es completamente independiente de la suma de los significados particulares de sus constituyentes (p. ej., *patata caliente* 'problema incómodo que una persona transfiere a otra', *talón de Aquiles* 'punto débil').
- b) *Semifrasema* o *colocación*: El significado de la ULP incorpora el sentido de alguno de sus constituyentes (p. ej., *rayo de esperanza*, donde se conserva el sentido recto de *esperanza*, pero *rayo* se usa en sentido figurado).
- c) *Cuasifrasema* o *cuasilocución*: Aunque el significado de la ULP incluye los sentidos de todos sus constituyentes, ninguno de ellos constituye su núcleo semántico, es decir, hay un significado añadido que no es literal (p. ej., *ojos rasgados* 'asiático').
- d) *Pragmatemas*: El significado de estas ULP depende del contexto situacional en que aparecen (p. ej., *Guardar silencio*, *Prohibido fumar*, *Consumir antes de...*, etc.).

Asimismo, podría explorarse si la *hipótesis de configuración* es compatible con la teoría de la infraconectividad. Si acudimos al modelo monolingüe de procesamiento de expresiones idiomáticas propuesto por Sprenger et al. (2006), es posible aventurar dos hipótesis asociadas a dicho procesamiento por parte del hablante con SA: 1) la insuficiente conexión entre lemas simples y superlemas (ULP), si se atiende a la producción de expresiones idiomáticas, y 2) la falta de conexión entre el superlema (ULP) y el nivel conceptual, lo que estaría dificultando la comprensión del significado idiomático, no composicional, de estas unidades (Figura 1).

⁹ Aunque aquí nos centremos en la comprensión de expresiones idiomáticas, nos parece fundamental afrontar el estudio de su producción en hablantes con SA.

¹⁰ Reproducimos esta clasificación por no desviarnos del marco conceptual que nos permite establecer posibles vínculos entre los planteamientos que recogen la *hipótesis de configuración*, la *teoría sentido-texto* y, en último lugar, la *teoría de la infraconectividad*, todo ello en aras de ampliar el horizonte de indagación en torno al aquí denominado *déficit de idiomaticidad* que comparten los hablantes con SA. Naturalmente, pueden tomarse clasificaciones alternativas de las ULP en función de los intereses de cada investigación —p. ej., existen taxonomías surgidas en el campo aplicado de la fraseodidáctica y, en general, de la didáctica de lenguas extranjeras (cfr. Gómez Molina, 2004) que tratan de superar la mera teorización—.

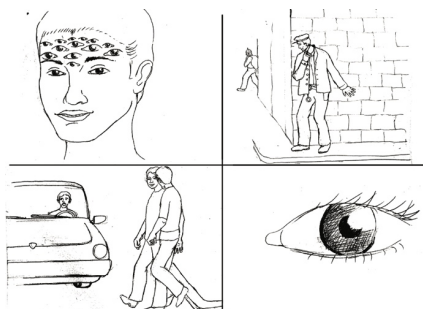
FIGURA 1. Modelo híbrido monolingüe de procesamiento de expresiones idiomáticas (Sprenger et al., 2006)



La comprensión del sentido figurado constituye un hito importante en la adquisición del lenguaje. En concreto, se ha señalado que antes de los 7 años los niños con DT tienden a interpretar las expresiones idiomáticas de manera literal (Vogindroukas y Zikopoulou, 2011). Incluso hasta los 11-12 años, se siguen desarrollando habilidades de procesamiento lingüístico que contribuyen a la comprensión de expresiones idiomáticas (Cain et al., 2009).

¿Cómo se ha evaluado la comprensión del significado de expresiones idiomáticas en niños con SA y AAF? Un ejemplo destacable es el *Comprehension Test of Idiomatic Phrases (CTIP)* (Vogindroukas y Kariotidis, 2006), que se compone de 22 frases hechas en griego seleccionadas tras consultar varios libros de texto usados en Grecia en la Educación Primaria. Cada una de ellas se asocia a cuatro imágenes: (1) la correcta, (2) la que reproduce el sentido literal, (3) la que solo da cuenta una parte del significado, y (4) la que refleja el sentido opuesto de la frase (Figura 2).

FIGURA 2. Lámina del CTIP asociada a la expresión *He catches birds in the air* = 'He is very clever' / 'Es muy listo' (Vogindroukas y Kariotidis, 2006)¹¹



¹¹ Ejemplo cedido por gentileza del Dr. Ioannis Vogindroukas, del Research and Education Institute for Speech Therapy, Ioannina, Grecia.

De acuerdo con los resultados de Vogindroukas y Zikopoulou (2011), el porcentaje de respuestas incorrectas de los niños con SA y AAF al tratar de identificar el significado de las 22 frases hechas incluidas en el *CTIP* fue, en todos los casos, significativamente superior al de los grupos de control, formados tanto por niños como por adultos.

Con respecto al aprendizaje de expresiones idiomáticas por parte de las personas con SA, cabe sugerir el análisis de materiales y procedimientos específicos surgidos en el terreno de la didáctica de lenguas extranjeras a fin de comprobar su operatividad en el ámbito de los déficits pragmáticos. Si bien existe un mercado en el contexto anglosajón de materiales en los que se retroalimentan la intervención clínica y la intervención educativa para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (p. ej., Schmidek, 2003a, 2003b; Butorac, 2016), no conocemos iniciativas parecidas en el caso del español.

3.3. LÉXICO Y EMOCIONES

Como señala Bosque (UNED, 2016), las palabras que expresan emociones (o afectos) presentan un radio de acción determinado en cada lengua, incluso hay lenguas que carecen de palabras para algunas de ellas. Ofrece una sencilla prueba al plantear la pérdida de matices que se produce al traducir; por ejemplo, para *to love*, en español, al menos contamos con ‘amar’ y ‘encantar’, y, para *happy*, con ‘feliz’, pero también con ‘contento’, ‘satisfecho’, etc. Ambas palabras inglesas cubrirían un radio de acción mayor que sus «equivalentes» castellanas. La emoción está indisolublemente asociada a la cultura. Existen palabras de difícil o imposible traducción al español; Bosque ilustra este hecho evidente con el vocablo japonés *amae*, que se refiere al deseo de ser cuidado por los demás y depender de ellos, adoptando un papel de sumisión. Otros ejemplos podrían ser *gigil*, del tagalo, que denota el arrebato de apretar o pellizcar algo o a alguien cuando resulta sumamente enternecedor; *ramé*, del balinés, que significa caótico y hermoso al mismo tiempo; *saudade*, del portugués, que hace referencia a un sentimiento próximo a la melancolía; *tarab*, del árabe, que alude a los efectos extáticos provocados por la música; etc. En consecuencia, nos encontramos con la limitación de que existen más emociones que palabras en una lengua para designarlas.

A la hora de analizar la expresión verbal de las emociones, también en el caso de los hablantes con SA, habrían de aplicarse oposiciones tan elementales como las que colocan de un lado las emociones simples, que se adquieren (p. ej., el miedo, la alegría o la sorpresa), y de otro las complejas, que son aprendidas (p. ej., la vergüen-

za¹²); o bien la distinción entre la expresión directa de afecciones, normalmente, a través de interjecciones (*¡ay!*, *¡uff!*), y la conceptualización de estas, donde interviene o media la cognición (*¡Me duele!*, *¡Qué cansancio!*) (cfr. *Ibidem*).

Para valorar en su justa medida qué esperamos de las personas cuando hablan de sus emociones, habremos de remitirnos al marco cultural al que pertenecen y considerar, de esta manera, las palabras con que pueden pensar en términos afectivos¹³. Si introducimos en el *Diccionario de la lengua española* la palabra *amor*, encontramos la siguiente definición: ‘sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser’ (Real Academia Española, 2020). Como advierte Bosque (UNED, 2016), las definiciones que proporcionan los diccionarios suelen ser poco satisfactorias por resultar escasamente sutiles. Veamos qué responde un adulto diagnosticado con SA en (3):

(3)

(34 años)

0158 E: (RISAS) bien, yyy y entonces bueno mm cómo-, o sea, para ti, ¿cómo definirías el amor? §

0159 I: ¿el amor? ↑ §

0160 E: sí /

0161 I: puees un sentiim- puees un proceso biológico que se desarrolla en la-, que se desarrolla al mismo tiempo en las neuronas de dos personas que se atraen con independencia de su sexo /

(Rodríguez Muñoz, 2009)

Al igual que las lenguas, las personas se caracterizan por presentar un radio determinado para identificar y etiquetar las propias emociones; es lo que en psicología se ha llamado *granularidad*. En este sentido, las personas con SA se caracterizan, en general, por mostrar una baja granularidad, incluso por la contradicción entre la emoción que sienten y su manifestación, forma de expresarla o exteriorización (las respuestas físicas que las acompañan no siempre son coherentes). Según Paula-Pérez et al. (2010: S85), «la dificultad para identificar y describir emociones y sentimientos, y para diferenciar los sentimientos de las sensaciones corporales que los acompañan, se configuran en denominador común del constructo de *alexitimia*¹⁴ y del síndrome de Asperger». Estas dificultades de discriminación emocional

¹² En español, Bosque (2010) reflexiona ampliamente sobre el concepto de *vergüenza*.

¹³ Es frecuente que los estudios psicológicos sobre este asunto se basen en el inglés.

¹⁴ El término *alexitimia* fue acuñado por Peter Sifneos en los setenta: *a-* (sin) + *-lexis-* (palabra) + *-thimos* (afecto), es decir, ‘sin palabras para el afecto’. Este psiquiatra distingue la alexitimia primaria, fruto de una disfunción neuroanatómica o neurobiológica, de la secundaria, debida a factores psico-

no solo se aplican a las afecciones propias, sino también a las ajenas, lo que viene a apoyar la idea de que la infrarrepresentación léxica de las emociones es el resultado de un déficit socioemocional primario en las personas con TEA (Hobson y Lee, 1989).

Paula-Pérez et al. (2010) concluyen, en sintonía con Hill et al. (2004), que el SA y la alexitimia de grado moderado-grave se superponen en un 85 % de los casos. Así pues, a las personas con SA les corresponden altas puntuaciones en la dificultad para encontrar palabras acordes con sus afecciones: «falta de palabras para las emociones» (Baron-Cohen, 2012: 102), y pueden llegar a confundir sentimientos con sensaciones o reacciones físicas. Al comparar, por ejemplo, el léxico emocional productivo en niños con síndrome de Down con el de niños con TEA, se ha observado que los primeros recurren más frecuentemente a léxico específicamente emocional (*contento, triste*, etc.), mientras que los segundos suelen emplear en su lugar léxico de tipo conductual (*reír, llorar, gritar*, etc.) (Bleda, 2017).

Baron-Cohen (2011) subraya que los circuitos cerebrales de la empatía muestran un nivel bajo de trabajo en las personas con SA, lo que conlleva una falta de consciencia sobre los propios sentimientos y sobre los ajenos. En este sentido, no podemos olvidar que comprender el lenguaje implica tener en cuenta la perspectiva del otro; se ha fechado al final del primer año de vida el momento en que el lenguaje le permite al niño integrar esa alteridad y reconocer las intenciones de los demás: adoptar una perspectiva excéntrica (*cf.* Fuchs, 2018). ¿Qué partes de ese circuito serían responsables de ese bajo rendimiento? Entre todas las que han sido señaladas, algunas regiones y estructuras implicadas en la respuesta y el procesamiento emocionales son el hipotálamo, la amígdala, la corteza orbitofrontal lateral, la corteza prefrontal ventromedial, la corteza insular, el polo temporal, la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal dorsolateral (*cf.* Redolar, 2013).

El estudio inicial de los sistemas neurales subyacentes a las emociones se centró en el *sistema límbico*. Existen evidencias experimentales que ponen de manifiesto la intervención de algunas áreas límbicas en funciones emocionales; en especial, del subsistema de la amígdala. Algunas de las funciones asociadas a la amígdala tienen que ver con el procesamiento de expresiones faciales, el reconocimiento emocional o la memoria asociada a eventos emocionales significativos¹⁵ (el vínculo entre las emociones y los recuerdos es incontestable). Entre las diferencias neuroanatómicas

lógicos, no hereditarios, o a condicionantes socioculturales (Sifneos, 1988). Debido a las conexiones existentes entre un tipo y otro, esta clasificación ha sido descartada por muchos autores. Aun así, en el SA nos encontraríamos ante una alexitima del primer tipo, sobre la que se ha apuntado una infraconexión entre el sistema límbico y la neocorteza.

¹⁵ Hay personas con autismo que muestran dificultades para reconocer el miedo, como también ocurre con otras que han sufrido algún daño en la amígdala (Ashwin et al., 2006).

asociadas a la amígdala, se ha comprobado que su tamaño es un 9 % superior en niños con SA que en niños con DT (Schumann et al., 2004).

Al ver a una persona moverse, no solo se activan las áreas implicadas en la visión, sino también el sistema motor del cerebro. En relación con el desarrollo del lenguaje, tras la «revolución sinaptogénica» de los 9 meses (Tomasello, 1999), hacia los 10-12 meses sobreviene el momento de atención compartida y de reconocimiento de sonrisas (Carpenter et al., 1998). La consciencia sobre el otro se establece primero a través del contacto visual del hijo con la madre¹⁶. En torno a los 9 meses, los niños aprenden a evaluar emocionalmente objetos y situaciones, a juzgar qué es peligroso, doloroso, etc., apoyándose en las reacciones de los adultos. Para que se produzca el comportamiento por imitación, previamente debe mediar un juicio o valoración acerca de esa conducta. La falta de consciencia sobre el otro de las personas con SA ha sido frecuentemente vinculada a la reducida actividad de las *neuronas espejo* y al llamado *déficit de empatía*.

Por último, se han llevado a cabo estudios basados en la identificación y la verbalización de emociones en expresiones faciales a través de imágenes y vídeos, y, en general, se ha observado que el reconocimiento de las emociones simples, como la felicidad o el enfado, se encuentra menos afectado que el de las complejas, como la sorpresa o el asco, en niños con SA (*cf.* Balconi et al., 2012).

4. REFLEXIONES FINALES

Es difícil desarrollar un apartado conclusivo en el marco de un estudio *in fieri*, ya que de este emanan más preguntas que respuestas. Así, se han perfilado líneas futuras de indagación mediante las que, poniendo el foco sobre el léxico contextual, se puedan concretar y ponderar los tipos de dificultades que presentan a este respecto las personas con déficit pragmático (SA): ¿cómo procesan el sentido figurado de las unidades léxicas simples frente al significado no composicional de las expresiones idiomáticas?, ¿qué tipos de ULP resultan menos comprensibles?, ¿qué características específicas se observan en la producción de estas?, ¿qué rasgos definen el léxico emocional que producen?, etc.

¹⁶ Nuevamente, podemos remitir a las pruebas de *eye-tracking*, en las que se han observado comportamientos peculiares relacionados con el contacto ocular que mantienen los niños con TEA con otras personas al interactuar. Asimismo, en el SA se han observado conductas polarizadas respecto al contacto ocular: frente a la mirada huidiza, más frecuente, la mirada fija (ambas conductas se prestan a ser malinterpretadas, pues no equivalen a actitudes inatentas ni intimidatorias) (Rodríguez Muñoz, 2009, 2011).

Asimismo, ante el predominio de investigaciones realizadas en comunidades anglohablantes, se precisan más investigaciones en comunidades hispanohablantes. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de las limitaciones que concurren en el SA son de carácter sociopragmático, de manera que, para que la intervención sea efectiva, habrán de considerarse las particularidades de las interacciones comunitarias.

Finalmente, es oportuno reivindicar una mayor permeabilidad o conexión entre a) teorías explicativas de las dificultades léxicas en hablantes con déficit pragmático provenientes de ámbitos diversos (especialmente, de la psicología cognitiva y la lingüística), b) investigación e intervención, y c) prácticas de intervención en ámbitos que pueden retroalimentarse, como la lingüística clínica y la educación lingüística (cfr. Rodríguez Muñoz, 2015, 2020). De tales modelos prácticos, acompañados de su correspondiente validación empírica, podrán aprovecharse técnicas y materiales encaminados a la mejora de las habilidades comunicativas de las personas con SA, pues el fin último no es otro que el de facilitar su inclusión en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- ASHWIN, C., CHAPMAN, E., COLLE, L. y BARON-COHEN, S. (2006). Impaired recognition of negative basic emotions in autism: a test of the amygdala theory. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 349-363.
- ASPERGER, H. (1994). Autistic psychopathy (U. Frith, Trad.). En U. FRITH (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1944).
- ATTWOOD, T. (2015). *The complete guide to Asperger's syndrome* (2.ª ed.). Jessica Kingsley.
- BALCONI, M., AMENTA, S. y FERRARI, C. (2012). Emotional decoding in facial expressions and videos: A comparison between normal, autistic and Asperger children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 193-203.
- BARON-COHEN, S. (2011). *The science of evil: On empathy and the origins of evil*. Basic Books.
- BARON-COHEN, S. (2012). *Empatía cero. Nueva teoría de la crueldad*. Alianza.
- BISHOP, D. V. M. (1989). Autism, Asperger Syndrome and Semantic-Pragmatic Disorder: Where Are the Boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 107-121.
- BLEDA, I. C. (2017). *La capacidad intersubjetiva y su manifestación lingüística en niños hipocúsicos con implante coclear prelocutivo y en niños con síndrome de Asperger*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/55947>
- BOSQUE, I. (2010). Aspectos individuales y sociales de las emociones. Sobre la noción de 'vergüenza' y sus variantes. *Páginas de Guarda*, 10, 13-27.
- BUTORAC, C. (2016). *Scripting with idioms: Everyday social scripts for real time practice with idioms*. Amazon CreateSpace.

- CACCIARI, C. y TABOSSI, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language*, 27(6), 668-683.
- CAIN, K., TOWSE, A. S. y KNIGHT, R. S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 280-298.
- CARPENTER, M., NAGELL, K. y TOMASELLO, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174.
- CHARMAN, T., BARON-COHEN, S., SWETTENHAM, J., BAIRD, G., DREW, A. y COX, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 265-285.
- CONSTANTINO, J. N., KENNON-MCGILL, S., WEICHSELBAUM, C., MARRUS, N., HAIDER, A., GLOWINSKI, A. L., GILLESPIE, S., KLAIMAN, C., KLIN, A., JONES, W. (2017). Infant viewing of social scenes is under genetic control and is atypical in autism. *Nature*, 547(7663), 340-344.
- DUFFY, F. H., SHANKARDASS, A., MCANULTY, G. B. y ALS, H. (2013). The relationship of Asperger's syndrome to autism: a preliminary EEG coherence study. *BMC Medicine*, 11. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-175>
- FUCHS, T. (2018). *Ecology of the brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford University Press.
- GIBBS JR., R. W., NAYAK, N. P. y CUTTING, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28(5), 576-593.
- GILCHRIST, A., GREEN, J., COX, A., BURTON, D., RUTTER, M. y LE COUTEUR, A. (2001). Development and current functioning in adolescents with Asperger syndrome: A comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 227-240.
- GLADFELTER, A. y GOFFMAN, L. (2018). Semantic richness and word learning in children with autism spectrum disorder. *Developmental Science*, 21(2). <https://doi.org/10.1111/desc.12543>
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.
- HILL, E., BERTHOZ, S. y FRITH, U. (2004). Brief report: cognitive processing of own emotions in individuals with autistic spectrum disorder and in their relatives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 229-235.
- HOBSON, P. y LEE, A. (1989). Emotion-related and abstract concepts in autistic people: evidence from the British Picture Vocabulary Scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 601-624.
- JUST, M. A., CHERKASSKY, V. L., KELLER, T. A. y MINSHEW, N. J. (2004). Cortical activation and synchronization during sentence comprehension in high-functioning autism: evidence of underconnectivity. *Brain*, 127(8), 1811-1821.
- JUST, M. A., CHERKASSKY, V. L., KELLER, T. A., KANA, R. J. y MINSHEW, N. J. (2007). Functional and anatomical cortical underconnectivity in autism: evidence from an fMRI study of an executive function task and corpus callosum morphometry. *Cerebral Cortex*, 17(4), 951-961.

- KANA, R. K., KELLER, T. A., CHERKASSKY, V. L., MINSHEW, N. J. y JUST, M. A. (2006). Sentence comprehension in autism: thinking in pictures with decreased functional connectivity. *Brain*, 129(9), 2484-2493.
- KLIN, A., JONES, W., SCHULTZ, R., VOLKMAR, F., COHEN, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of General Psychiatry*, 59(9), 809-816.
- MARÍ, S. (2014). Valoración antropométrica y nutricional en niños con trastorno del espectro autista. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/41731>
- MEL'CUK, I. (2001). Fraseología y diccionario en la lingüística moderna. En I. UZCANGA-VIVAR, E. LLAMAS-POMBO y J. M. PÉREZ-VELASCO (Eds.), *Presencia y renovación de la lingüística francesa* (pp. 267-310). Universidad de Salamanca.
- MENDOZA, E. y GARZÓN, M. (2012). ¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos? *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 37-56.
- MONFORT, M., JUÁREZ, A. y MONFORT, I. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación. Descripción e intervención*. Entha.
- NORBURY, C., GRIFFITHS, H. y NATION, K. (2010). Sound before meaning: Word learning in autistic disorders. *Neuropsychologia*, 48, 4012-4019.
- PAULA-PÉREZ, I., MARTOS-PÉREZ, J. y LLORENTE-COMÍ, M. (2010). Alexitimia y síndrome de Asperger. *Revista de Neurología*, 50(Supl 3), S85-S90.
- PERKINS, M. R., DOBBINSON, S., BOUCHER, J., BOL, S. y BLOOM P. (2006). Lexical knowledge and lexical use in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(6), 795-805.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2020). Amor. En *Diccionario de la lengua española* (versión 23.4). Recuperado el 27 de julio de 2021 de <https://dle.rae.es/amor?m=form>
- REDOLAR, D. (2013). *Neurociencia cognitiva*. Médica Panamericana.
- REMSCHMIDT, H. (2004). Asperger's syndrome: A pervasive developmental disorder characterized by an integration deficit of cerebral functions. En H. REMSCHMIDT y M. BELFER (Eds.), *16th World Congress of the International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions* (p. 96). Springer.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2009). *Síndrome de Asperger. Materiales y aproximación pragmalingüística*. Universitat de València.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2011). La comunicación no verbal en pacientes con síndrome de Asperger: una experiencia de enseñanza virtual. *Lenguaje y Textos*, 34, 91-97.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2014). *Corpus oral de hablantes con desarrollo típico y síndrome de Asperger*. Logos Verlag.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2015). Reflexiones teóricas sobre el carácter interdisciplinario de los déficits comunicativos: la combinación de enfoques y su interés en el ámbito de la didáctica de la lengua. *Lengua y Habla*, 19, 188-208.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2017). La descompensación entre las habilidades de carácter gramatical y pragmático en el discurso oral de niños con síndrome de Asperger. *Oralia*, 20, 247-273.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2020). Pragmática clínica. En M. V. ESCANDELL-VÍDAL, J. AMENÓS y A. K. AHERN (Eds.), *Pragmática* (pp. 699-712). Akal.

- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. y MUÑOZ HERNÁNDEZ, I. O. (2020). La comunicación unilateral en el síndrome de Asperger: la agilidad de turno y el índice de participación en los intercambios orales de niños con y sin déficit pragmático. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 42(2), 1-9.
- SCHMIDEK, M. (2003a). *Expression connection*. Academic Communication Associates.
- SCHMIDEK, M. (2003b). *The expressionary: The ultimate dictionary companion for idioms, everyday phrases, and proverbs* (2.^a ed.). Academic Communication Associates.
- SCHUMANN, C. M., HAMSTRA, J., GOODLIN-JONES, B. L., LOTSPEICH, L. J., KWON, H., BUONOCORE, M. H., LAMMERS, C. R., REISS, A. L. y AMARAL, D. G. (2004). The amygdala is enlarged in children but not adolescents with autism; the hippocampus is enlarged at all ages. *Journal of Neuroscience*, 24(28), 6392-6401.
- SERRA, M. (2013). *Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva, I*. Universitat de Barcelona.
- SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. y APARICI, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- SHRIBERG, L. D., PAUL, R., MCSWEENEY, J. L., KLIN, A., COHEN, D. J. y VOLKMAR, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 1097-1115.
- SIFNEOS, P. E. (1988). Alexithymia and its relationship to hemispheric specialization, affect, and creativity. *Psychiatric Clinics of North America*, 11, 287-292.
- SPRENGER, S. A., LEVELT, W. y KEMPEN, G. (2006). Lexical access during the production of idiomatic phrases. *Journal of Memory and Language*, 54(2), 161-184.
- SURIAN, L. y SIEGAL, M. (2008). Language and communication in autism and Asperger syndrome. En B. Stemmer y H. A. WHITAKER (Eds.), *Handbook of neuroscience of language* (pp. 377-387). Elsevier.
- SWINNEY, D. A. y CUTLER, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal and Learning Behavior*, 18(5), 523-534.
- SZATMARI, P., ARCHER, L., FISMAN, S., STREINER, D. L. y WILSON, F. (1995). Asperger's syndrome and autism: Differences in behavior, cognition, and adaptive functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(12), 1662-1671.
- TOMASELLO, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. (2000). The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10(4), 401-413.
- TUZZI, A. (2009). Grammar and lexicon in individuals with autism: A quantitative analysis of a large Italian corpus. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(5), 373-385.
- UNED (21 de julio de 2016). *Entrevista con Ignacio Bosque* [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/64nZAOK7icQ>
- VICKER, B. (2009). *Social communication and language characteristics associated with high functioning, verbal children and adults with autism spectrum disorder*. Indiana Resource Center for Autism.
- VOGINDROUKAS, I. y KARIOTIDIS, C. (2006). *Comprehension Test of Idiomatic Phrases*. Ioannina: Technological Institute of Epirus.

- VOGINDROUKAS, I. y ZIKOPOULOU, O. (2011). Idiom understanding in people with Asperger syndrome/high functioning autism. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16(4), 390-395.
- WILLIAMS, T. (1993). Vocabulary development in an autistic boy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 185-192.



didáctica, siendo la enseñanza de la morfología y el léxico una de sus principales líneas de interés.

ROSA ANA MARTÍN VEGAS es doctora en Filología (2005) y Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Salamanca (2010). Es directora del Grupo de Investigación Adquisición, Desarrollo y Didáctica de Lenguas Maternas (ADLEMA) y, en la actualidad, coordina dos másteres de formación del profesorado de la especialidad de Lengua Española y Literatura. Es autora de nueve libros y más de cincuenta artículos y capítulos de libros de diversas temáticas de investigación lingüística y literaria orientadas a la aplicación



coeditado diferentes monografías, además de haber publicado artículos y capítulos de libro en editoriales con altos indicadores de calidad.

CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA. Licenciada en Filología Hispánica y Portuguesa y doctora con mención europea por la Universidad de Salamanca, de cuyo Departamento de Lengua Española es profesora. Pertenece a los grupos de investigación ADLEMA (USAL), ILSE (UAL) y LECCEL (UdL). Entre sus principales líneas de investigación se destacan el análisis del discurso, las prácticas discursivas en entornos digitales, la didáctica del español oral y la enseñanza del español LM/LE. Ha



se encuentran las monografías *Pro lingua. Investigaciones lingüísticas universitarias* (2013) y *La variación en español y su enseñanza* (2021).

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Valencia, 1977) es licenciado en Filología Hispánica (1999) y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (2006) por la Universidad de Salamanca, donde también obtuvo el título de Doctor (2006). Actualmente es Profesor Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Salamanca. Ha sido investigador y profesor invitado en varias universidades de Europa y Estados Unidos. Entre sus principales publicaciones como coeditor



MANUEL NEVOT NAVARRO (Toledo, 1976) es licenciado en Filología Hebrea y Doctor por la Universidad de Salamanca, institución donde actualmente es Profesor Contrado Doctor del Área de Estudios Hebreos y Arameos. Sus investigaciones abarcan principalmente la lexicografía castellana y el pasado judío en la Castilla medieval. Durante varios años, ha sido instructor de Español para Extranjeros. Desde 2019, es miembro del GEDYTAS, Grupo de Estudio de Documentos Históricos y Textos Antiguos de la Universidad de Salamanca.

La enseñanza del léxico es fundamental en la didáctica de una lengua dado el carácter prioritario del vocabulario en la comunicación lingüística. Sin embargo, probablemente no ha tenido tan merecida atención en trabajos de investigación como otros aspectos de la lengua más estudiados desde el punto de vista didáctico. Esta obra agrupa investigaciones aplicadas en el contexto actual para presentar un panorama vasto en torno a la enseñanza del vocabulario en la lengua materna y en una segunda lengua. Recoge doce trabajos relacionados con la adquisición y el desarrollo del léxico donde se describen metodologías y estrategias didácticas eficaces para el aprendizaje de la lengua, en algún caso, con resultados empíricos. La exploración de la utilidad didáctica de distintos recursos léxico-gráficos es un objetivo común en la mayor parte de los estudios, con propuestas didácticas de implicación discursiva. El libro se estructura en dos partes: en la primera parte, se presentan siete trabajos referidos a la enseñanza del léxico en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras o segundas lenguas; en la segunda parte, se exponen estudios de didáctica del español como lengua materna en ámbitos diferentes.



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

ISBN: 978-84-1311-711-9



9 788413 117119