

REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A HABLANTES DE CHINO
針對中文使用者之西班牙語教學雜誌

LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE LÉXICO AL ALUMNADO SINOHABLANTE: ESTUDIO Y PROPUESTA DIDÁCTICA

**Itziar González
de Audicana Aparicio**

**MÁSTER UNIVERSITARIO DE ENSEÑANZA DE ELE:
LENGUA, CULTURA Y METODOLOGÍA**

**Universidad de Granada
2018-2019**

ISSN: 2076-5533

Máster Universitario en Enseñanza de ELE:

Lengua, Cultura y Metodología

UNIVERSIDAD DE GRANADA

2018-2019



LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE LÉXICO AL ALUMNADO SINOHABLANTE:

ESTUDIO Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Autora: Itziar González de Audícana Aparicio

Tutor: Narciso Miguel Contreras Izquierdo

Suplementos Número 20 | Julio 2020 | ISSN 2076-5533
*La aplicación del enfoque léxico al alumnado sinohablante:
Estudio y propuesta didáctica*

AUTORA

Itziar González de Audicana Aparicio

EDITOR

José Miguel Blanco Pena

@ Itziar González de Audicana Aparicio 2020

@ SinoELE 2020

www.sinoele.org



EDITORIAL ADDRESS

Tamkang University
Department of Spanish, FL302
No. 151, Yingzhuan Rd., Tamsui Dist., New Taipei City 25137
Taiwan

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dedicar este trabajo a mis padres, quienes han hecho posible que tanto mi hermana como yo hayamos estudiado; también me gustaría agradecer a mi tutor Narciso, por haber sido tan atento, profesional y paciente en la realización del trabajo; a todos los profesores del máster de los que he aprendido; a mi hermana, quien, a pesar de vivir lejos, ha estado muy presente en este curso académico; y, finalmente, a Michael por haberme aconsejado durante el curso y haberme ayudado incondicionalmente.

Muchas gracias.

ÍNDICE

Resumen.....	7
Abstract.....	8
1. OBJETO DEL TRABAJO.....	9
1.1. Objetivos, motivación y relevancia del trabajo.....	9
1.2. Estado de la cuestión.....	12
1.3. Estructura del trabajo	13
2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	14
3. MARCO TEÓRICO	16
3.1. Competencia léxica, lexicón y los <i>chunks</i>	16
3.1.1. ¿Qué entendemos por competencia léxica?.....	16
3.1.2. ¿Qué es el lexicón y cómo almacenamos el léxico?.....	17
3.1.3. Los <i>chunks</i> y el principio de idiomaticidad	20
3.2. El enfoque léxico	22
3.3. Elección del léxico	24
3.3.1. Cantidad de palabras que debemos enseñar	24
3.3.2. Elección del vocabulario según la frecuencia, la disponibilidad y si es usual	25
3.3.3. Elección del vocabulario según la variedad	28
3.4. Enfoque léxico y alumnado sinohablante	30
3.4.1. Aplicación de enfoques comunicativos en alumnado sinohablante	30
3.4.2. Algunas características de la lengua china	31
3.4.3. Tipología de los caracteres chinos.....	32
3.4.4. Caracteres chinos, posible lazo de unión con el enfoque léxico.....	35
4. UNIDAD DIDÁCTICA: <i>¡Y LLEGÓ UN NUEVO AÑO!</i>	39
4.1. Descripción del grupo meta y su contexto de aprendizaje	39
4.2. Metodología	39
4.3. Objetivos de la secuencia.....	40

4.4.	Contenidos	41
4.5.1.	Temporización.....	43
4.5.2.	Evaluación.....	44
4.6.	Descripción de los ejercicios	45
5.	CONCLUSIONES	57
5.1.	Conclusiones	57
5.2.	Limitaciones del trabajo.....	57
	BIBLIOGRAFÍA	59
	ANEXO I: <i>¡Y LLEGÓ UN NUEVO AÑO!</i>	67
	ANEXO II: Letra de la canción <i>Un año más</i> de Mecano	79
	ANEXO III: Ejercicio de vacío de información	80
	ANEXO IV: Tarjetas de <i>Role Plays</i>	80
	ANEXO V: Instrucciones para la tarea final	82
	ANEXO VI: Rúbricas de evaluación.....	83

Resumen:

Este Trabajo de Fin de Máster introduce una propuesta didáctica basada en el enfoque léxico dirigida a alumnos hablantes de chino mandarín. Para promover la práctica del enfoque léxico en este perfil de alumno, se pretende argumentar cómo la lengua china posee una serie de propiedades relacionadas con este enfoque, como el aprendizaje holístico de sus caracteres, que se asemejaría mucho al aprendizaje de los *chunks*, o la manera en las que podemos segmentarlos. El trabajo está dividido en dos grandes bloques, el apartado teórico, que sirve para sustentar la unidad didáctica, la cual sería el segundo apartado. En cuanto al marco teórico, está dividido en cuatro capítulos: el primero hace un breve análisis de lo que supone la competencia léxica, el lexicón y los *chunks*; el segundo apartado trata las características más importantes del enfoque léxico; el tercero, hace un breve análisis de los distintos criterios que se pueden tener en cuenta a la hora de seleccionar el léxico en las clases de ELE; y, finalmente, el cuarto epígrafe se centra en realizar una breve descripción del chino mandarín, así como de algunas de sus características que podrían vincularse al enfoque léxico. Por último, para ejemplificar todo lo expuesto en el marco teórico, tendríamos la unidad didáctica, en la que se trabajarán distintas unidades léxicas relacionadas con las festividades de Nochevieja y Año Nuevo.

Palabras clave: enfoque léxico, *chunks*, competencia léxica, lexicón, caracteres chinos, lengua china.

Abstract:

This final master's project introduces a didactic proposal based on the lexical approach directed toward Chinese speaking students. In order to promote the lexical approach for this student profile, the way in which the Chinese language possesses a series of characteristics related to this approach is discussed (e.g., the holistic learning of its characters which would be very similar to learning language through chunking, or the way we can segment them). The project is divided into two main sections; the theoretical section which serves to support the second section, the didactic unit. The theoretical section is divided into four chapters: the first is a brief analysis of what lexical competence, lexicon and chunks are; the second deals with the most important characteristics of the lexical approach; the third is a brief analysis of the different criteria that can be taken into account when selecting the lexicon in ELE classes; and the fourth is a brief description of Mandarin Chinese, as well as some of its characteristics that could be linked to the lexical approach. Finally, to exemplify all that is discussed in the theoretical section, the didactic unit is presented in which different lexical units related to the festivities of New Year's Eve and New Year would be worked through by Chinese ELE students.

Key words: lexical approach, chunks, lexical competence, lexicon, Chinese characters, Chinese language.

1. OBJETO DEL TRABAJO

1.1. Objetivos, motivación y relevancia del trabajo

Es de sobra conocido que el español es una lengua en constante expansión, no solamente por su cuantioso número de hablantes nativos (más de 480 millones, según las últimas estadísticas¹), sino también gracias al número de alumnos que escogen aprenderlo, que son más de 21 millones, según el informe del 2018 del Instituto Cervantes. Dentro de esta gran cantidad de alumnos que optan por el español como segunda lengua, estarían los estudiantes de origen chino, quienes ven una gran oportunidad laboral al poder comunicarse en los dos idiomas con más hablantes del planeta. Es por ello que la situación del español en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en China ha mejorado considerablemente los últimos años. Desde sus inicios a comienzos de la década de los cincuenta, hasta nuestros días, ha crecido exponencialmente, de hecho, los últimos datos al respecto son realmente alentadores:

Según ha explicado a Efe la decana de la Facultad de Estudios Europeos y Latinoamericanos de SISU, Yu Man, en China cada año unos 10.000 alumnos estudian español como especialidad en las 96 universidades (datos de 2018) o 68 centros privados (datos de 2015) que existen, un número que en los próximos años se multiplicará (*La Vanguardia*, 19/09/2018).

Es decir, a pesar de que, a día de hoy, el español sea considerado en China una lengua minoritaria 小语种 (*xiǎoyǔzhǒng*²), y que la mayor parte de la oferta estudiantil se concentre en el ámbito universitario, la demanda de personal docente cualificado en el Gigante Asiático es una realidad innegable, y para la que los futuros docentes de ELE debemos estar preparados (Agüero, 2016: 29).

¹ En caso de querer profundizar sobre este aspecto, consúltese Instituto Cervantes (2018) https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf.

² Para la transcripción fonética de las palabras chinas se utiliza el método *pīnyīn* (拼音).

Sin embargo, paradójicamente, a pesar del gran mercado en expansión que tenemos los docentes en el Gigante Asiático, muchas veces no sabemos adoptar un enfoque adecuado para este perfil de alumnado, especialmente debido a las enormes diferencias entre ambas lenguas. Como docentes, deberíamos reflexionar acerca de cuál es la mejor opción para estos alumnos, acostumbrados, generalmente, a enfoques tradicionales. Además, a pesar de lo difícil que es encontrar puntos en común entre estas dos lenguas, si atendemos a algunas características de la lengua china y, especialmente, a la manera en la que los sinohablantes aprenden sus caracteres, vemos que podemos encontrar aspectos similares a la manera en la que los hispanohablantes aprendemos las unidades léxicas pluriverbales del español, es decir, las aprendemos y las utilizamos como un todo, de manera holística, como unidades prefabricadas listas para ser usadas en cualquier momento³. La reflexión sobre estos aspectos fueron los que sirvieron para la realización del presente trabajo.

Asimismo, de la misma manera que el español está en expansión, también están alcanzado cada vez más repercusión aquellos enfoques que dan prioridad al léxico como elemento fundamental de la comunicación. Es por ello que, desde los años 90 hasta nuestros días, el enfoque léxico se ha ido postulando como una tendencia en el aprendizaje de segundas lenguas. Por esta razón este Trabajo de Fin de Máster lo tiene como eje, ya que se procura facilitar el proceso de adquisición de las unidades léxicas en este perfil de alumnos, que presenta muchas peculiaridades por la distancia interlingüística que separa su lengua materna del español (Battaner, 2017: 8-9). Asimismo, mediante este tipo de enfoque se pretende que los docentes superemos los tradicionales listados de palabras, que solamente suponen un simple ejercicio de mnemotecnia, es decir, no podemos concebir el vocabulario como palabras aisladas de un contexto (Salazar, 2004). Por tanto, en este trabajo también se ahondará en los *chunks* como elementos facilitadores del discurso, ya que el enfoque léxico propugna que “la palabra no es el centro del universo léxico y dirigir la atención del alumno hacia unidades pluriverbales mejorará su fluidez y su adquisición” (Lindstromberg y Boers, 2008, citado por Higuera, 2017: 17).

De manera que, en este trabajo, se considera que la manera óptima de trabajar el léxico de una segunda lengua es mediante el enfoque léxico, especialmente en alumnos con

³ Para familiarizarse con las distintas unidades que conforman el léxico español consúltese Gómez (2004) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_027.pdf.

características tan peculiares como los chinos. Para resumir brevemente los principales postulados de este enfoque, lo primordial sería comprender el planteamiento de la “gramática lexicalizada” frente a la visión tradicional del “léxico gramaticalizado”. Es decir, a pesar de que la enseñanza del léxico siempre ha estado supeditada al aprendizaje de la gramática, con la llegada de los planteamientos de Lewis en la década de los 90, se empieza a concebir el componente léxico como fundamental en el aprendizaje de lenguas. En otras palabras, Lewis consideraba que cuando un aprendiz de una segunda lengua se enfrentaba a un texto o a una situación comunicativa concreta, resultaba más importante el número de palabras que conocía y la manera en que las incrustaba en el discurso, que la gramática en sí misma (Molero, 2013:605). Y es precisamente este concepto el que reflejó Wilkins (1972) en su famoso enunciado: “*Whitout grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed*”.

Desgraciadamente, a pesar de los buenos resultados que se cosechan con este enfoque, todavía muchos docentes consideran que la enseñanza del léxico no debería constituir el núcleo de la adquisición de la lengua, sino que, más bien, la ampliación del léxico se irá dando a medida que se adquieran otros contenidos. Es decir, consideran que la adquisición del léxico debería realizarse principalmente de manera incidental (Regueiro, 2015). Es por ello que, en este trabajo se reflexionará sobre por qué se considera adecuado adoptar este enfoque con alumnos sinohablantes estudiantes de español. Además, para reflejar nuestra postura se elaborará una unidad didáctica basada en los principios del enfoque léxico, dirigida a alumnado sinohablante.

Este objetivo general se puede desglosar en una serie de objetivos específicos:

- Introducir brevemente aspectos importantes de la competencia léxica, lexicón mental, los *chunks* o el principio de idiomatidad, para comprender qué es lo que esperamos que los alumnos adquieran cuando les enseñamos léxico.
- Describir los aspectos más destacables del enfoque léxico.
- Hacer un breve esquema de los pasos que se pueden seguir a la hora de escoger el léxico que trabajaremos en clase.
- Realizar un análisis de las características de la lengua china que nos pueden servir a la hora de adoptar el enfoque léxico.

- Diseñar una propuesta didáctica, a la luz de las conclusiones que se obtengan, destinada a alumnado sinohablante de nivel intermedio, donde se trabajen distintas estrategias para abordar las unidades léxicas monoverbales y pluriverbales.

1.2. Estado de la cuestión

La mayor parte de las referencias bibliográficas respecto a la aplicación de enfoques comunicativos, y, en concreto, sobre la aplicación del enfoque léxico a sinohablantes, estaría en relación con la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, bien es cierto que los resultados de estos estudios (gran parte de ellos comparativos) arrojan mucha luz acerca de los estereotipos sobre los estudiantes chinos, por tanto, han contribuido enormemente a definir mejor lo que debemos esperar cuando tenemos un alumno sinohablante en clase de ELE. Asimismo, a pesar de que en el ámbito hispánico todavía haya muchísimo trabajo que realizar con respecto a este perfil de alumnado, lo cierto es que los últimos años se han realizado numerosos trabajos y tesis doctorales de ELE dirigidos a sinohablantes, así como numerosos estudios comparativos de la lengua china y española. De igual manera, uno de los mayores aportes de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el contexto sinohablante, viene de la mano de la revista *SinoELE*⁴, en la que muchos de sus artículos tratan la cuestión de la aplicación de enfoques comunicativos con este tipo de alumnado, acostumbrado a enfoques tradicionales.

Sin embargo, esta investigación es la primera con estas características, ya que no se han encontrado otros trabajos que tomen como argumento la lengua china a la hora de adoptar el enfoque léxico con alumnos sinohablantes.

⁴ Para visitar la página web de la revista consúltese el siguiente enlace: <https://www.sinoele.org/>.

1.3. Estructura del trabajo

Para conseguir esta serie de objetivos, este Trabajo de Fin de Máster está dividido en dos apartados: un marco teórico y una aplicación práctica, materializada en una unidad didáctica.

Se da comienzo al marco teórico con un breve análisis en torno a lo que se entiende por competencia léxica, la manera en la que se almacena el léxico en nuestra mente y el tipo de asociaciones que ocurren en nuestra memoria cuando aprendemos léxico. Esto nos lleva, indudablemente, a realizar una breve explicación del lexicón mental y del principio de idiomatidad, así como de las unidades léxicas pluriverbales más importantes. A continuación, se describen los aspectos más importantes del enfoque léxico y del contexto en el que surge. Posteriormente, se muestran los criterios que podemos adoptar los docentes a la hora de escoger el vocabulario con el que se trabaja en el aula de ELE. Finalmente, para terminar con el marco teórico, se expondrán aquellas características intrínsecas del chino mandarín que pueden relacionarse con el enfoque léxico y que los docentes podemos tener en cuenta a la hora de adoptar este tipo de enfoque con este perfil de alumnado.

En cuanto a la propuesta didáctica que se muestra en el trabajo, se trata de una secuencia didáctica que sigue las reglas del enfoque comunicativo, en concreto del enfoque léxico y del enfoque por tareas. Es decir, se intentan fomentar diferentes estrategias para que los alumnos interioricen diversos tipos de unidades léxicas con el propósito de que aumenten su fluidez y adecuación al discurso, de la misma manera que lo haría un hablante nativo. Para la realización de esta unidad se ha escogido la celebración de Nochevieja y de Año Nuevo ya que, por un lado, da lugar a la interculturalidad, lo cual propicia el debate en clase y fomenta el intercambio comunicativo, y, por otro lado, favorece la inclusión de situaciones comunicativas que requieren de una serie de conocimientos pragmáticos y culturales muy específicos, como, por ejemplo, todos aquellos relacionados con la cultura gastronómica o con las expresiones de fiesta. Por tanto, mediante esta unidad se pretenden abordar situaciones comunicativas relevantes y significativas para los alumnos a la que se dirige.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster está dividido en dos vertientes metodológicas, por un lado, tendríamos el apartado teórico, y, por el otro, la parte práctica, es decir, la propuesta didáctica final.

Para el apartado teórico, se comenzó con las definiciones de los conceptos de competencia léxica, lexicón y *chunks*. Para obtenerlas, fue imprescindible la lectura de multitud de tesis, artículos y libros, así como consultas al PCIC y al MCER, que abordaban algunas de estas cuestiones. Para la búsqueda de estas referencias se emplearon buscadores en línea y repositorios digitales, como *Dialnet* o el repositorio en línea de la Biblioteca de la Universidad de Granada. Asimismo, también se realizó una búsqueda manual en las bibliotecas de las diferentes facultades de la Universidad de Granada. Una vez aclaradas estas cuestiones preliminares, en el segundo epígrafe se pretendió definir las características principales del enfoque léxico, sin embargo, dada la basta información que existe sobre este enfoque, se pretendió concretar de manera muy sintética algunas de sus características más importantes. A continuación, para la elaboración del tercer apartado, que ahonda en la cuestión acerca del vocabulario que debe enseñarse en el aula de ELE, de nuevo fue necesaria la lectura de artículos y libros que abordaban esta cuestión, pero, sobre todo, resultaron imprescindibles las consultas al PCIC y al MCER, ya que son los ámbitos de enseñanzas de segundas lenguas en los que se sitúa la enseñanza de ELE. Por último, para la realización del cuarto apartado, fue indispensable la consulta de la revista *SinoELE*, en la que encontramos numerosas referencias bibliográficas acerca de la aplicación de enfoques comunicativos en alumnado sinohablante, lo cual supuso una enorme ayuda. En cuanto al análisis de las características de la lengua y escritura china, fueron imprescindibles las referencias de la biblioteca de la Facultad de Traducción de la Universidad de Granada.

Finalmente, para concebir el diseño de la unidad didáctica, resultó esencial la lectura de la tesis doctoral de Zhou (1995), en la que se realiza un estudio comparativo del chino y español centrado en las diferencias culturales. Este trabajo nos sirvió de ayuda en la

elección de las festividades de Nochevieja y Año Nuevo para la unidad didáctica. Asimismo, para el diseño de los ejercicios, consultamos numerosos manuales de enseñanza de ELE en la biblioteca del Centro de Lenguas Modernas de la UGR.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Competencia léxica, lexicón y los *chunks*

3.1.1. ¿Qué entendemos por competencia léxica?

Antes de adentrarnos en la descripción del enfoque léxico, es necesario aclarar una serie de conceptos vinculados. Es importante especificar qué se entiende por competencia léxica y lexicón, ya que, de esta manera, podemos ayudar a nuestros alumnos a “diagnosticar las dificultades de aprendizaje del léxico [...] y planificar adecuadamente la enseñanza en un determinado nivel” (Jiménez, 2002:150). La competencia léxica y el lexicón son conceptos que se han definido de diversas maneras, no obstante, podríamos tomar la definición de Lahuerta y Pujol (1996:121, citado por Regueiro, 2015: 7) como referencia ⁵: “La capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”.

Esto nos lleva, indudablemente, a la idea de que la competencia léxica no es algo ni lineal ni cerrado, sino que supone una actividad compleja en la que se entremezclan diversos procesos, es decir, el lexicón está formado por redes que se entretrejen, se mezclan y se van fijando en nuestra memoria. Es por ello que no tiene ningún sentido aprender el vocabulario en listados cerrados de palabras en los que apenas podamos extraer relaciones entre los ítems (Baralo, 2007), ya que el desarrollo del lexicón es un proceso gradual, continuo, en el que poco a poco se van elaborando relaciones de distinto tipo (semánticas, funcionales, formales, etc.) (Morante, 2005). Es decir, es un proceso mucho más complejo que la simple suma de palabras o de componentes (Baralo, 2007). En resumen, el conocimiento de una palabra es “una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes, y otros más conscientes, reflexivos y experienciales” (Baralo, 2007:385).

⁵ En cuanto al uso de términos para referirse a dicho concepto, vemos que no existe unanimidad por parte de los investigadores. Hemos recogido los siguientes términos: *conocimiento de una palabra*, *conocimiento del vocabulario*, *conocimiento léxico*, *competencia semántica* y *competencia léxica* (Jiménez, 2002: 155).

Si atendemos a la definición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCER), que es el marco conceptual en el que se basa la *Adquisición de Segundas Lenguas* (ASL) en nuestro ámbito, observamos cómo la competencia léxica estaría situada dentro de la competencia lingüística, junto con la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica. Asimismo, se define la competencia léxica como “el conocimiento de vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (MCER, 2002: 5.2.1.1). Dentro de los elementos léxicos o unidades léxicas que componen la competencia léxica tendríamos:

- Unidades fraseológicas o pluriverbales, compuestas de más de una palabra y “que se aprenden como un todo”. Este grupo abarcaría muchísimos tipos de unidades: Exponentes directos de funciones comunicativas, refranes, proverbios, arcaísmos residuales, metáforas lexicalizadas (semánticamente opacas), intensificadores, estructuras fijas, verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas y expresiones que se rigen por un régimen semántico.
- Las palabras, en las que se incluyen los miembros de las clases abiertas de palabras: los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, así como los conjuntos léxicos cerrados. Así como “otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos” (MCER, 2002: 5.2.1.1.).

3.1.2. ¿Qué es el lexícón y cómo almacenamos el léxico?

Si atendemos a la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) observamos que el lexícón mental aparece definido como:

[...] El conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. [...] La diferencia esencial entre el vocabulario y el lexícón mental es que el primero es común a una comunidad hablante, en ese sentido es resultado

de un conocimiento compartido y supraindividual (los diccionarios recogen una parte importante de este conocimiento compartido), mientras el segundo es propio del hablante y, por consiguiente, un conocimiento individual, parcial en relación con el vocabulario de determinada comunidad hablante.

Generalmente, para definir el proceso del desarrollo léxico en el lexicón mental se suele tomar el modelo proporcionado por Aitchinson (1987), quién realizó un modelo del proceso del desarrollo léxico en la L1 extrapolable al desarrollo del léxico de una L2 (Morante, 2005). En este modelo, encontramos tres subprocesos que tienen lugar de manera paralela en el lexicón:

1. el proceso de etiquetación, en el que se produce la primera conexión entre la forma y el significado, es decir, la unidad léxica establece relaciones con otros términos del lexicón mediante nexos internos (comienza a tejerse, de esta manera, el sistema de redes) (Agüero, 2016);
2. el proceso de empaquetado, o, dicho de otra manera, el agrupamiento de aquellos conceptos (dialectales, culturales, metafóricos, etc....) que pueden juntarse en un mismo grupo. Estos conceptos se consiguen mediante la exposición a la lengua meta (Agüero, 2016);
3. y, finalmente, tendríamos el proceso de construcción de redes, en el que la unidad léxica establece “nuevas redes semánticas con otras piezas léxicas dentro del lexicón mental” (Henriksen 1999, en Morante, 2005: 47).

Por tanto, vemos cómo la creación de las redes dentro del lexicón mental es un proceso continuo que va cambiando a lo largo del proceso de adquisición. Es decir, a medida que el nivel del alumno aumenta, las conexiones se vuelven más especiales y complejas, de manera que, cuanto más se profundiza sobre el conocimiento de una unidad léxica, se desarrollan redes de asociaciones relacionadas con su forma, su significado y su uso en contexto más profundas, las cuales serían:

- La forma (R y P): fonética, gráfica, morfológica, gramatical;
- El significado (R y P): concepto al que se refiere/representación mental, asociaciones que crea;
- El uso (R y P): paradigmas gramaticales y exponentes funcionales en que puede aparecer, colocaciones, expresiones idiomáticas, fórmulas institucionalizadas, metáforas, aspectos socioculturales, restricciones de uso (Basado en Nation, 2001, citado por Estaire, 2007: 400-401).

Asimismo, a la hora de representar visualmente el lexicón mental se suele acudir a la teoría de la red de Aitchinson (1987), la cual “supone que el lexicón mental es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras” (Gómez, 2003: 85). Para ilustrar este concepto de red, resulta muy esclarecedor el esquema relacional de García y Regueiro⁶:

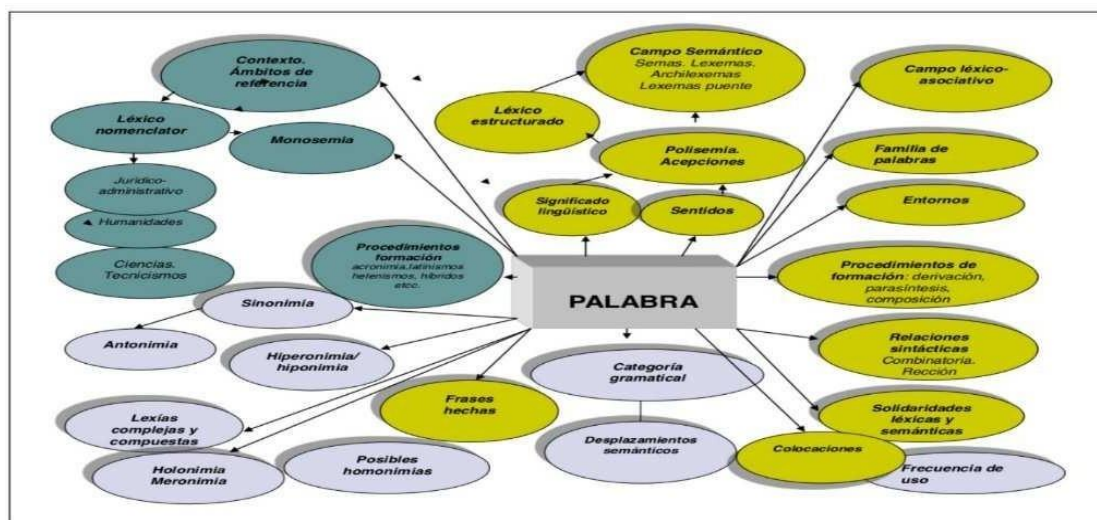


Fig. 1. El signo léxico como creador de relaciones (García y Regueiro 2012: 36)

Por tanto, dadas las características reticulares del lexicón, trabajar las redes semánticas de los aprendices de una L2 resulta una excelente estrategia para fomentar su aprendizaje del léxico. Asimismo, para trabajar estas relaciones semánticas encontramos diversos campos como, por ejemplo, la hiperonimia/hiponimia o la sinonimia (Regueiro, 2015).

Así pues, a modo de recapitulación, podríamos considerar que el lexicón de un hablante es:

⁶ Si se desea profundizar en este tema se recomienda la lectura de Gili Gaya (1961), López García (1990) o Regueiro (2010).

[...] Un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo, e inclusive, por un hablante no nativo de la lengua (Baralo, 2001: 12).

3.1.3. Los *chunks* y el principio de idiomatidad

El enfoque léxico sostiene que el lexicón mental está formado por palabras (unidades léxicas univerbales) y “multipalabras” (unidades léxicas pluriverbales), los denominados *chunks* (Agüero, 2016). Es cierto que se han propuesto muchas y diversas clasificaciones para estas unidades, pero quizás la más general y extendida es la de Corpas Pastor (1996), quien, partiendo de una concepción más amplia de la fraseología en la que se incluyen todas aquellas combinaciones formadas al menos por dos palabras y cuyo límite superior se sitúa en la oración compuesta, las divide en colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos. Otras clasificaciones clásicas son las de Casares (1950), Zuluaga (1980) o Ruiz Gurillo (1997, 2000), aunque estimamos que la de Corpas (1996) es muy útil desde el punto de vista didáctico, ya que es más amplia, y porque su clasificación en tres esferas facilita la práctica de las UF. Además, a pesar de problemática a la hora de clasificar las unidades léxicas pluriverbales, todos estos autores coinciden a la hora de concebir el vocabulario de una lengua en ítems más amplios que las palabras, ya que, siguiendo las palabras de Higuera (1997: 35-36):

nuestro punto de partida es que la enseñanza del léxico a extranjeros no debe descansar sólo en palabras, sino en unidades léxicas, un concepto más amplio que incluye tanto lo que tradicionalmente entendemos por palabras como otras combinaciones -más o menos fijas- [...]. Limitarse únicamente a enseñar palabras sería comparable a restringir la enseñanza de la gramática a categorías como el nombre, el adjetivo o el verbo, sin tener en cuenta unidades mayores como la oración o el texto o, por ejemplo, concluir que la arquitectura es el estudio de los ladrillos con los que se hace una casa.

Debido a esto, Lewis (1997:89) defiende el análisis de los textos a partir de estos bloques. Considera que, si los alumnos son capaces de identificarlos, registrarán mejor el vocabulario, y, de esta manera, crearán conexiones más fuertes en su lexicón mental (Lewis, 1997:89). Es por ello que los profesores de ELE deberíamos familiarizarnos,

aunque sea de manera muy esquemática, con los distintos tipos de “unidades que conforman el léxico español” (Gómez, 2004: 28).

Además, Lewis también reflexiona sobre lo que realmente supone contextualizar una palabra. En su opinión, situarla dentro de una frase o ejemplo, no sería suficiente. Para él, los alumnos pueden contextualizar las unidades léxicas de muy diversas maneras, mediante su imaginación, o su competencia cultural, por ejemplo. Para este autor, lo que realmente supone contextualizar una palabra, sería “saber la situación en la que puede aparecer [...] (y) proporcionar el co-texto, es decir, las palabras con las que regularmente se combina” (Lewis, 1993: 107). De igual manera, el lingüista Sinclair (1991) considera que completar un texto a partir de la selección libre es altamente improbable, defendiendo que es más probable si se parte de estos bloques prefabricados.

Asimismo, los *chunks* están estrechamente relacionados con el denominado principio de idiomaticidad. Según este principio, es imposible explicar la manera tan fluida en la que los hablantes nativos nos expresamos si consideramos que accedemos a nuestro vocabulario mediante palabras aisladas (Alonso, 2003). Siguiendo las palabras de Higuera (2004:12):

El principio de idiomaticidad defiende que el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar. Esta visión implica superar el principio de selección libre (the open choice principle), que afirma que el léxico se entiende como un conjunto de palabras individuales que se pueden emplear con mucha libertad y que sólo están limitadas por reglas gramaticales (es la visión tradicional, que implica entender la lengua como un sistema de reglas sintácticas en el que se encajan ciertas palabras).

3.2. El enfoque léxico

Language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar

(Lewis, 1993:34)

A pesar de que el enfoque léxico llegase a nosotros en la década de los noventa a manos de Lewis, lo cierto es que las ideas de este enfoque se fueron gestando décadas antes⁷. Es decir, a lo largo del siglo XX nos encontramos con diversas metodologías y enfoques que estudiaron el vocabulario de formas muy diferentes, y que conformarán el enfoque léxico de Lewis. Como bien indica Vidiella (2011: 6): “el enfoque léxico surge como una evolución de los enfoques didácticos que dotan a los aprendientes de las herramientas lingüísticas para lograr una competencia comunicativa.” Los enfoques a los que se refiere Vidiella serían el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. Por tanto, todos los avances didácticos desarrollados a lo largo del siglo XX nos llevan, en los años 90, a la gestación de lo que sería uno de los métodos más innovadores dentro de la enseñanza de idiomas, el enfoque léxico. Las características más importantes de este enfoque fueron definidas por primera vez en 1993 en la obra *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward* de Michael Lewis. Para este autor los componentes primordiales de la lengua serían los denominados *chunks*, es decir, las unidades léxicas pluriverbales a las que los hablantes recurrimos en las situaciones comunicativas (Marina, 2007). Es decir, Lewis considera que la lengua no solamente está “constituida por la gramática y vocabulario, sino también por «multi-word prefabricated chunks»” (Marina, 2007: 427). Por este motivo, para Lewis, la enseñanza de L2 debería prestar especial atención a la enseñanza de este tipo de expresiones que ocurren con muchísima frecuencia en el lenguaje oral (Marina, 2007). Es por ello que:

Gracias al aprendizaje de esos segmentos léxicos, el enfoque léxico se convierte en una manera de enseñar la gramática [...]. Por tanto, el eje principal del enfoque léxico es que la gramática puede explicarse desde el mismo léxico, pues según Lewis «language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar» (1993: 51). Lewis abre un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues concibe la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan

⁷ No es el propósito de este trabajo profundizar en la trayectoria histórica del enfoque léxico, en caso de querer ahondar acerca de la trayectoria de la enseñanza del léxico en ELE, se recomienda la lectura de Pérez (2017).

entre sí mediante estructuras gramaticales en vez de concebir la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas (Vidiella, 2011: 7).

Por tanto, si tuviésemos que destacar algunas características de este enfoque serían las siguientes:

- Por una parte, como se ha comentado en el Objeto del trabajo, el enfoque léxico considera que la gramática, como sistema estructural, está subordinada a la lexis (la idea de la gramática lexicalizada). Es decir, el modelo léxico y metafórico adquiere un estatus igual de privilegiado que el modelo estructural. Esto no significa que se subestime el papel de la gramática en el proceso de aprendizaje, sino que, más bien, se concibe a la gramática “como una habilidad receptiva que involucra la percepción de la similitud y la diferencia” (Marina, 2007:428).
- Otra de las características más importantes sería la concepción de los *chunks* como elementos principales de la lengua, con lo que se hace necesaria la concienciación de los alumnos de ELE para que desarrollen la capacidad de emplear esos trozos prefabricados de manera exitosa, mediante la inclusión de unidades léxicas pluriverbales en los programas de estudio (Marina, 2007).
- Asimismo, este enfoque postula la idea de que el discurso hablado se antepone al discurso escrito. El enfoque léxico considera la escritura como un recurso secundario, con una gramática distinta a la del lenguaje oral, mientras que, las destrezas receptivas (especialmente la audición), adquieren un mayor estatus (Marina, 2007).
- Finalmente, otra de las propiedades principales de este enfoque, sería la idea de que, en la enseñanza de lenguas, los componentes situacionales del contexto quedan relegados a un segundo plano, mientras que los elementos co-textuales obtienen una mayor importancia (Marina, 2007).

Por tanto, a modo de recapitulación, podríamos citar las palabras de Higuera (2006:12):

En resumen, podríamos englobar las principales teorías del enfoque léxico en cuatro principios: primacía de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el principio de idiomatización como el principio de selección libre; en tercer lugar, importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, al contexto y al co-texto, y por consiguiente, a las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.

3.3. Elección del léxico

Es de suma importancia saber cuáles son las unidades léxicas clave que debemos escoger para que nuestros alumnos puedan expresar de forma correcta sus emociones, necesidades, opiniones, etc. Sin embargo, esto no resulta una tarea fácil, ya que debemos tener en cuenta numerosos criterios: escoger entre lenguaje culto o coloquial, elegir una de las numerosas variedades dialectales de la lengua, decidir la cantidad de ítems que son necesarios para una comunicación fluida, etc. Es por ello que, en este apartado se ahondará en la cuestión acerca de los criterios que se deben de tener en cuenta a la hora de seleccionar el léxico en el aula de ELE.

3.3.1. Cantidad de palabras que debemos enseñar

La primera cuestión que debemos afrontar los docentes de ELE es la cantidad de palabras que debemos seleccionar en la enseñanza de español, dicho de otra manera, cuál es el umbral léxico en el que nos vamos a mover. Numerosos lingüistas han realizado estudios de lexicometría aplicados en su lengua para averiguar cuál es el “nivel mínimo de conocimiento léxico que los aprendices de una L2 deben alcanzar para lograr una comprensión efectiva” (Santos, 2017: 113). Sería, por ejemplo, el caso de los lingüistas que tomaron como referencia las listas del *British National Corpus* (BCN), quienes concluyeron que:

[...] un aprendiz que conoce las primeras 3.000 familias de palabras más frecuentes y a la vez está familiarizado con un amplio inventario de nombres propios puede alcanzar el 95% de cobertura textual. Esto es lo que se considera el umbral léxico ‘mínimo’ para alcanzar un nivel ‘aceptable’ de comprensión de lectura en la L2. Sin embargo, para poder alcanzar el nivel ‘óptimo’ de

comprensión, que se estima alrededor del 98%, se sugiere el dominio de las primeras cinco listas o bandas de frecuencia del BCN, esto es, unas 5.000 familias de palabras de alta frecuencia. Se debe tener en cuenta que estos son los niveles de comprensión que se necesitan para que se produzcan las inferencias léxicas contextuales, que nos permiten deducir el significado de las palabras desconocidas por el contexto (Santos, 2017: 113-4).

En principio, 5000 palabras no parecen un número inabarcable e imposible de alcanzar, por tanto, el siguiente paso sería escoger los ítems que conformarán ese grupo.

3.3.2. Elección del vocabulario según la frecuencia, la disponibilidad y si es usual

En cuanto a la selección léxica propiamente dicha, el MCER (2002:149-150) propone cuatro maneras posibles; el primer criterio sería la selección de palabras y frases clave, en la que se tienen en cuenta, por un lado, las parcelas temáticas relevantes para la realización exitosa de las tareas comunicativas, y, por otro lado, la elección de aquellos elementos que representan los valores culturales característicos de las comunidades cuya lengua se está impartiendo, en este caso, el español; el segundo criterio sería el estadístico, es decir, la selección de palabras mediante su frecuencia de aparición; la tercera opción, sería trabajar el vocabulario mediante muestras de textos (orales o escritos) auténticos, y, a partir de allí, enseñar todas las unidades que aparecen; finalmente, tendríamos la no planificación del tratamiento del vocabulario, es decir, trabajarlo en función de las demandas de los alumnos.

Por tanto, vemos como la primera opción sería una especie de selección subjetiva en la que el docente elige las palabras que considera adecuadas para la enseñanza; la segunda, solamente tendría en cuenta la frecuencia, concepto puramente objetivo; finalmente, las dos últimas basarían la selección teniendo en cuenta las palabras que podemos encontrar en determinadas expresiones orales y las palabras que realmente sean importantes para los alumnos cuando se vean envueltos en las tareas comunicativas.

Sabemos que el primer método, basado solamente en criterios subjetivos, no sería suficiente para una elección fiable. Sin embargo, escoger el léxico basándonos exclusivamente en el criterio de frecuencia tampoco es del todo recomendable, ya que no

todas las palabras útiles son frecuentes. Por tanto, el criterio de frecuencia también es escaso a la hora de decidir el vocabulario que trabajaremos en el aula. Esto se debe no solamente a que sea un criterio puramente objetivo, sino que, además, en las listas de frecuencias se echan en falta muchos términos de uso común, especialmente sustantivos y adjetivos (Santos, 2017: 114). Es decir, muchas palabras que aparecen en los listados de frecuencia son palabras gramaticales (artículos, pronombres, preposiciones, etc.), mientras que, muchos sustantivos concretos, que dependen del tema de conversación que se esté tratando, tienen una frecuencia de aparición muy baja, aunque sean imprescindibles para comprender el tema que se está tratando. Una manera muy ilustrativa de mostrar este hecho, es el ejemplo de Paredes García (2015), quien, tomando como ejemplo el trabajo de Gougenheim, Michéa y Sauvageot (1964: 138-139) acerca de la posición de la palabra “fourchette” en las listas de frecuencias del francés, apuntó que, en el CREA, la palabra “tenedor” ocupa la posición 17.942. Es decir, si solamente tuviésemos en cuenta este criterio, numerosos sustantivos de uso diario quedarían excluidos de la enseñanza de ELE.

Es por ello que, además del denominado vocabulario frecuente, también debemos de tener en cuenta el vocabulario disponible, es decir, aquel vocabulario que el hablante utiliza en un contexto comunicativo concreto. Y es que la frecuencia del vocabulario disponible está plenamente determinada por el contexto lingüístico en torno al cual está supeditado, es decir, seleccionamos este tipo de vocabulario a partir de determinados centros temáticos.

Bien es cierto que no todas las palabras de uso poco frecuente podrían pertenecer al léxico disponible, por ejemplo, numerosos arcaísmos como “pontecilla” o “alberca”, son términos que están siendo sustituidos y cuya duración no se extenderá por mucho. Asimismo, términos que pertenezcan al mismo campo semántico, pueden mostrar distintos niveles de disponibilidad, por ejemplo, la palabra “cerebro” tendrá un índice de disponibilidad mucho mayor que “lóbulo occipital”, a pesar de que ambos términos estén supeditados al campo semántico del cuerpo humano⁸.

⁸ Una manera interesante para trabajar el léxico disponible es mediante la incorporación de diccionarios ideológicos en el aula como el *Diccionario ideológico de la lengua española* de Julio Casares. En esta obra,

Finalmente, tendríamos que definir el concepto de léxico usual, es decir, las palabras que normalmente utilizamos los hablantes de un idioma. Bien es cierto que esta definición puede dar a entender que el léxico frecuente y el léxico usual son lo mismo, no obstante:

[...] el léxico usual incorpora, sin duda, una considerable proporción de unidades comunes a todos los hablantes, con escaso margen de variación. Esas unidades se corresponden esencialmente con el léxico frecuente que se documenta en un corpus verdaderamente representativo [...]. Ahora bien, existe igualmente otra parte del léxico usual, más o menos amplia según los casos, que ya no mostrará tal coincidencia con el léxico frecuente, y que tenderá a ofrecer unos considerables márgenes de variación entre los hablantes en virtud de factores sociales tales como el lugar de procedencia, el sexo, la edad, la especialización académica o profesional, etc. Es precisamente este segundo grupo de palabras de aparición más dispersa, habida cuenta de las características de los individuos, el que marca la especificidad del léxico usual respecto del léxico frecuente (Salazar, 2004: 251-252).

Asimismo, es necesario recalcar que las nociones de léxico frecuente, léxico usual y léxico disponible no se confrontan, sino que se complementan, es decir, el vocabulario realmente fundamental de una lengua estaría dado por la combinación de todos ellos⁹:

[...] vemos como estas tres nociones están estrechamente vinculadas mediante distintos tipos de relaciones. Tenemos, por una parte, una relación de inclusión ya que el léxico frecuente es un subapartado del léxico usual, y éste, a su vez, es un subapartado del léxico disponible. Asimismo, también se puede observar una relación de implicación ya que, aunque la frecuencia es el factor más importante para el uso de un ítem, al mismo tiempo, el uso es el factor más importante para la disponibilidad (Salazar, 2004: 245).

Por tanto, para conseguir el denominado vocabulario fundamental, que es el que los docentes enseñamos en la clase de ELE, debemos complementar el uso de estos tres tipos de vocabulario. Asimismo, muchas veces el léxico fundamental depende de los motivos por los que nuestros alumnos hayan decidido aprender español, es decir, no es lo mismo aquellos alumnos que lo hayan escogido para pasar sus vacaciones en España, que para

los ítems están clasificados en tres clasificaciones distintas: “campos semánticos”, “campos ideológicos” y una clasificación de cada palabra, en la que se ofrece la definición de cada una de ellas.

⁹ Para profundizar sobre los conceptos de “léxico frecuente”, “léxico usual” y “léxico disponible” en ELE véase Salazar (2004).

aquellos que lo necesiten en sus negocios. Por lo tanto, coincidimos con Romero (1993) a la hora de establecer los pasos que debemos seguir con los alumnos para trabajar con ellos el léxico:

[...] una vez examinado el por qué y el para qué aprenden nuestros alumnos la lengua podemos seguir unos criterios que llamaremos exclusivos e inclusivos. Así excluiríamos los arcaísmos, las voces literarias y los tecnicismos en los niveles iniciales e intermedios de los estudiantes que únicamente quieran aprender español para una comunicación cotidiana de nivel medio, pero en esos mismos niveles si los estudiantes quieren conocer nuestra literatura o van a desarrollar su trabajo en un área especializada, habremos de incluir voces de esos registros (Romero, 1993: 156).

Es decir, no debemos centrarnos sólo en la tradicional prueba de nivel, sino en preguntar a los alumnos cuál es el motivo por el que han escogido aprender español y para qué lo quieren utilizar, ya que conocerlos es imprescindible para trabajar correctamente el léxico:

[...] La selección de unidades léxicas destinadas a formar parte del sílabus resulta pertinente solamente después de que, en el marco específico del aula, se haya decidido, por parte de los protagonistas del proceso, el ámbito nacional que vertebrará cada unidad didáctica. Es entonces, y no antes, cuando puede hacerse uso, con toda legitimidad, de los criterios objetivos que (en términos de frecuente, uso y disponibilidad) permitan la puesta en práctica efectiva de dicha selección, destinada a especificar las unidades léxicas más acordes con la correcta realización de la tarea correspondiente (Salazar, 2004: 269).

3.3.3. Elección del vocabulario según la variedad

De la misma manera que debemos de tener en cuenta los criterios anteriormente mencionados, los docentes no podemos obviar el hecho de la mutabilidad del lenguaje, especialmente en el aula de ELE. Esto es una realidad que los profesores no debemos eludir, ya que como bien indica Martín Peris (2008: s.v. “variación lingüística”):

El estudio de las distintas variedades lingüísticas contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiente. Dominar una lengua no consiste solo en conocer su sistema abstracto, sino también las distintas realizaciones de este sistema en cada circunstancia concreta de uso. Para llegar a disfrutar de un nivel culto de la lengua española se requiere, pues, conocer

sus distintas variedades lingüísticas, tanto diafásicas como diatópicas, que hacen de ella una lengua de gran cultura.

Asimismo, tampoco podemos olvidar que el MCER (apartado 5.2.2.5. Dialecto y acento) considera un aspecto importante el conocimiento de las variedades para el correcto desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Para ello, el docente debe reparar en una serie de cuestiones como las normas de cortesía y descortesía, los saludos, las fórmulas de tratamiento, refranes, estereotipos, modismos populares, etc.

Sin embargo, es la variedad diatópica la que más cuestiones acarrea en el ámbito de ELE. Tradicionalmente, se ha optado por escoger variedades “prestigiosas” como referencia. En el caso del español de España, sería el español de Castilla, el cual, debido a factores puramente extralingüísticos, es considerado todavía, por muchos, la variedad de prestigio, dotando, de esta manera, a otras variedades peninsulares de matices negativos. Bien es cierto, afortunadamente, que esta postura ha ido modificándose a lo largo de los últimos años, y, de hecho, las posturas más actuales consideran que el criterio fundamental a la hora de seleccionar la variedad dependerá, en principio, de las necesidades de los estudiantes. Por tanto, para la correcta elección de la variedad en clase, deberíamos de tener en cuenta dos tipos de variedades: la preferente y las periféricas. La primera variedad sería la escogida “para la producción de los aprendices” en el aula (Andión y Gil, 2013:54). A la hora de escogerla, es necesario tener en cuenta una serie de aspectos: las necesidades de los alumnos, dónde estén aprendiendo español, si necesitan conocer una determinada variedad para profundizar en cuestiones específicas, etc. Es decir, los profesores debemos trabajar aquellas variedades que vayan a ser más útiles a los alumnos y que se adecúen lo máximo posible a las situaciones comunicativas a las que se van a tener que enfrentar en un futuro. Por consiguiente, es recomendable trabajar con la norma culta de la zona donde nuestros alumnos vayan a tener contacto, ya que, en el caso del español, la norma culta propicia resultados muy positivos, debido a que goza de una enorme homogeneidad en todo el ámbito hispanohablante. En cuanto a las variedades periféricas, serían aquellos “geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso” (Andión y Gil, 2013:56). Trabajar con estas variedades en clase es sumamente importante ya que:

El conocimiento y contacto con realizaciones de la lengua que no pertenecen al modelo concreto que se le presenta al aprendiz para su imitación productiva le compensará vacíos de información lingüística pasiva que le permitirá acceder a hablantes procedentes de otras zonas geográficas, y, por ende, a su diversidad dialectal (Andión y Gil, 2013:56).

Por tanto, como conclusión a este respecto, consideramos necesario que los docentes de ELE tengan un conocimiento, aunque sea básico, de las características más importantes de cada variedad, para que, de esta manera, ayudemos a los alumnos a ampliar en sus estrategias de comunicación y ampliar su competencia sociolingüística (Andión y Gil, 2013).

3.4. Enfoque léxico y alumnado sinohablante

3.4.1. Aplicación de enfoques comunicativos en alumnado sinohablante

Vistas todas estas cuestiones preliminares, cabe preguntarnos por qué deberíamos escoger este enfoque con alumnado sinohablante, es decir, un perfil de alumnado que, generalmente, no está acostumbrado a enfoques de corte comunicativo, y cuya lengua es diametralmente opuesta a la nuestra. Es por ello que muchos docentes cuestionan la eficacia de los enfoques comunicativos con alumnos sinohablantes, acostumbrados a métodos tradicionales¹⁰, en los que se prioriza la gramática. Sin embargo, no debemos olvidar que los enfoques comunicativos no restan importancia a la competencia gramatical, simplemente, buscan una enseñanza lo más parecida posible a una comunicación real. Asimismo, numerosos docentes consideran que sí es posible aplicar este tipo de enfoques con alumnos sinohablantes; no obstante, recalcan la importancia de comprender aquellos aspectos culturales y lingüísticos que condicionan su puesta en escena. Es decir, lo idóneo, sería mezclar características de las dos vertientes, pues como bien indica Yao (2006:16):

La clave de mejorar la situación es cambiar la mentalidad y probar nuevos métodos. Recomendamos la enseñanza comunicativa del alumno. No obstante, no se supone que queramos quitar totalmente el método tradicional. Entre los diversos métodos nunca habrá contradicción sino complementariedad. La gramática tiene la importancia como criterio lingüístico en el proceso

¹⁰ Para conocer algunas de las dificultades de la aplicación del enfoque comunicativo con alumnos sinohablantes se recomienda la lectura de Sánchez (2006).

comunicativo, y siempre puede ayudar a corregir y mejorar las expresiones, si bien no será por sí mismo el objetivo final de la enseñanza.

Asimismo, consideramos que uno de los primeros pasos para utilizar correctamente este enfoque es entender el idioma materno de nuestros alumnos, para así, comprender las dificultades que van a tener y, de esta manera, empatizar mejor con ellos.

3.4.2. Algunas características de la lengua china

Antes de describir esquemáticamente algunas características del chino mandarín, nos gustaría recalcar que cuando nos referimos a alumnado sinohablante, nos referimos a aquellos alumnos que tienen como lengua materna (o como lengua vehicular) el chino mandarín, el denominado *pǔtōnghuà* (普通话). Consideramos importante destacar este aspecto, ya que China es un país con una pluralidad lingüística de gran complejidad.

En lo referente a su clasificación, el chino mandarín y el español son dos idiomas totalmente opuestos, el mandarín pertenece a las lenguas sino-tibetanas, mientras que el español pertenece a las indoeuropeas, asimismo, las dos familias lingüísticas están muy distanciadas, no sólo en la geografía, sino también genealógicamente (Ma, 2014:4). En cuanto a las características gramaticales más destacables del chino serían:

- La morfología china es más simple que la del español. En mandarín no se marca ni el género ni el número.
- En lo que respecta al verbo, no varía ni en número, ni en tiempo gramatical, ni en persona. El tiempo gramatical, generalmente, no recae en el verbo, sino en los adverbios de tiempo. Asimismo, el aspecto, se suele marcar con distintas marcas como el 了 (*le*) o el 过 (*guo*).
- Muchas funciones gramaticales se hacen mediante los clasificadores, que serían aquellas palabras usadas con los numerales para clasificar a los sustantivos.
- El orden canónico del mandarín es SVO, aunque es cierto que en muchos sintagmas el núcleo se sitúa al final (Méndez, 2005:11).

Por tanto, teniendo en cuenta estas características, no deberían sorprendernos las numerosas dificultades a las que los sinohablantes tienen que hacer frente cuando aprenden español. Algunas de las dificultades más comunes serían las siguientes¹¹:

- Dificultades a la hora de distinguir los patrones entonativos.
- A la hora de pronunciar sonidos que no existen en chino (/b/, /d/, /g/, /l/, /r/).
- En la concordancia de género y número.
- En la distinción de los verbos ser y estar.
- En el uso de artículos.
- En la conjugación verbal (Cortés, 2014).

3.4.3. Tipología de los caracteres chinos

Los caracteres chinos son una serie de símbolos visuales ideográficos. Con el paso del tiempo, los dibujos se fueron simplificando, dando paso a los trazos, y de esta manera, los dibujos pasaron a convertirse en símbolos¹². La simplificación ha sido un *continuum* desde la creación de la escritura china, que ha dado lugar a dos tipos de escritura, la tradicional (usada en la actualidad en Taiwán) y la simplificada (usada en la República Popular de China). Los caracteres chinos son las unidades estructurales básicas con las que el idioma chino se registra, generalmente, un carácter designa una sílaba, la cual representa un morfema.

Son varios los tipos de caracteres de la escritura china, pero a grandes rasgos podríamos dividirlos en dos grandes grupos. Por una parte, nos encontraríamos con los más sencillos, los pictográficos, los más parecidos a los dibujos originarios; y, por otra parte, los caracteres compuestos o asociativos, es decir, aquellos caracteres formados mediante la combinación de varios caracteres pictográficos (Serer, 2015).

¹¹ Si se quiere profundizar acerca de las dificultades de los sinohablantes a la hora de aprender español, se recomienda la lectura de Cortés (2002) en la que se hace una clasificación de los errores más comunes de este perfil de alumno.

¹² Si se desea saber más acerca de la evolución de la escritura china consúltese Miranda (2015).

Por tanto, los caracteres más fáciles de aprender serían los caracteres pictográficos, es decir, aquellos que representan directamente la realidad que designan. Como son los más parecidos a los dibujos originarios, son indivisibles, no podemos separarlos en menos trazos. En la actualidad quedan muy pocos, sin embargo, serían aquellos que sirven de base en la composición de los caracteres más complicados. Sería, por ejemplo, el carácter 女 (*nǚ*), que significa ‘mujer’ (Casas, Rovira y Suárez, 2015:20).

Muy en relación con los caracteres pictográficos, tendríamos los caracteres indicativos, es decir, aquellos pictogramas a los que se les agregan signos indicativos para modificar su significado. También son caracteres independientes, indivisibles. Por ejemplo, si al carácter pictográfico 力 (*lì*), que significa ‘fuerza’, ‘habilidad’ o ‘poder’, se le añaden dos pequeños trazos, obtenemos el carácter 办 (*bán*), que significa ‘hacer’, ‘encargarse’ o ‘tratar’ (Casas, Rovira y Suárez, 2015:20).

Asimismo, también tendríamos los caracteres compuestos asociativos (los que nos interesarían para el trabajo), es decir, aquellos formados por la combinación de dos o más caracteres pictográficos (o indicativos) para crear un significado nuevo (pueden estar formados por caracteres iguales o distintos). La escritura de estos caracteres se puede desgranar en los distintos caracteres pictográficos o indicativos por los que están formados, sin embargo, su significado no siempre se puede inferir a partir de la suma de los significados de los caracteres pictográficos e indicativos de los que están compuestos (Casas, Rovira y Suárez, 2015:21).

Un carácter compuesto interesante de analizar sería el del verbo ‘ganar’ 赢 (*yíng*), formado por los caracteres de ‘perder’ o ‘morir’ 亡, ‘boca’ 口, ‘mes’ 月, ‘dinero’ 贝 (de ahí el radical de concha, que era una antigua forma de moneda china), y el radical 凡, que significa ‘todo junto’. Quizás tomando como referencia el carácter de “dinero”, el de “boca”, ya que ‘quién sabe hablar bien puede hacer dinero’, o, incluso el radical de “mes”, para referirse a ‘quién trabaja duro durante meses’, se podría intuir de alguna manera el

significado. Sin embargo, el primer carácter, representa todo lo contrario, por tanto, a pesar de que los pictogramas que aparecen en el dibujo nos pueden orientar en cierta manera a la hora de averiguar el significado de este carácter compuesto, lo cierto es que ir desgranando uno por uno los componentes no sería lo más adecuado. Esta palabra recuerda a aquellos tipos de unidades fraseológicas en los que, por el paso del tiempo, no podemos comprender totalmente su significado, como *creer a pies juntillas* o, aquellos tipos de unidades en los que deberíamos recurrir a una explicación histórica para comprenderlos, como *tener la mosca detrás de la oreja*. Es decir, cómo, debido a la idiomatidad de estas unidades, no podemos deducir el significado de estas expresiones mediante la suma de los significados de cada uno de los elementos que los componen, que sería lo que ocurre con este carácter chino.

Otro tipo de carácter compuesto sería el de la palabra bosque 森林 (*sēnlín*), el cual es mucho más sencillo, pues está compuesto por un mismo pictograma escrito varias veces, 木 (*mù*), que significa ‘árbol’. Por tanto, este tipo de carácter asociativo podríamos relacionarlo con aquellas unidades fraseológicas en las que el significado es fácilmente comprensible a partir de la descomposición de las distintas palabras que lo componen, como *brincar de alegría*. Sin embargo, la mayoría de los caracteres asociativos no son tan sencillos, y su significado no es tan fácilmente derivable a partir de sus componentes (Casas, Rovira y Suárez, 2015:20).

Finalmente tendríamos los caracteres pictofonéticos, es decir, aquellos formados por dos partes; un componente que indica el significado; y un componente que indica la pronunciación. Por ejemplo, la palabra ‘madre’ 妈妈 (*māmā*), está formada por dos pictogramas, el dibujo de ‘mujer’, que es el que le da el significado 女 (*nǚ*), y el pictograma de ‘caballo’ 马 (*mǎ*), que es el que indica el sonido (Casas, Rovira y Suárez, 2015:21).

3.4.4. Caracteres chinos, posible lazo de unión con el enfoque léxico

El enfoque léxico defiende que el lenguaje se compone de *chunks* o bloques que, al combinarse, producen un texto coherente y continuo. De la misma manera que a los estudiantes de chino se les fomenta el aprendizaje de los caracteres como un todo (sería imposible leer un texto completo a base de ir desgranando los distintos caracteres pictóricos e indicativos de los caracteres compuestos), los profesores de español deberíamos promover que el alumno aprenda a segmentar el léxico en unidades complejas. De esta manera preparamos a los alumnos para que tengan un enorme repertorio de bloques prefabricados listos para usar, que aportan fluidez a su discurso. Sería muy poco rentable e inútil ir desgranando expresiones del tipo *como un pulpo en un garaje* o *tener la mosca detrás de la oreja*, cada vez que los docentes tuviésemos que explicar este tipo de expresiones a nuestros alumnos chinos, porque el significado de estas expresiones no es la suma de sus partes.

En la China Continental, se aprenden los denominados caracteres simplificados (que son los caracteres que aprenden la mayoría de los estudiantes de mandarín, y los que se utilizan para este trabajo, algunos de los cuales difieren tanto del carácter original, que es imposible relacionarlos en un primer momento con su equivalente tradicional, ya que ha habido alguna eliminación de alguno de sus radicales. Este hecho ha propiciado que los caracteres chinos hayan perdido gran parte de su naturaleza simbólica. Por citar algunos de ellos¹³:

- Por ejemplo, tendríamos el carácter del verbo ‘amar’, 愛 (ài) al cual se le quitó el radical 心 (xīn) ‘corazón’, sustituyéndolo por 友 (yǒu) que significa ‘amistad’, dando como resultado 爰 , lo que paradójicamente es un amor sin corazón.

¹³ Los ejemplos están tomados de Terminiello (2019).

- Otra palabra que ha sufrido un cambio similar es el verbo “volar”, cuyo carácter tradicional sería, 飛 (*fēi*), representado gráficamente con dos alas. En la actualidad, se ha simplificado de manera que solamente aparece con una 飞.
- Otro ejemplo llamativo sería el verbo “avanzar”, cuya escritura tradicional 進 (*jìn*), estaba formada por dos componentes principales: el radical 隹 (*zhuī*), que sería una especie de ave; y 辵 (*chuò*) radical derivado de 走 (*zǒu*), que significa ‘ir’. En la actualidad, se ha sustituido el radical 隹 (*zhuī*) por 井 (*jǐng*), que significa ‘pozo’.

Como estos ejemplos, hay muchos más, y su única forma de aprenderlos es de memoria, como un todo, de manera holística, ya que teniendo en cuenta sus componentes no podemos comprender el significado completo, es decir, no podemos derivar el significado de estos caracteres de manera atomista. Para aprenderlos deberíamos tener en mente la metáfora de la lengua como “una máquina holística – un organismo, no atomista” (Marina, 2007: 428). Es por ello que consideramos que los profesores de español podríamos aprovechar la manera en la que los chinos aprenden gran parte de su vocabulario para enseñarles nuestro léxico, pues de la misma forma que nosotros pronunciamos esta serie de bloques prefabricados sin hacer un análisis metalingüístico de ellos (los hemos interiorizado de manera natural), los sinohablantes han interiorizado muchos de sus caracteres asociativos de la misma manera, no van desgranando sus componentes. Asimismo, así como los aprendices de chino no desgranar uno por uno los caracteres pictográficos e indicativos de los que están formados los caracteres compuestos cada vez que leen un texto en chino (sería una labor fatigante e inútil, ya que muy pocos caracteres asociativos forman su significado completo mediante la suma de sus componentes), los profesores de ELE deberíamos impulsar la traducción de las lenguas en estos *chunks* ya que:

We often complain that learners translate word-for-word but rarely suggest a better way. The secret, of course, is to translate chunk-for-chunk. Such a translation will have some rough grammatical edges, but almost certainly successfully conveys the content. But learners cannot translate chunk-

for chunk until they can successfully identify the chunks. The ability to chunk correctly is a necessary, though not sufficient condition for successful translation. Developing the ability to chunk text of various kinds is, as we saw in the previous chapter central to implementing the Lexical Approach. Rather than simply teaching them the language, teachers must recognize the real value of developing such skills with their learners (Lewis, 1997: 62).

Por tanto, se debería promover la traducción de los textos a partir de los *chunks*, y, una vez que los estudiantes de ELE han aprendido estos bloques, los alumnos podrán analizarlos, fragmentarlos y emplearlos en otras situaciones comunicativas. De la misma manera que los estudiantes de chino primero aprenden los caracteres compuestos, para luego, ir desgranándolos en los diferentes elementos de los que están compuestos, y fijarse si esos mismos elementos aparecen en otras palabras, para así memorizarlas más fácilmente. Pues, como afirma Vidiella (2011: 7), el enfoque léxico propone enseñar “estos segmentos léxicos desde niveles iniciales para que a medida que los aprendientes avancen en el conocimiento de la lengua extranjera sean capaces de separar dichos segmentos léxicos, reconocerlos y usarlos para otros segmentos”.

En relación con esta idea tendríamos el principio de idiomaticidad. Es decir, de la misma manera que este principio defiende que el léxico de las lenguas está compuesto por bloques prefabricados que los hablantes memorizamos y combinamos al hablar, los sinohablantes, aprenden su escritura mediante la memorización de caracteres pictográficos e indicativos, para así formar los miles de complicados caracteres compuestos que son capaces de recordar (Higueras, 2004). Dicho de otra manera, del mismo modo que los hablantes aprendemos a “combinar segmentos léxicos y a adaptarlos a cada contexto de comunicación” (Higueras, 2004:17), los sinohablantes aplican este principio en su escritura, ya que, tanto el aprendizaje de los caracteres compuestos como de los *chunks*, debe realizarse “como un todo y emplearse sin necesidad de analizar sintácticamente las unidades que lo integran”, para, de esta manera mejorar “la fluidez y la corrección de los alumnos, dado que así se almacena en el lexicón” (Higueras, 2004:23).

Como conclusión, consideramos que en la lengua china se dan algunas características estrechamente relacionadas con el enfoque léxico. Por una parte, tendríamos su aprendizaje holístico, es decir, la memorización de los caracteres como un todo, con un significado independiente; además, la manera en la que los estudiantes los traducen, se asemeja mucho a la idea que defiende Lewis a la hora de fomentar la traducción mediante segmentos léxicos, en lugar de palabras; asimismo, en relación con lo anterior, cómo, una vez aprendidos estos segmentos, los alumnos pueden desgranarlos en unidades más pequeñas, es decir, en los pictogramas e ideogramas que los componen; finalmente, tendríamos el principio de idiomática, ya que los sinohablantes tienen un amplio abanico de bloques semiconstuidos (caracteres asociativos) memorizados como un todo que combinan a lo largo del discurso escrito.

4. UNIDAD DIDÁCTICA: ¡Y LLEGÓ UN NUEVO AÑO!

4.1. Descripción del grupo meta y su contexto de aprendizaje

La siguiente unidad ha sido diseñada para alumnos sinohablantes de entre 18 y 22 años que necesitan pasar un año de estancia en Granada para alcanzar un nivel avanzado de español. En cuanto a su nivel de instrucción, como mínimo, habrán cursado estudios de Bachiller, y el motivo por el que han decidido aprender esta lengua, es que cursan asignaturas de español en sus respectivos estudios universitarios. Asimismo, estos alumnos se encuentran inmersos en un curso anual intensivo de lengua instrumental en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, y su nivel de competencia sería de un B2 + en el MCER (nivel 7 del CLM).

4.2. Metodología

La manera en la que se ha procurado enfocar esta unidad es desde un punto de vista comunicativo, desde un enfoque léxico, concretamente. Mediante esta unidad se pretende que los alumnos se centren no solamente en el nuevo vocabulario, sino en las combinaciones más o menos estables relacionadas con los nuevos ítems, ya que, como bien indica Higuera:

(El enfoque léxico) defiende una enseñanza cualitativa del léxico: no se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella (...). También se insiste mucho en el registro, en los contextos de uso en los que pueden o deben usarse ciertas fórmulas o expresiones institucionalizadas y en el significado contextual y co-textual (2006:11).

Por tanto, una de las características más importantes de esta unidad, sería la enseñanza de unidades léxicas pluriverbales semifijas, ya que es una manera de ayudar a la memorización y organización del léxico. Asimismo, enseñando estos bloques prefabricados, se les ofrece a los alumnos la posibilidad de realizar un discurso más

fluido. Estos objetivos se trabajan de diversas maneras (fomentando el uso de diccionarios en línea en clase, trabajando con diarios en línea, buscando diversas unidades léxicas en textos, organizando el vocabulario según sus características, etc.). Incluso también se han trabajado las unidades léxicas de manera explícita, como en la descripción de las expresiones *éramos pocos y parió la abuela* o *dar las uvas*. Es decir, se ha intentado que los alumnos trabajen el léxico de manera reflexiva, no mediante listados cerrados de palabras. Asimismo, los *chunks* que aparecen en esta unidad se han intentado fijar en los alumnos mediante el *input* de textos orales y escritos, pero, sobre todo, mediante un *output* oral, fomentando las dinámicas de trabajo por parejas y grupales.

Por otro lado, se plantea también un enfoque por tareas en algunos ejercicios en los que se les presentan a los alumnos situaciones verosímiles y se les pide que realicen una tarea final en torno a ellas; en este caso, tendríamos la receta de cocina, los juegos de *Role Play* y el proyecto final. Para realizar correctamente estas tareas, deberán poner en práctica los conocimientos trabajados a lo largo de las sesiones. Para conseguir estos objetivos, se ha intentado que estas tareas cumplan una serie de requisitos:

- a. Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje;
 - b. Que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se lleva a cabo fuera de ella;
 - c. Y que posee las siguientes propiedades:
 1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
 2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.
 3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
 4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística
- (Martin Peris, 2008: s.v. “*enfoque por tareas*”).

4.3. Objetivos de la secuencia

El principal objetivo de esta unidad es que los alumnos aprendan a desenvolverse satisfactoriamente en interacciones sociales españolas, como son las celebraciones de Nochevieja y Año Nuevo. Asimismo, se pretende que distingan las distintas partes de

estas festividades, como el banquete, los preparativos, las campanadas o los cotillones. Además, también se intenta fomentar el trabajo en equipo, ya sea en los *Role Plays*, en los debates en clase, o mediante la tarea final, por ejemplo.

Asimismo, si atendemos al PCIC, en el apartado de “Objetivos generales”, podemos observar cómo se cumplen una serie de aspectos. Por ejemplo, se fomenta el avance del alumno como agente social, ya que, si acudimos al apartado 1.2. “Participar en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integre”, concretamente, en el punto 1.2.1. “participar adecuadamente en distintos tipos de situaciones sociales y actuar según las convenciones propias de la comunidad en que se integre en cuanto a visitas, comidas y bebidas, aceptación y rechazo de invitaciones, etc.”, observamos cómo este aspecto se ha trabajado a lo largo de las sesiones, ya que, mediante esta unidad, se pretende que los alumnos intervengan de manera natural en las festividades navideñas españolas; asimismo, también se intenta convertir al alumno en un “hablante intercultural” (2.), para que, de este modo sea capaz de “incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación.” (2.1.2.). Esto quedaría reflejado, por ejemplo, en la inclusión de la variedad canaria en la unidad, así como en la problemática del huso horario español. Es por ello que, tras la explotación de esta unidad en clase, se espera que los alumnos alcancen “un nivel de información de los aspectos culturales de carácter factual de los países hispanos -características geográficas, demográficas, económicas, etc.- que trascienda los datos básicos y generales.” (2.3.1.).

4.4. Contenidos

Esta unidad contiene una serie de contenidos lingüísticos que se adecúan al nivel intermedio de los alumnos. Por una parte, en cuanto a los contenidos gramaticales, si acudimos al apartado de “Gramática” del inventario del PCIC, podemos observar cómo se trabajan valores del Presente y Pretérito pluscuamperfecto de Indicativo y Subjuntivo, del Pretérito imperfecto y del Condicional compuesto propios de un nivel B2 (apartados 9.1.1., 9.1.2., 9.1.8. y 9.1.10); asimismo, también se trabajan tiempos verbales del Presente y del Pretérito imperfecto del subjuntivo (9.2.1. y 9.2.2.); además, se intenta

llamar la atención sobre distintos usos del imperativo (9.3.); finalmente, también se trabajan el estilo directo e indirecto en el artículo de periódico, lo cual se adecúa, nuevamente, al nivel B2.

También se trabajan diversas “tácticas y estrategias pragmáticas” (PCIC), especialmente en la segunda sesión, la que se centra en el banquete. Si acudimos de nuevo al PCIC, podemos observar algunas de ellas, como, por ejemplo, la “expresión de la negación” (1.7.), la “cortesía verbal atenuadora” (3.1.) o “la cortesía verbal valorizante” (3.2.). De hecho, el apartado de cortesía ocupa un lugar destacado en esta unidad, ya que a pesar de que los modos de comportamiento relacionados con la comida sean bastante homogéneos en el mundo occidental, lo cierto es que para un comensal chino pueden resultar chocantes:

La abundancia de platos significa el buen tratamiento al invitado. En este caso, si un invitado español rechazara los platos que vienen sin cesar a la mesa, porque no puede comer más, quedaría mal con el anfitrión. Es suficiente que el invitado diga “我吃饱了” (“Ya estoy lleno”). El anfitrión siempre insiste hasta que está convencido de que el invitado está realmente satisfecho. Cuando se acaba la comida, siempre hay que dejar la mesa llena de platos, e incluso hay bastantes que ni siquiera han sido tocados. Es un contraste la escena final de una comida china con una española (occidental): la mesa china está llena de platos, la española, está limpia y lista para el postre (Zhou, 1995: 286-287).

Asimismo, a pesar de que en esta unidad se trabajen más las destrezas orales, lo cierto es que también se ha procurado trabajar diversos géneros textuales. Si acudimos al PCIC, en el inventario de “Géneros discursivos y productos textuales” del nivel intermedio, encontramos, por ejemplo, las recetas de cocina (1.1.); y, en el epígrafe de “géneros de transmisión escrita” (1.3.), encontramos las noticias.

Además, para seleccionar el vocabulario de la unidad, también se acudió al inventario de “Nociones específicas” del nivel intermedio del PCIC. Se seleccionaron unidades léxicas de los siguientes epígrafes: “celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos” (4.3.);

“información y comunicación” (9.1.); “geografía” (20.2); así como numerosas unidades léxicas del apartado de “alimentación” (5.).

De igual manera, con esta unidad, también esperamos que los alumnos amplíen su lenguaje kinésico mediante expresiones corporales españolas. Esto es una característica importante de la unidad, ya que, como bien indica Zhou (1995: 311):

Son complicados los gestos de las manos en distintas culturas. Hablando de China y España podemos decir que en muchos casos para el mismo sentido o intención los gestos son diferentes. Un estudio de la diferencia de estos gestos nos ayudará a comprender mejor la lengua y la cultura. Creemos que los gestos y el lenguaje conviven a la vez en la sociedad y se apoyan mutuamente. Y, además, son los dos medios más importantes para que la humanidad exprese las ideas y los sentimientos. Cualquier gesto se debe entender bajo una circunstancia concreta. Si no, se podrían provocar muchos malentendidos

Asimismo, también se han trabajado algunos referentes culturales; por un lado, estaría la canción del grupo *Mecano* al inicio de la sesión introductoria; además, también se trabajan algunos “Referentes culturales” que aparecen en el PCIC, como, por ejemplo, aquellos relacionados con la geografía española (1.1.), así como aquellos relacionados con la organización territorial y administrativa (1.4.), a la hora de trabajar las campanadas canarias.

4.5. Estructura y evaluación

4.5.1. Temporización

La siguiente unidad ha sido diseñada para llevarse a cabo durante cuatro sesiones diferentes, correspondientes a cuatro días del curso intensivo de lengua vehicular en el que están inmersos nuestros alumnos. Todas las sesiones son de una hora y media, menos la última, en la que solamente se expondrán los proyectos finales. Asimismo, todas se llevarán a cabo durante tres días consecutivos, menos la última, en la que se les dejará a los alumnos margen de una semana para que preparen la tarea final.

El contenido de las sesiones se expondrá según el orden lógico de las celebraciones de Nochevieja y Año Nuevo, empezando por la sesión introductoria, en la que se presenta el tema y se trabaja el vocabulario culinario; la segunda sesión, la cual está dedicada solamente al banquete; la tercera sesión, en la que se abordan el tema de las campanadas y los cotillones de Año Nuevo; y, finalmente, la última sesión, en la que se pretende repasar todo lo visto mediante la visualización de los teatros que han preparado los alumnos.

En cuanto al periodo del curso intensivo en el que sería adecuado trabajar esta unidad, lo ideal sería trabajarla en el momento anterior a las festividades navideñas, para que los alumnos pudiesen practicar en la vida real lo visto en clase.

4.5.2. Evaluación

La evaluación de la unidad didáctica se realizará atendiendo a dos criterios: por una parte, mediante la observación continua del alumnado y, por otra, mediante la evaluación de la receta de cocina y del proyecto final.

Por una parte, el profesor observará a lo largo de las sesiones al alumnado para cerciorarse sobre sus dificultades. Les ayudará a corregir los errores, observará y valorará el esfuerzo y la motivación de sus alumnos. La evaluación continua valdrá un 40% de la nota final del alumno. Este porcentaje, asimismo, se dividirá en dos bloques; por una parte, el repertorio lingüístico que utilice el alumno a lo largo de las sesiones; y, por otro lado, la actitud del alumno (asistencia, trabajo colaborativo, etc.). Cada uno de estos bloques valdrá un 20% de la nota final. La medición del porcentaje del repertorio lingüístico se realizará mediante una rúbrica de evaluación, situada en el Anexo VI.

Por otro lado, tendríamos la evaluación de la redacción de la receta de cocina y del proyecto final, es decir, el teatro que deben grabar. En cuanto a la receta, se les presentan a los alumnos cuatro platos típicos navideños españoles, tendrán que investigar en Internet su receta y, teniendo en cuenta el vocabulario y las expresiones vistas a lo largo de la sesión, deberán escribir su receta. El porcentaje de la nota de la receta es de un 20%,

pues es donde el profesor podrá valorar la expresión escrita de los alumnos. En lo que respecta a la tarea final, una vez vistos todos los momentos importantes de la celebración de Nochevieja y Año Nuevo, tendrán que realizar una breve representación de esta festividad en grupos de seis personas. Tendrán que grabarlo en vídeo y enviárselo al profesor. En la siguiente sesión los verán en gran grupo (el profesor les dejaría margen de una semana para realizarlo). Cada representación durará unos quince minutos, y con este proyecto, el profesor podrá ver si se cumplen tanto los objetivos generales como los específicos. En cuanto al porcentaje final de la tarea, sería del 40% y el profesor evaluará teniendo en cuenta la originalidad, la fluidez, la coherencia, la corrección y la adecuación de los contenidos vistos a lo largo de las sesiones.

4.6. Descripción de los ejercicios

Sesión introductoria

Actividad Introductoria	
Descripción de la actividad	El profesor entregará a los alumnos unas fotocopias con la letra de la canción <i>Un año más</i> del grupo español Mecano (situada en el Anexo II). Tras presentar brevemente al grupo y escuchar la canción, el profesor realizará una serie de preguntas para introducir el tema, por ejemplo: “¿sobre qué creéis que trata la canción?”, “¿sabéis lo que es la Puerta del Sol?”, “¿dónde está?”, “¿por qué es famosa?”. Finalmente, les informa sobre el tema que tratarán a lo largo de las sesiones, la Nochevieja y el Año Nuevo en España.
Objetivos	Introducir el tema de la Nochevieja y el Año Nuevo.
Contenidos	Vocabulario y expresiones relacionadas con la navidad.
Duración	10 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión oral.
Agrupación	Profesor-grupo.
Materiales	Fotocopia con la transcripción de la canción.

Actividad 1.	
Descripción de la actividad	Se presentarán cuatro fotografías de distintos momentos de la Nochevieja y del Año Nuevo: las campanadas, el banquete o la cena de Nochevieja, el cotillón de Año Nuevo y la retransmisión de las campanadas. Los alumnos deberán describir a qué momentos se refieren y, con ayuda del profesor, descubrir cómo se denominan. Una vez que los alumnos hayan descubierto cómo se denominan esas acciones en español, realizarán una lluvia de idas con las palabras y expresiones que se les ocurran con relación a la Navidad. Asimismo, el profesor preguntará a los alumnos si tienen costumbres parecidas en China.
Objetivos	Introducir los momentos en los que se va a centrar esta unidad didáctica y ampliar su competencia léxica.
Contenidos	Vocabulario y expresiones relacionadas con la Navidad.
Duración	10 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita.
Agrupación	Profesor-grupo.
Materiales	Cuaderno del alumno y bolígrafo.

Actividad 2.	
Descripción de la actividad	Los alumnos deberán clasificar los alimentos de la lista teniendo en cuenta la manera en la que se pueden manipular. Para ello, pueden consultar diccionarios en línea, como el <i>Diccionario en línea de la Real Academia</i> , por ejemplo.
Objetivos	Profundizar en su conocimiento relacionado con la comida.
Contenidos	Vocabulario y expresiones relacionadas con la comida.
Duración	15 minutos.
Destrezas	Expresión y comprensión oral; expresión y comprensión escrita.
Agrupación	Por parejas.
Materiales	Cuaderno del alumno, bolígrafo y diccionario.

Actividad 3.	
Descripción de la actividad	Los alumnos deberán investigar en periódicos digitales, como <i>El País</i> o <i>El Mundo</i> , distintas combinaciones de las palabras “alimento” y “comida” y apuntarlas en el cuaderno.
Objetivos	Ampliar el conocimiento léxico de estas dos palabras, así como prestar atención a la forma y a aspectos gramaticales.
Contenidos	Combinaciones léxicas de las palabras “alimento” y “comida”.
Duración	Actividad para realizar en casa.
Destrezas	Comprensión y expresión escrita.
Agrupación	Individual.
Materiales	Cuaderno del alumno, bolígrafo, ordenador e Internet.

Actividad 4.	
Descripción de la actividad	Los alumnos tendrán que clasificar los utensilios de cocina según sus características y, después, escribir su definición.
Objetivos	Distinguir utensilios muy parecidos entre ellos para así lograr una mayor precisión en el lenguaje.
Contenidos	Unidades léxicas relacionadas con los alimentos y utensilios de cocina.
Duración	20 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión escrita; comprensión y expresión oral.
Agrupación	Por parejas.
Materiales	Cuaderno del alumno, bolígrafo, ordenador e Internet.

Actividad 5.	
Descripción de la actividad	Se les presentarán a los alumnos cuatro platos navideños típicos. Deberán investigar la manera en la que se preparan y, teniendo en cuenta lo visto a lo largo de la sesión, tendrán que escribir la receta del plato.
Objetivos	Interiorizar el vocabulario y las expresiones vistas a lo largo de la sesión e introducir aspectos culturales relacionados con la gastronomía.
Contenidos	Unidades léxicas relacionadas con los alimentos y los utensilios de cocina; practicar el uso del infinitivo y del imperativo formal en la escritura.
Duración	Actividad para realizar en casa.
Destrezas	Comprensión y expresión escrita.
Agrupación	Individual.
Materiales	Cuadernillo del alumno, ordenador e Internet.

Segunda sesión

Actividad 1.	
Descripción de la actividad	El profesor entregará a cada alumno una tarjeta, deberán completar la información que falta en su tarjeta con la que hay en la del compañero (las tarjetas están situadas en el Anexo III). En una tendrán palabras relacionadas con miembros de la familia, en la otra, oraciones en las que faltan palabras. En parejas deberán completar la información.
Objetivos	Ampliar el vocabulario de las relaciones familiares.
Contenidos	Vocabulario relacionado con los miembros de la familia.
Duración	10 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escritas.
Agrupación	Por parejas a la hora de realizar el ejercicio; grupal para la corrección.
Materiales	Cuaderno del alumno, fichas del profesor.

Actividad 1.2.	
Descripción de la actividad	Después de haber ampliado el vocabulario de las relaciones familiares, el profesor aprovechará para explicar el significado de la expresión “éramos pocos y parió la abuela”. Asimismo, les puede preguntar si tienen algún término similar en su lengua.
Objetivos	Introducir la expresión “éramos pocos y parió la abuela” y fomentar el debate en clase.
Contenido	La expresión “éramos pocos y parió la abuela”.
Duración	10 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión oral.
Agrupación	Profesor-grupo.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Actividad 2.1.	
Descripción de la actividad	El profesor dará instrucciones a los alumnos para que realicen gestos corporales típicos españoles. Los gestos expresan: ‘comer’, ‘abundancia de algo’, ‘estar lleno de comida’ y ‘estar muy delgado’. Tendrán que adivinar para qué se utilizan estos gestos y apuntarlo en el cuaderno.
Objetivos	Aprender gestos corporales españoles relacionados con la comida y el aspecto físico.
Contenidos	Lenguaje corporal.
Duración	10 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión oral.
Agrupación	Profesor-grupo.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Actividad 2.2.	
Descripción de la actividad	Entre toda la clase leerán las instrucciones que deben seguir para poder declinar ofrecimientos de comida en navidad sin ser descorteses ni maleducados.
Objetivos	Dotar a los alumnos de conocimientos pragmáticos relacionados con la gastronomía española.
Contenidos	Expresiones de ofrecimiento y de declinación.
Duración	15 minutos.
Destrezas	Comprensión escrita; comprensión y expresión oral.
Agrupación	Profesor-grupo.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Actividad 3.	
Descripción de la actividad	El profesor pedirá a los alumnos que se agrupen por parejas, entregará a cada miembro de la pareja un rol (los roles están situados en el Anexo IV) y deberán preparar un breve <i>Role Play</i> . Es muy importante que cada miembro del grupo mantenga en secreto su rol, para que la actividad funcione mejor. Asimismo, el profesor recalcará que deben tomar expresiones de las explicaciones y realizar los gestos corporales vistos anteriormente.
Objetivos	Interiorizar los gestos corporales y los contenidos pragmáticos vistos anteriormente.
Contenidos	Lenguaje corporal; expresiones de ofrecimiento y de declinación.
Duración	5 minutos para que preparen sus papeles y 15 minutos para realizar las actuaciones.
Destrezas	Comprensión y expresión oral; comprensión escrita.
Agrupación	Por parejas.
Materiales	Fichas del profesor.

Actividad 4.1.	
Descripción de la actividad	Los alumnos deberán completar la conversación con la forma verbal adecuada.
Objetivos	Repasar los tiempos del Presente y Pretérito pluscuamperfecto de Indicativo, Subjuntivo y Condicional.
Contenidos	Tiempos verbales del Presente y Pretérito pluscuamperfecto de Indicativo, Subjuntivo y Condicional.
Duración	15 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión escrita.
Agrupación	Individual.
Materiales	Cuaderno del alumno y bolígrafo.

Actividad 4.2	
Descripción de la actividad	Una vez completado el texto, los alumnos deberán clasificar cada verbo según la función que cumplan en el texto.
Objetivos	Asegurarse de que los alumnos comprenden los distintos usos de estos tiempos verbales.
Contenidos	Tiempos verbales del Presente y Pretérito pluscuamperfecto de Indicativo, Subjuntivo y Condicional.
Duración	10 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión escrita; expresión oral.
Agrupación	Por parejas.
Materiales	Cuaderno del alumno y bolígrafo.

Actividad 4.3.	
Descripción de la actividad	El profesor lee el cuadrado de <i>¡FÍJATE!</i> , en el que se explican algunos usos del Imperativo que aparecen en el ejercicio 4.1. Asimismo, el profesor preguntará a los alumnos si conocen otros usos del Imperativo.
Objetivos	Repasar algunos usos del Imperativo.
Contenidos	Distintos usos del Imperativo.
Duración	5 minutos.
Destrezas	Comprensión oral y escrita.
Agrupación	Profesor-grupo.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Tercera sesión

Actividad 1	
Descripción de la actividad	El profesor proyectará un breve vídeo cómico sobre las campanadas canarias. El vídeo no se verá por completo, solamente hasta el minuto 1.39. Se verá dos veces. A continuación, entre todos, responden a las preguntas: <i>¿De dónde creéis que es Ayose?</i> , <i>¿qué palabras os han llamado la atención?</i> y <i>¿por qué no quiere brindar?</i>
Objetivos	Introducir el tema de las campanadas y del huso horario español, así como introducir brevemente la variedad canaria.
Contenidos	Vocabulario relacionado con la variedad canaria; expresiones relacionadas con la navidad; contenido cultural relacionado con el huso horario.
Duración	10 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión oral.
Agrupación	Profesor-grupo.
Materiales	Internet, ordenador, proyector y cuaderno del alumno.

Actividad 2.1.	
Descripción de la actividad	El profesor mandará leer en parejas el artículo tomado del portal de noticias de RTVE.
Objetivos	Practicar la comprensión lectora y ampliar los conocimientos sobre la geografía española.
Contenidos	Contenidos culturales relacionados con la geografía española; estilo directo e indirecto; vocabulario relacionado con la navidad.
Duración	15 minutos.
Destrezas	Comprensión escrita.
Agrupación	Por parejas.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Actividad 2.2.	
Descripción de la actividad	Una vez leído el texto, las parejas deberán buscar las unidades léxicas a las que se refieren las definiciones. Las unidades que deben buscar son: <i>huso horario, reloj de la Puerta del Sol, manecillas, campanadas de fin de año y rueda de prensa.</i>
Objetivos	Repasar vocabulario visto anteriormente y ampliar sus redes léxicas.
Contenidos	Unidades léxicas relacionadas con la navidad, el huso horario y medios de comunicación.
Duración	5 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión escrita; expresión y comprensión oral.
Agrupación	Por parejas.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Actividad 3.1.	
Descripción de la actividad	Entre toda la clase se debatirá acerca de la problemática del huso horario en España, asimismo, los alumnos podrán comentar cómo es este problema en China, ya que solamente hay un huso horario para todo el país.
Objetivos	Ampliar el conocimiento cultural español de los alumnos introduciendo un tema con el que se puedan sentir identificados, como es la problemática del huso horario.
Contenidos	Contenido cultural relacionado con el huso horario español.
Duración	10-15 minutos.
Destrezas	Comprensión y expresión oral.
Agrupación	Profesor-grupo.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Actividad 3.2.	
Descripción de la actividad	Tras haber introducido el tema de las campanadas y del huso horario, el profesor explicará brevemente el significado de la expresión <i>dar las uvas</i> .
Objetivos	Introducir la expresión <i>dar las uvas</i> .
Contenidos	Expresión <i>dar las uvas</i> .
Duración	5 minutos.
Destrezas	Comprensión oral.
Agrupación	Profesor-grupo.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Actividad 4.1.	
Descripción de la actividad	El profesor mandará leer a los alumnos un diálogo coloquial de un grupo de amigos que está de fiesta en un cotillón.
Objetivos	Ampliar el conocimiento de expresiones coloquiales.
Contenidos	Ampliar el conocimiento de expresiones coloquiales para aumentar su precisión en las conversaciones.
Duración	10 minutos.
Destrezas	Comprensión escrita; comprensión y expresión oral.
Agrupación	Grupal.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Actividad 4.2.	
Descripción de la actividad	Una vez leído el diálogo, los alumnos deberán relacionar las expresiones subrayadas con su significado.
Objetivos	Afianzar el conocimiento de estas expresiones coloquiales.
Contenidos	Expresiones coloquiales relacionadas con la fiesta.
Duración	10 minutos.
Destrezas	Comprensión escrita.
Agrupación	Individual.
Materiales	Cuaderno del alumno.

Tarea final	
Descripción de la actividad	El profesor explicará la tarea final que deben realizar a lo largo del fin de semana. En grupos de seis personas tendrán que grabarse representando la fiesta de Nochevieja y Año Nuevo y enviárselo por correo. Para ello, deberán tener en cuenta todo lo visto a lo largo de las sesiones. Asimismo, el profesor recalcará la importancia de este trabajo, pues un 40% de la nota final depende de este. Se dejarán los últimos 20 minutos de la clase para que se formen los grupos, pregunten las dudas y aclare cuestiones. Finalmente, el profesor les entregará una hoja con las instrucciones que deben de seguir (situadas en el Anexo V).
Objetivos	Repasar los contenidos vistos a lo largo de las sesiones y evaluar a los alumnos.
Contenidos	Vocabulario relacionado con la navidad, los miembros familiares, la comida y los utensilios de cocina, el lenguaje corporal, las expresiones coloquiales de fiesta y con las expresiones de ofrecimiento y de declinación.
Duración	Tareas adicionales.
Destrezas	Comprensión y expresión oral.
Agrupación	Grupal.
Materiales	Cuaderno del alumno, cámara, Internet y ordenador.

1. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones

La idea sobre la que se sustenta este trabajo, es decir, que la configuración de la lengua china podría servir como lazo de unión para la aplicación del enfoque léxico con alumnado sinohablante, solamente es una hipótesis. Es por ello que este estudio se ideó como un acercamiento para futuras líneas de investigación de la aplicación de este enfoque en este perfil de alumno.

Sin embargo, consideramos que es sumamente interesante reflexionar acerca de la lengua materna de los estudiantes con los que vamos a trabajar, con el fin de conocer mejor sus dificultades y necesidades, para, de esta manera, enriquecer su aprendizaje de español. Creemos que los profesores de lenguas deben sentir curiosidad por la pluralidad lingüística, ya que, cuanto más se sabe sobre una lengua, más fácil es observar las dificultades a las que tienen que hacer frente nuestros alumnos y, por tanto, la enseñanza mejora. Pensamos que un profesor de ELE debe tener una actitud reflexiva y abierta para la pluralidad lingüística. Además, a pesar de que las relaciones entre la lengua china y la española, por motivos de diversa índole (geográficos, históricos, lingüísticos, etc.), a día de hoy no sea del todo fluida, podría considerarse este hecho como una oportunidad laboral para los profesores de ELE, quienes deberían advertir la enseñanza de esta lengua en China como una oportunidad óptima para realizar trabajos de investigación, crear materiales de estudio o desarrollar nuestra experiencia laboral.

Finalmente, consideramos que, en la medida en la que se concibe este trabajo como un estudio de acercamiento para futuras líneas de investigación, podría decirse que se han cumplido con los objetivos planteados al comienzo del mismo, no obstante, como veremos en las limitaciones del trabajo, sería necesario completar una serie de aspectos para la correcta finalización del mismo.

5.2. Limitaciones del trabajo

Por tanto, observamos cómo este Trabajo de Fin de Máster presenta importantes limitaciones:

- La hipótesis acerca de la posible relación de la lengua china con el enfoque léxico no ha sido probada, simplemente se presenta como una sugerencia para posibles líneas de investigación futura.
- Además, la unidad didáctica mostrada al final, tampoco ha sido testada en alumnos sinohablantes de entre 18 y 20 años, estudiantes de un curso intensivo del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Por tanto, no podemos comprobar su efectividad. Asimismo, esta unidad tendría que ser probada mediante un grupo control y un grupo experimental, teniendo en cuenta todas las variables que pudiesen surgir, como, por ejemplo, si estos estudiantes han tenido contacto previo con alguna lengua indoeuropea, como el inglés o francés, lo que influiría de manera determinante en este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERO, S. (2016). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico paraalumnado sinohablante. Propuesta didáctica a partir del Enfoque Léxico* (Tesis de máster). Universidad Pontificia de Comillas: Comillas.
- AITCHINSON, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- ALONSO, R. (2003). “Algunas aplicaciones del enfoque léxico”, *Mosaico* 11: 9-13.
<<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-11-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-el-vocabulario/ensenanza-lengua-espanola/13145>>
[Fecha de consulta: 4-02-2019]
- ANDIÓN, A. y GIL, M. (2013). “Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2”, en P. JIMENO (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Budapest: Equipo docente del Instituto Cervantes de Budapest, 47-59.
- BARALO, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”, en S. PASTOR y V. SALAZAR (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición desegundas lenguas*. Alicante: Estudios de Lingüística, 5-40.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf> [Fecha de consulta: 5-04-2019]
- BARALO, M. (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”, en C. PASTOR (coord.), *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. Múnich: Instituto Cervantes, 384-399.

- BATTANER, P. (2017). “Prólogo”, en F. HERRERA (ed.), *Enseñar Léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión, 6-9.
- CASARES, J. (1950/1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- CASARES, J. (2001). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CASAS, H., ROVIRA, S. y SUÁREZ, A.H. (2015). *Lengua china para traductores*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- CONSEJO DE EUROPA, (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (traducido por el Instituto Cervantes 2002). Madrid: Anaya. < https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ > [Fecha de consulta: 04-05-2019]
- CORPAS, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CORTÉS, M. (2002). “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE”, *Carabela* 52: 77-98.
- CORTÉS, M. (2014). “Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras”, *SinoELE* 10: 173-208.
- “El español, nueva asignatura del bachillerato chino” (19 de septiembre de 2018). *La Vanguardia*. <<https://www.lavanguardia.com/vida/20180919/451910810939/espanol-asignatura-bachillerato-china-rae.html>> [Fecha de consulta: 04-04-2019]

- ESTAIRE, S. (2007). “Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas”, en N. ESTEVAN (coord.), *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich: Instituto Cervantes, 400-413.
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/05_estaire.pdf> [Fecha de consulta: 10-05-2019]
- GARCÍA, S.M. y REGUEIRO, M. L. (2012). *El Mundo de la palabra*. Mar del Plata: Ediciones Martín.
- GILI, S. (1961). “Concepto e historia de la sinonimia”, *Diccionario de sinónimos*. Barcelona: Bibliograf.
- GÓMEZ, J.R. (2003). “La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)”, en *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam 82-104.
- GÓMEZ, J.R. (2004). “Las unidades léxicas en español”, *Carabela* 56: 27-50.
- GOUGENHEIM, G., MICHÉA, R., RIVENC, P. y SAUVAGEOT, A. (1977). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris: Didier.
- HIGUERAS, M. (1997). “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, *REALE* 8: 35-50.
- HIGUERAS, M. (2004). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, *Carabela* 56: 5-25.
- HIGUERAS, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: Ministerio de Educación.

- HIGUERAS, M. (2017). “Logros y retos de la enseñanza del léxico”, en F. HERRERA (ed.), *Enseñar Léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión, 12-23.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes/ Biblioteca Nueva.
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [Fecha de consulta: 04-04-2019]
- INSTITUTO CERVANTES (2018). *El español: una lengua viva, informe anual*.
<https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf> [Fecha de consulta: 10-06-2019]
- JIMÉNEZ, R. (2002). “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”, *Atlantis* 1: 149-162.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- LÓPEZ, A. (1990). “Sinonimia intralingüística y sinonimia interlingüística”, en B. LÉPINETTE, M.A. OLIVARES, E. SOPEÑA (eds.), *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología*. Valencia: Universidad de Valencia, 41-45.
- MA, W. (2014). *Comparación sintáctica entre el español y el chino mandarín* (Tesis de máster). Universidad de Oviedo: Oviedo.

- MARINA, G. (2007). “El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE”, en R. SÁNCHEZ-CASADO (coord.), *Actas del Simposio internacional de didáctica*. Río de Janeiro: Editoriales Thomson Learning Brasil-Edinumen, 427-430.
- MARTÍN PERIS, E. et. al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>
[Fecha de consulta: 14-05-2019]
- MÉNDEZ, E. (2009). “Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos”, *SinoELE* 1: 1-99.
- MIRANDA, G. (2015). “La escritura china. Origen, evolución y estilos”, *Language Design* 17: 103-119.
- MOLERO, C. M. (2013). “La adquisición del léxico en el aula de ELE en contextos multilingües: la teoría de las colocaciones léxicas como solución a las interferencias léxicas”, en S. BORREL, B. BLECUA, B. CROUS, F. SIERRA (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Congreso Internacional ASELE*. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 605-612.
- MORANTE, R. (2005). “Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico”, *RedELE* 4: 160-179. < <https://docplayer.es/7203152-Modelos-de-actividades-didacticas-para-el-desarrollo-lexico-roser-morante-universidad-de-tilburg-paises-bajos.html>>
[Fecha de consulta: 8-02-2019]
- MORANTE, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

- NATION, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- PAREDES, F. (2015). "Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula", *Lingüística en la Red*: 1-32.
<http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo2.pdf> [Fecha de consulta: 4-06-2019]
- PÉREZ, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.).
<<http://www.rae.es/rae.html>> [Fecha de consulta: 06-05-2019]
- REGUEIRO, M.L. (2010). *La sinonimia*. Madrid: Arco/Libros.
- REGUEIRO, M. L. (2015). "Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE", *LinRed: Lingüística en la red* 13:1-35. Disponible en <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/25258> [Fecha de consulta: 4-06-2019]
- ROMERO, M. V. (1993). "Enseñanza del vocabulario e interacción cultural", en S. MONTESA y A. GARRIDO (eds.), *El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula. Actas del III Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: Moraga, 151-165.
<<https://bit.ly/2y8NGWc>> [Fecha de consulta: 06-05-2019]
- RUIZ, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad, Anejo XXIV de Cuadernos de Filología.
- RUIZ, L. (2000). "La fraseología", en A. BRIZ y Grupo VAL.ES.CO., *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona: Ariel, 169-189.

- SALAZAR, V. (2004). “Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de ELE”, *Estudios de Lingüística. E.L.U.A.* 18: 243-273.
- SÁNCHEZ, A.J. (2006). “Dificultades del enfoque comunicativo en China”, en *Actas del I Congreso virtual E/LE*.
<http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48> [Fecha de consulta: 04-05-2019]
- SANTOS, X. (2017). “El Vocabulario fundamental: historia, definición y nuevas propuestas aplicadas a la enseñanza de Ele”, *E-Aesla* 3: 110-120.
- SERER, C. (2015). “El ‘Shuowen Jiezi’ y los caracteres chinos”, *Revista Instituto Confucio* 28. <<https://confuciomag.com/shuowen-jiezi-caracteres-chinos>> [Fecha de consulta: 06-04-2019]
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- TERMINIELLO, A. (2019). “Caracteres simplificados y caracteres tradicionales: diferencias, historia y uso”, *Sapore di China*.
<<https://www.saporedicina.com/es/caracteres-simplificados-tradicionales/>> [Fecha de consulta: 09-05-2019]
- VIDIELLA, M. (2011). *El enfoque léxico en los manuales de ELE* (Tesis de máster). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- WILKINS, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

- YAO, M. (2006). “Aportaciones a la enseñanza del español en China a través de la lengua coloquial”, redELE 5. <<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/MarisaYao.shm>> [Fecha de consulta: 06-05-2019]
- ZHOU, M. (1995). *Estudio comparativo del chino y el español. Aspectos Lingüísticos y culturales* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ZULUAGA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas* (Tesis doctoral inédita). Tübingen, Max Hueber: Verlag.

ANEXO I: ¡Y LLEGÓ UN NUEVO AÑO!

0. Vamos a comenzar la sesión con una canción, ¿sabéis a qué se refiere?, ¿qué palabras os llaman la atención?, ¿conocíais al grupo *Mecano*?

1. Os presentamos varias fotografías que representan diferentes costumbres del Año Nuevo y la Nochevieja en España. Entre todos intentamos adivinar a qué momentos se refieren. ¿Qué palabras conocéis relacionadas con estos momentos de la celebración?, ¿tenéis costumbres parecidas en vuestro país de origen?



BANQUETE	CAMPANADAS
COTILLÓN	

Las imágenes están tomadas de las siguientes referencias:
<https://www.elmundo.es/television/2017/11/08/5a03253522601de0698b45e9.html>;
https://www.elconfidencial.com/cultura/2018-12-31/nochevieja-uvras-historia-invento_1732390/;
<http://www.diariojaen.es/jaen/extremar-el-control-y-vigilancia-en-fiestas-y-cotillones-en-estas-navidades-EF3520420>; https://elcomidista.elpais.com/elcomidista/2017/12/11/articulo/1513007223_057537.html. Para escuchar la canción, consúltese el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=n5KmzA_hMqE

ARCHIVO LÉXICO

Sabemos que en China y en España la comida es muy importante, sin embargo, la forma de cocinarla es muy distinta. En este apartado vamos a centrarnos en las diferentes maneras de manipular y servir la comida en España.

2. En parejas, insertar cada alimento con la manera en la que se puede manipular (cada alimento puede aparecer en más de un sitio). Si lo necesitáis podéis usar diccionarios en línea.

EXPRIMIR	
RALLAR	
PICAR	
TROCEAR	
COCER/ HERVIR	
REBOZAR	
CORTAR	

limón
queso
carne
manzana
pechuga
lenguado, dorada, salmónete, lubina
pierna de cordero/ ternera/de cerdo
langosta
langostino
mejillón
almeja
legumbres
pechugas
pan

3. TAREA EXTRA

Investigamos en periódicos digitales para formar combinaciones de estas palabras relacionadas con los alimentos:

VERBOS

Disfrutar de

Devorar

UN ALIMENTO/
UNA COMIDA

ADJETIVOS

Sabroso/a

(In)comible

Pesada

4. A continuación, en parejas, vamos a clasificar los siguientes utensilios de cocina según sus características (podéis consultar diccionarios en línea):

	SE USA PARA COCINAR	SE USA PARA SERVIR LA COMIDA	TIENE ASAS	ES DE METAL
FUENTE				
BOL				
TAZÓN				
OLLA				
CAZUELA				
ENSALADERA				
SOPERA				

Por ejemplo: Una ensaladera es un utensilio de cocina que se usa para servir las ensaladas, tiene asas y normalmente es de porcelana.

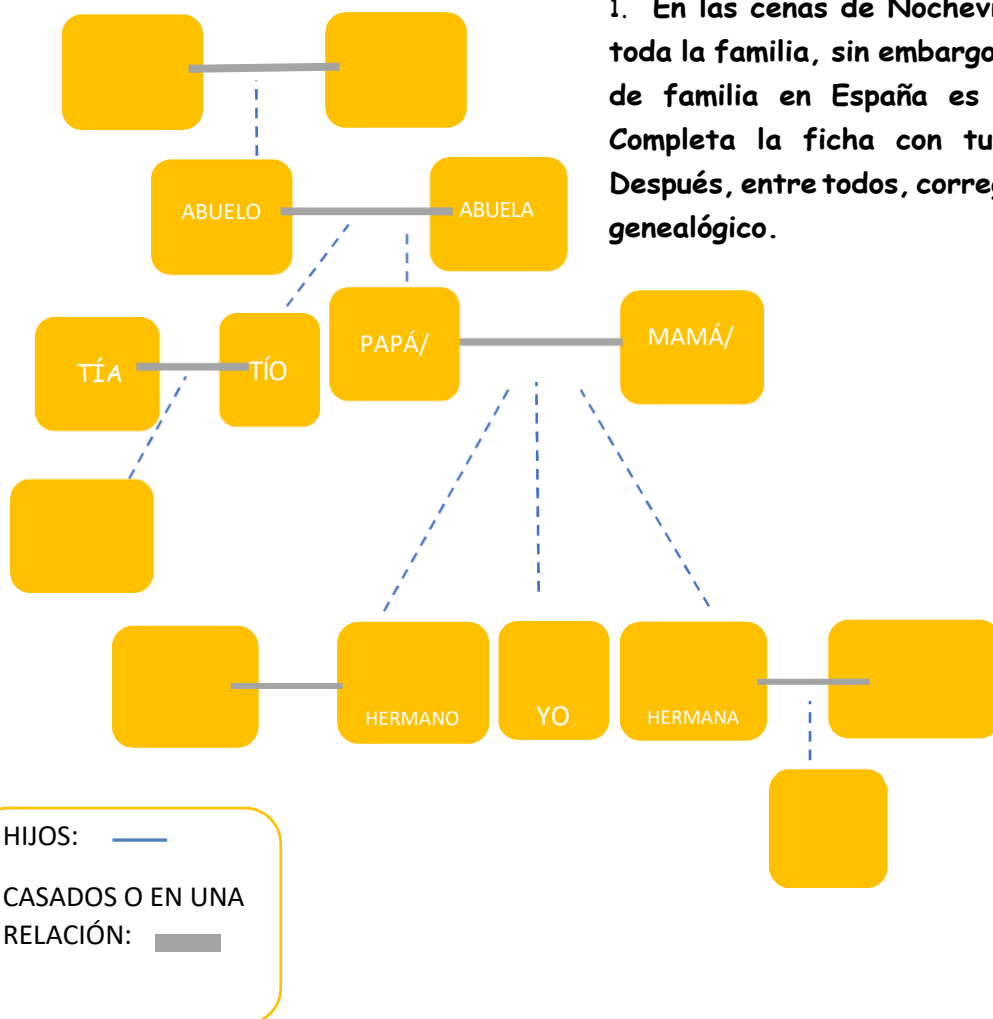
5. ¡A INVESTIGAR!

Os presentamos algunos platos españoles regionales navideños. Escoged uno de ellos y escribid brevemente su receta (sus ingredientes, manera de cocinar, de servir, etc.)

1. Cordero lechal; 2. bacalao al pil-pil; 3. arroz con leche; 4. langostinos a la plancha



Las imágenes están tomadas de las siguientes referencias:
<https://www.periodistadigital.com/ocio-y-cultura/gastronomia/2018/11/19/langostinos-a-la-plancha-con-langostinos-congelados.shtml>;
https://elcomidista.elpais.com/elcomidista/2015/10/15/receta/1444926945_915026.html;
https://www.lespanol.com/cocinillas/recetas/postres/20161014/postres-espanoles-tipicos-recorrido-geografia/1000651984796_30.html;
<http://recetasdecocina.elmundo.es/2016/02/bacalao-al-pil-pil-receta-facil.html>



1. En las cenas de Nochevieja se reúne toda la familia, sin embargo, el concepto de familia en España es muy amplio. Completa la ficha con tu compañero. Después, entre todos, corregimos el árbol genealógico.

¿Sabías que...?

Éramos pocos y parió la abuela

Es una expresión que utilizamos para referirnos a cuando hay demasiadas personas en un lugar y encima llegan más. También podemos utilizarla cuando hay exceso de algo malo y todavía aumenta, empeorando la situación.

En esta sección vamos a aprender algunos trucos acerca de cómo debemos comportarnos en una cena navideña española.

BANQUETE NAVIDEÑO

1. **Vamos a aprender algunos gestos españoles relacionados con la comida. ¿Qué creéis que significan?, ¿tenéis gestos similares en China?**

1. *Gesto:* Primero, unimos las puntas de los dedos de una mano con la punta de nuestro dedo pulgar, después lo colocamos en frente de la boca y los movemos varias veces.

Significado:

2. *Gesto:* Ponemos las palmas de las manos mirando hacia arriba y unimos los dedos como en el gesto anterior. Abrimos y cerramos las manos varias veces.

Significado:

3. *Gesto:* Poner la mano debajo de la barbilla

Significado:

4. *Gesto:* Levantar el dedo meñique de una mano, con el resto de los dedos cerrados.

Significado:

¡FÍJATE!

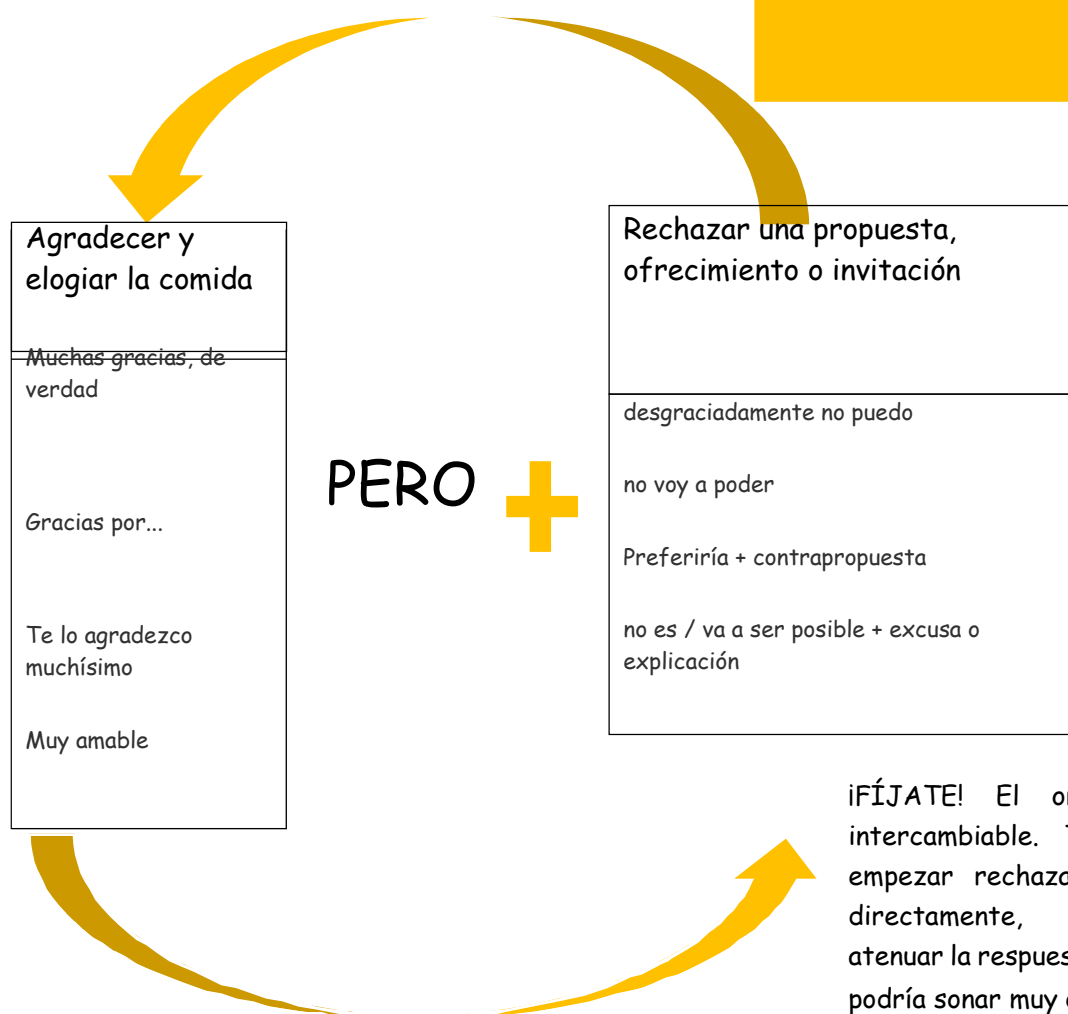
A diferencia de China, en España está mal visto dejar comida en el plato. Es por ello que, en una comida familiar, si no queremos comer más, debemos poner una serie de excusas. Fíjate en las instrucciones que os ofrecemos para rechazar comida sin ser descorteses.



1. LA PERSONA QUE HA COCINADO TE PREGUNTA SI QUIERES MÁS COMIDA, O, SI QUIERE SER MÁS DISCRETO, TE PEDIRÁ UNA VALORACIÓN DE LA COMIDA.

¿Quieres qe te prepare/sirva más comida?
¿Quieres comer n poq jto más?
¿No te vas a terminar el plato?
¿Qué tal / Cómo ha estado / el cordero?
¿Qué te ha parecido el arroz con leche?
¿Te han gustado los langostinos?

2. EN CASO DE QUE NO QUIERAS COMER MÁS, TENDRÁS QUE JUSTIFICARLO DE ALGUNA MANERA:



Por ejemplo:

1. Te lo agradezco muchísimo, pero desgraciadamente no puedo comer más.
2. Muchas gracias, de verdad, pero preferiría no comer más, porque estoy a dieta.
3. No voy a poder, pero gracias por ofrecerme más comida.

3. ES NORMAL QUE LA PERSONA QUE SIRVE LA COMIDA INTENTE CONVENCERTE PARA QUE COMAS MÁS, PARA ELLO, GENERALMENTE UTILIZARÁ UNA SERIE DE CONTRAARGUMENTOS:

- Bueno / ya, pero: *te veo muy delgado/ has comido muy poco.*
- Perosi: *lo he hecho con todo el amor del mundo/ lo he cocinado especialmente para tí.*
- Venga que: *es el último plato/ que está muy rico*
- ¿Seguro que: *no quieres repetir/ te has quedado lleno?*
- ¿Es que no te ha gustado?



4. POR ÚLTIMO VOLVEMOS A REPETIR EL PUNTO 2 HASTA QUE EL ANFITRIÓN DEJE DE INSISTIR.

¡A ACTUAR!

2. A continuación, en parejas, vamos a realizar un juego de roles.



Las imágenes están tomadas de:

<https://es.dreamstime.com/imagen-de-archivo-libre-de-regal%C3%ADas-s%C3%ADmbolo-de-la-manzana-de-la-historieta-image38040056>;

https://www.123rf.com/stock-photo/grandma_cartoon.html?sti=ltw0c2fboglhnnoh0z.

Durante la comida es muy normal que los familiares que no te ven durante el año te pregunten cuestiones sobre tu vida privada. Esto se debe a que, en España, las relaciones familiares son muy cercanas.

4.1. **Completa el siguiente diálogo con las formas verbales adecuadas. Deberás elegir entre: Presente y Pretérito pluscuamperfecto de Indicativo/ Subjuntivo y Condicional.**

- ¡Hola Maite, cuanto tiempo! Ya me ha dicho tu madre que..... (APROBAR, PASADO) todas las asignaturas en la universidad.
- Ojalá(APROBAR) todas las asignaturas, así podría descansar durante las vacaciones....
- ¡Vaya!, ¡anda! ¡imenuda sorpresa! Pues no lo sabía.... Pero bueno, la tía Concha me dijo que..... (IR, PASADO) con tu novio de vacaciones a Italia, ¿Qué tal te lo pasaste?
- No es verdad que (IR) con mi novio de vacaciones, lo cierto es que rompimos hace una semana... me.... (GUSTAR) que no hablásemos más del tema.
- Venga, anda, no llores, que hoy tendríamos que estar felices.
- Ojalá.... (TENER) más suerte las navidades que viene.
- Bueno, bueno, ¿y a dónde vas a ir de fiesta con las amigas en Año Nuevo?
- Se me olvidó comprar las entradas, y al final no voy a salir.
- Perdóname, no tenía ni idea, mejor cambiamos de tema.

4.2. **Una vez corregidas las formas verbales, vamos a clasificarlas según la función que cumplan en el texto:**

1. **Expresar deseo ante la imposibilidad:**
2. **Expresar una acción acabada en un tiempo pasado, pero con relevancia en el presente:**
3. **Por cortesía, para cambiar el tema de conversación:**
4. **Para expresar un hecho posterior al momento expresado por la acción principal:**

¡FÍJATE!

A veces usamos las formas del Imperativo para:

- Dar ánimo y consolar: Venga, anda, no llores
- Expresar sorpresa: ¡Vaya!, ¡anda! ¡imenuda sorpresa!
- Para hacer un ruego o una petición: Perdóname

1. A continuación, vamos a visionar un vídeo sobre las campanadas. ¿De dónde creéis que es Ayose?, ¿qué palabras os han llamado la atención?, ¿por qué creéis que no quiere brindar?
2. En parejas, leed el siguiente artículo:

El reloj de la Puerta del Sol dará las campanadas dos veces: la hora peninsular y la canaria

El 31 de diciembre, cuando el reloj llegue a la una menos cuarto, las manecillas volverán a las doce

El reloj de la Puerta del Sol dará las campanadas de fin de año dos veces: una con la hora peninsular y otra, sesenta minutos más tarde, con la canaria, con lo que se quiere reflejar la "cercanía" entre Madrid y las islas. Así lo han anunciado los presidentes de Canarias y de la Comunidad de Madrid, Fernando Clavijo y Ángel Garrido, en una rueda de prensa tras la reunión que han mantenido este viernes en la sede de la comunidad madrileña.

"Por primera vez en la historia, las campanadas de Canarias serán dadas en la Puerta del Sol", ha anunciado Clavijo durante la presentación de esta iniciativa que ha considerado un acto de "promoción" del archipiélago, pero también "oportunist" ante el debate del huso horario. Clavijo ha añadido que con esta iniciativa quieren reivindicar "la singularidad" de Canarias, "que quiere conservar esa hora de menos".

Mientras, el presidente madrileño, Ángel Garrido, ha comentado que el 31 de diciembre cuando el reloj llegue a la una menos cuarto, "las manecillas volverán a las doce para que las personas que están en la Puerta del Sol, y toda España, tenga la oportunidad de celebrar las campanadas dos veces". Garrido ha insistido que en Madrid "queremos tener muy presentes a los canarios. Nos unen muchos sentimientos, muchos vínculos de todo tipo y queremos tener un gesto que ponga de manifiesto que por encima de la distancia geográfica prima esta relación entre dos partes inseparables de España".

Asimismo, Clavijo ha informado de que esa franja horaria "se llenará de contenido canario" y en eso comenzarán a trabajar con el Gobierno de Madrid en el próximo mes y medio. Se trata, ha reiterado, de poner en evidencia "el sentimiento de fraternidad y cercanía entre los dos pueblos" y de que toda España disfrute del sabor canario. (RTVE, 2008)

Vídeo tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=VGEwESh3wdc&t=2s>.

Artículo tomado de <http://www.rtve.es/noticias/20181005/reloj-puerta-del-sol-dara-campanadas-dos-veces-hora-peninsular-canaria/1813180.shtml>



2.2. Busca en el texto las palabras y expresiones correspondientes a los siguientes significados:

1. Cada una de las franjas horarias en que se divide la tierra y en que suele funcionar un mismo horario:
2. Edificio situado en Madrid, famoso en España por ser el lugar desde donde se retransmiten las campanadas de Nochevieja:
3. Las agujas de un reloj:
4. Las 12 campanadas que indican que pasamos de la noche del 31 de diciembre, a la madrugada del 1 de enero:
5. Acontecimiento informativo al que son invitados los medios de comunicación para que informen sobre un determinado tema:

3. ¡COMENTAMOS!

¿Sabíais que en España había más de un huso horario?, ¿sabéis los inconvenientes que tenemos en la actualidad con nuestro huso? ¿Cuántos husos horarios hay en China?, ¿os parece que está bien administrado el tiempo?

¿Sabíais que...?

La expresión **dar las uvas** se utiliza cuando tardamos mucho tiempo en realizar una acción. Se trata de una expresión enfática para apresurar a la persona e impedir retrasarse. Por ejemplo:

- *Como no recojas un poco más rápido el cuarto **nos van a dar las uvas**.*
- *¡Vístete un poco más deprisa que como sigamos esperando **nos van a dar las uvas**!*

La imagen está tomada de: https://www.eldiario.es/canariasahora/politica/campanada-canaria-Sol-costos-euros_0_870364106.html

¡NOS VAMOS DE COTILLÓN!

Después de celebrar las campanadas con la familia, los jóvenes españoles suelen ir de fiesta a los cotillones con sus amigos. Los cotillones son fiestas que se celebran en los comienzos de Año Nuevo.

- 2.1. Entre todos leemos el siguiente diálogo de un grupo de amigos que se equivocó en la elección del cotillón.

Jon: ¡Qué cantidad de gente hay en la discoteca! ¡Me estoy agobiando!

Manuel: Sí, está abarrotada porque era la opción más barata, así que...

Jon: ¡Vamos! que nos toca aguantar a toda la peña.

Manuel: Ahora que me acuerdo... podemos intentar ir a casa de un amigo que iba a celebrar el cotillón en su casa con los amigos, pero tampoco tengo tanta confianza con él...

Jon: ¡Qué más da! Yo paso de estar aquí apretado como una sardina.

Amaia: ¿Quééé...?, ¿en serio? ¡A ver, a ver, que no me entero! ¿hemos venido hasta aquí para nada?, ¿en serio vamos a tirar el dinero del cotillón a la basura?

Jon: Bueno... es que aquí no se puede ni respirar tía, además solo incluía una consumición. Además, ¡Qué más da! Si la entrada a casa del amigo de Manuel va a ser gratis

Xiao Hua: ¡Basta ya de cháchara! ¡Vámonos a casa de tu amigo que quiero fiesta!

- 2.2. A continuación, relaciona las expresiones del diálogo con su significado.

¡A ver, a ver, que no me entero!

Repetir de otra manera lo dicho anteriormente

Vamos que...

Quitarle importancia a algo

Así que...

Concluir una conversación

Ahora que me acuerdo...

Afirmar algo

¿Quééé...?, ¿en serio?

Interrumpir a alguien

¡Qué más da!

Ganar tiempo para pensar

¡Basta ya de cháchara!

Cambiar de tema

Bueno...

Manifestar atención

TAREA FINAL

En grupos de seis personas deberéis realizar una breve representación de las fiestas de Nochevieja y Año Nuevo. Para ello, tened en cuenta todo el vocabulario y las expresiones vistas a lo largo de las sesiones y leed atentamente las instrucciones.



La imagen está tomada de:
<https://es.dreamstime.com/imagen-de-archivo-libre-de-regal%C3%ADas-s%C3%ADmbolo-de-la-manzana-de-la-historieta-image38040056>;

ANEXO II: Letra de la canción *Un año más de Mecano*

En la Puerta del Sol
como el año que fue
otra vez el champagne y la uvas
y el alquitrán, de alfombra están.

Los petardos que borran sonidos de ayer
y acaloran el ánimo
para aceptar que ya, pasó uno más.

Y en el reloj de antaño
como de año en año
cinco minutos más para la cuenta atrás.
Hacemos el balance de lo bueno y malo
cinco minutos antes
de la cuenta atrás.

Marineros, soldados, solteros, casados, amantes, andantes
y alguno que otro
cura despistao.

Entre gritos y pitos los españolitos
enormes, bajitos hacemos por una vez
algo a la vez.

Y en el reloj de antaño
como de año en año
cinco minutos más para la cuenta atrás.
Hacemos el balance de lo bueno y malo
cinco minutos antes
de la cuenta atrás.

Y aunque para las uvas hay
algunos nuevos
a los que ya no están echaremos
de menos
y a ver si espabilamos los que
estamos vivos
y en el año que viene nos reímos.

1,2,3 y 4 y empieza otra vez
que la quinta es la una
y la sexta es la dos y así el siete
es tres.

Y decimos adiós
y pedimos a Dios
que en el año que viene
a ver si en vez de un millón
pueden ser dos.

En la Puerta del Sol
como el año que fue
otra vez el champagne y las uvas
y el alquitrán de alfombra están.

ANEXO III: Ejercicio de vacío de información

1. Cuñado/a
2. Bisabuelo/a
3. Bisnieto/a
4. Yerno
5. Nuera
6. Madrastra
7. Padrastro

1. El es el marido de mi hermana.
2. La..... es para mi madre, la esposa de mi hermano.
3. Mi hermano es el de mis bisabuelos.
4. El..... es para mi padre, el esposo de mi hermana.
5. La nueva mujer de mi padre es mi
6. Tras la muerte de mi padre, mi madre se casó con el que ahora es mí.....
7. El marido de mi hermana y la mujer de mi hermano son.....

ANEXO IV: Tarjetas de *Role Plays*

SITUACIÓN A

Has ido a celebrar la Nochevieja con tu abuela, sin embargo, no le has dicho que desde que comenzaste la universidad te has vuelto vegetariano, porque se llevaría un disgusto. Intentas poner excusas para no comer lo que te está poniendo.

Estas muy emocionada porque tu nieto al que no ves desde que comenzó la universidad ha venido a celebrar la Nochevieja a tu casa. Le has cocinado sus platos navideños favoritos: langostinos, cordero, pescado, sin embargo, no come nada y no sabes por qué.

SITUACIÓN B

A pesar de que tus padres te dijeran que no salieras de fiesta, la noche anterior saliste con los amigos y te emborrachaste. Ahora tienes muchísima resaca y no te apetece nada comer, sin embargo, no puedes decirles a tus padres que saliste porque si no, no te dejarán ir al cotillón de Año Nuevo.

Te has pasado el día entero cocinando para toda la familia, sin embargo, ves que tu hijo apenas come nada, estás preocupado porque crees que se está obsesionando con su cuerpo y está empezando a hacer dietas.

SITUACIÓN C

Has ido a casa de tu mejor amigo a pasar la Nochevieja. Está aprendiendo a cocinar y no se le da muy bien... Sus platos son asquerosos. Intentas comer, pero de verdad que es imposible. Sin embargo, no quieres herirle sus sentimientos, ya que cocinar le hace muy feliz.

Has invitado a unos amigos a pasar la Nochevieja a tu casa para enseñarles lo bien que cocinas. Has estado practicando muchísimo para este momento ¡Has preparado 12 platos distintos!

ANEXO V: Instrucciones para la tarea final

En grupos de 6 personas deberéis representar la fiesta de Nochevieja y Año Nuevo.

La representación debe durar entre 10 y 15 minutos. Deberéis grabarlo y enviárselo al profesor.

PARA ELLO...

1. ESCOGED LOS PERSONAJES:

- FAMILIA: abuelos que ceban, tíos cotillas, hijos a dieta, primo canario, etc.
- AMIGOS
- PRESENTADORES DE LA GALA DE NAVIDAD



2. ESCOGED LOS ESCENARIOS:

- PREPARACIÓN DEL BANQUETE
- BANQUETE
- CAMPANADAS: en casa o en la Puerta del Sol
- COTILLÓN: discoteca, casa de un amigo, bares, etc.

¡IMPORTANTE!

Intentad incluir lo visto a lo largo de las sesiones:

- VOCABULARIO DE COMIDA
- LENGUAJE GESTUAL
- EXPRESIONES DE FIESTA
- NORMAS DE CORTESÍA

ANEXO VI: Rúbricas de evaluación

	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
Adecuación de la gramática y el léxico	El estudiante muestra un amplio dominio de la gramática y del vocabulario visto a lo largo de las sesiones, apenas comete errores.	El estudiante muestra un dominio parcial de la gramática y del vocabulario visto a lo largo de las sesiones, a pesar de cometer algunos errores, no impiden la correcta comunicación.	El estudiante muestra un dominio insuficiente de la gramática y del vocabulario visto a lo largo de las sesiones. Sus errores dificultan la comunicación.	El estudiante no demuestra dominio de la gramática ni del vocabulario visto a lo largo de las sesiones. Sus errores impiden la comunicación.
Fluidez	Habla de forma comprensible, continuada y espontánea. Además, en caso de no conocer una palabra, se comunica a través de circunloquios. Su pronunciación es claramente comprensible, a pesar de que pueda tener acento extranjero.	Se comunica con un ritmo bastante homogéneo, a pesar de que pueda necesitar algo de tiempo para buscar algunas palabras o expresiones. Su pronunciación es claramente comprensible, a pesar de que pueda tener acento extranjero.	A pesar de hablar de forma relativamente homogénea, son evidentes algunas pausas para emplear el léxico adecuado. Su pronunciación es comprensible, aunque puede que cometa errores esporádicos de pronunciación.	Solamente utiliza expresiones muy breves, buscadas de antemano. Necesita tiempo para buscar palabras menos habituales. A pesar de que su pronunciación sea inteligible, algunos errores pueden provocar la incomprensión.
Corrección	Muestra un control léxico y gramatical muy alto. Sus errores no generan la incomprensión, además, es capaz de corregirlos en la mayoría de los casos.	Muestra un control léxico y gramatical alto. Comete errores que no generan incomprensión y, a veces, los corrige.	Solamente controla de manera razonable estructuras de uso habitual, es por ello que sus errores no provocan la incomprensión.	Utiliza estructuras de uso habitual, sin embargo, comete errores básicos de manera sistemática.
Alcance	Su amplio repertorio lingüístico le permite expresar con claridad y precisión cualquier tema de conversación, a pesar de que a veces incurra en la imprecisión.	Su amplio repertorio lingüístico le permite expresar opiniones sobre diversos puntos de vista y realizar numerosos tipos de descripciones, a pesar de que a veces incurra en la imprecisión.	Su repertorio lingüístico solamente le permite utilizar oraciones sencillas, no puede expresar diversos puntos de vista, ni realizar numerosos tipos de descripciones. Son comunes los errores e imprecisiones léxicos.	Su limitado repertorio lingüístico solamente le permite hablar sobre temas personales y del entorno más cercano. Son comunes los errores e imprecisiones léxicos.

