

PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL ENFOQUE LÉXICO PARA ALUMNOS SINOHABLANTES

Su inclusión en el manual ELE Actual A1



詞彙

Ignacio Atienza Crespo

Máster Universitario en Didáctica de ELE

Universidad Nebrija

Abril 2021

ISSN: 2076-5533

doi: 10.29606/SinoELE.202108/SP_(21).0001

Facultad de las Artes y las Letras

Ignacio Atienza Crespo

Máster Universitario en Didáctica de ELE

Propuesta didáctica basada en el enfoque léxico para alumnos sinohablantes

Su inclusión en el manual
ELE Actual A1

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



GLOBAL CAMPUS
NEBRIJA

Suplementos Número 21 | Agosto 2021 | ISSN 2076-5533

 10.29606/SinoELE.202108/SP_(21).0001

*Propuesta didáctica basada en el enfoque léxico para alumnos sinohablantes:
Su inclusión en el manual ELE Actual A1*

AUTOR

Ignacio Atienza Crespo

 <https://orcid.org/0000-0002-0078-4971>

EDITOR

José Miguel Blanco Pena

@ Ignacio Atienza Crespo 2021

@ SinoELE 2021

www.sinoele.org



EDITORIAL ADDRESS

Tamkang University

Department of Spanish, FL302

No. 151, Yingzhuan Rd., Tamsui Dist., New Taipei City 25137

Taiwan

Agradecimientos:

A mi tutora Laura Guerra Magdaleno, por su constante *feedback*, consejos y por volcarse de la forma que lo ha hecho para que el trabajo saliese bien. Gracias de corazón.

A mi *hermanita* Irune, por ser siempre la primera que está ahí cuando lo necesito y animarme a crecer y a mejorar.

A mis padres, César y Sara, por estar siempre atentos y por su constante apoyo y ánimo.

A mi tía Lupe, por todo lo que me ha ayudado con este trabajo y me ayuda día a día.

A Vicky, por su apoyo, cariño y por siempre darme fuerzas para que siga adelante.

A mis compañeros del máster que, aunque nos ha tocado una época complicada, sois todos geniales y vais a poder con lo que os venga por delante.

A todos los que habéis formado parte de esta etapa de mi vida, gracias por todo lo que hacéis por mí.

Resumen / Abstract

El presente trabajo se centra en analizar el tratamiento del léxico en un manual de español como lengua extranjera para posteriormente presentar una propuesta didáctica basada en el enfoque léxico y cuyos destinatarios son alumnos sinohablantes. Para lograr este objetivo, primero se presentará una base teórica en la que se analizará cómo funciona el proceso de adquisición del léxico para los estudiantes de lenguas extranjeras, se explicarán los principios teóricos en los que se asienta el enfoque léxico y se hablará sobre las mayores dificultades a las que se enfrentan los alumnos sinohablantes al aprender español. En segundo lugar, se realizará un análisis del tratamiento del léxico en el manual *ELE Actual A1*, en el que se usará un instrumento de análisis creado en base a los principios establecidos en el marco teórico. Este instrumento de análisis, entre otros aspectos, se centrará en detectar si el manual introduce y promueve el uso de unidades léxicas complejas, si existen estrategias de aprendizaje del léxico o si se incluyen actividades que fomenten la creación de conexiones y redes. De esta forma, se detectarán las fortalezas y debilidades del manual, lo que nos permitirá posteriormente crear la propuesta didáctica, que consistirá en tres secuencias de actividades cuyo objetivo será complementar las unidades 11, 12 y 13 del manual previamente mencionado.

Palabras clave: ELE, sinohablantes, enfoque léxico, unidades léxicas complejas, estrategias de aprendizaje del léxico.

The present work analyzes how a Spanish as a second language textbook teaches vocabulary to later offer a didactic proposal based on the lexical approach for Chinese speaking students. In order to achieve this objective, the theoretical principles will focus on explaining how a second language learner acquires vocabulary, what are the theoretical basis of the lexical approach and what are the biggest difficulties Chinese speaking students face when learning Spanish. Secondly, an analysis instrument has been created with the purpose of determining what are the strengths and weaknesses of the textbook *ELE Actual A1* when teaching vocabulary. This analysis instrument will focus, among other things, on detecting if the manual promotes the use of complex lexical units, if it introduces vocabulary learning strategies or if there are activities that develop effective lexical connections.

The didactic proposal will consist of three sequences of activities that will complement the already existing ones in units 11, 12 and 13 of the previously mentioned manual.

Keywords: ELE, Chinese speakers, lexical approach, complex lexical units, vocabulary learning strategies.

1. Introducción	7
2. Marco teórico	10
2.1. Adquisición del léxico	10
2.1.1. Aprendizaje explícito o implícito	11
2.1.2. El lexicón mental	12
2.1.3. Las unidades léxicas simples y complejas	16
2.1.4. Las colocaciones	19
2.2. El enfoque léxico	25
2.3. Estrategias de aprendizaje del léxico	28
2.3.1. Tipología de actividades	32
2.4. El español para sinohablantes	35
2.4.1. Tratamiento del error y la interlengua	36
2.4.2. Aspectos del español particularmente complejos para los sinohablantes	37
2.4.3. Dificultades específicas en el aprendizaje del léxico	38
2.4.4. El enfoque léxico con estudiantes sinohablantes	42
2.5. El componente lúdico en la clase de ELE	43
2.5.1. El componente lúdico con estudiantes sinohablantes	44
2.5.2. El componente lúdico en la enseñanza del léxico	45
2.6. Descripción y análisis del manual	46
2.6.1. Revisión de trabajos similares	65
3. Propuesta didáctica	69
3.1. Objetivos de la propuesta didáctica	69
3.2. Descripción del contexto de intervención	69
3.3. Grupo meta	69
3.4. Temporización	70
3.5. Procedimientos	70
3.6. Descripción de la propuesta didáctica	72
3.6.1. Material para el alumno	75
3.6.2. Material para el profesor	94
3.7. Recomendaciones para su realización en clase	110
3.8. Restricciones para su realización y sugerencias para trabajar después	111
4. Conclusiones	113
5. Referencias bibliográficas	116

6. Anexos

121

Índice de tablas 6

Tabla 1: Tipos de colocaciones léxicas	23
Tabla 2: Resumen de los resultados del análisis	64
Tabla 3: Temporización de las secuencias didácticas	70
Tabla 4: Objetivos, contenido léxico y estrategias trabajadas en cada unidad	74

Índice de figuras 6

Figura 1: El papel del léxico desde el método audioral al EL	11
Figura 2: Categorización de unidades léxicas	18
Figura 3: Unidades de significado	19
Figura 4: La muletilla <i>pues</i>	48
Figura 5: Actividad I para trabajar colocaciones	49
Figura 6: Actividad II para trabajar colocaciones	49
Figura 7: Actividad III para trabajar colocaciones	50
Figura 8: Actividad IV para trabajar colocaciones	50
Figura 9: Ejemplo de presentación del léxico	51
Figura 10: Ejemplo de presentación del léxico implícita	52
Figura 11: El reciclaje del léxico 1	53
Figura 12: El reciclaje del léxico 2	54
Figura 13: Ejemplo de estrategia comunicativa de producción	57
Figura 14: Ejercicio para describir a la familia	58
Figura 15: Ejercicio para escribir un correo electrónico	59
Figura 16: Ejercicio para practicar léxico a través de la IO	61
Figura 17: Ejemplo de juego cuestión de lógica	63
Figura 18: Instrucciones de la propuesta	72
Figura 19: Ejercicio de CA sobre las condiciones de trabajo	93
Figura 20: Transcripción del ejercicio 7 de la unidad 13	131

1. Introducción

El español es, indudablemente, una de las lenguas más importantes y habladas del planeta. De acuerdo con el informe *El español: una lengua viva* publicado por el Instituto Cervantes en el año 2018, nuestra lengua cuenta con más de 480 millones de hablantes nativos y es el segundo idioma más hablado del mundo, solo por detrás del chino mandarín. Es también una de las lenguas extranjeras más estudiadas, ya que cuenta con más de 21 millones de alumnos y tiene gran importancia en países como Brasil o Estados Unidos. Dentro de este número de estudiantes, más de 30.000 provienen de China. Aunque este número no parece demasiado grande comparado con la cantidad total mencionada anteriormente, cabe destacar que año por año aumenta rápidamente y que se espera que en el futuro sea uno de los países con más estudiantes de español como lengua extranjera del mundo.

Es por ello que cada vez hay más profesores, tanto en España como en China, que se especializan en la enseñanza del español como lengua extranjera (a partir de ahora ELE) a sinohablantes. Cabe destacar que, debido a su lengua materna, su cultura y la educación que han recibido, estos estudiantes tienen un perfil bastante diferente al de los que provienen de Europa o América. Esto hace que enseñarles sea un reto tanto para profesores nuevos en la enseñanza de ELE como para profesores con experiencia con otros perfiles de estudiantes.

El léxico desempeña un papel fundamental en las lenguas, ya que “las palabras son signos lingüísticos que permiten designar la realidad, esto es, el mundo no lingüístico” (Baralo, 2006, p.2). En otras palabras, cuando estudiamos vocabulario nuevo lo asociamos a un concepto o idea y a un sonido. Ese nuevo conocimiento que hemos adquirido ayuda a nuestro cerebro a representar la realidad. De acuerdo con Baralo (2006), la capacidad comunicativa que tienen los estudiantes depende de sus necesidades, motivación y de la cantidad de vocabulario que conozcan. Su conocimiento del mundo también depende en gran medida de su conocimiento léxico, ya que es algo diferente para cada individuo y está relacionado con la cultura y la lengua. Cuando un alumno aprende un nuevo idioma, *re-etiqueta* los conceptos que ya conoce usando el léxico, lo que le permite mejorar su capacidad intercultural al acercarse más a la cultura meta y compararla con la suya.

A pesar de la importancia que el léxico tiene en nuestra lengua, su adquisición supone uno de los aspectos más complejos para muchos estudiantes, especialmente en el caso de que su lengua materna sea muy diferente al español. Si contemplamos cómo aprenden los nativos una lengua, podremos comprobar que el aprendizaje de la gramática o de la fonología se da por finalizado antes de llegar a adultos, mientras que el proceso del aprendizaje del léxico nunca termina. Por otro lado, los estudiantes adultos de lenguas extranjeras parten desde otro punto, ya que pueden hablar por lo menos otro idioma más. Estos alumnos en general necesitan más tiempo y ayuda para aprender las nuevas palabras que estudian y para facilitar el proceso tratan de almacenar el nuevo léxico aprendido de tal forma que puedan acceder a él rápidamente (Higueras, 1996).

Debido a la gran diferencia que existe entre nuestros idiomas y cómo funciona y se estructura el léxico en cada uno de ellos, los alumnos sinohablantes normalmente no solo necesitan mucho más tiempo y repetición para aprender el vocabulario, sino que también suelen olvidarlo mucho más rápido. A pesar de esto y de lo poco acostumbrados que están a enfoques comunicativos, si se adaptan los contenidos correctamente es posible realizar un enfoque léxico de forma adecuada (Agüero, 2016).

Los dos motivos principales por los que se ha escogido este tema para el trabajo final del máster han sido las deficientes estrategias de aprendizaje de léxico que muestran los estudiantes sinohablantes en las academias de lenguas en Hong Kong y la poca investigación que existe hasta el momento sobre el funcionamiento del enfoque léxico con alumnos chinos.

Una gran parte de los alumnos adultos que acude a centros de español en Hong Kong no dispone de tiempo para estudiar nuestra lengua fuera del aula. Como resultado, no interiorizan el vocabulario de forma efectiva y lo olvidan rápidamente, lo que ocasiona dificultades para realizar actividades no solo centradas en el léxico sino también en otros aspectos de la lengua (como ejercicios gramaticales).

Como se verá en secciones posteriores del trabajo, el manual que usan muchas de las academias de español en Hong Kong (y que será con el que se trabajará en este trabajo final) es el *ELE Actual A1*. Este manual dispone de bastantes actividades centradas en fomentar estrategias memorísticas de aprendizaje del léxico, pero la mayoría de éstas se limitan a traducir el vocabulario al inglés o a repetir el léxico en actividades controladas, poco significativas y poco comunicativas. Se aprecia uso del elemento lúdico, pero casi no existen ejercicios que permitan a los alumnos entender el funcionamiento del vocabulario o que les aporten herramientas para ser más autónomos en el proceso de aprendizaje del léxico. Consideramos que adquirir otras estrategias de aprendizaje del léxico beneficiaría ampliamente a este perfil de estudiantes, ya que les permitiría maximizar el uso del poco tiempo del que disponen para estudiar vocabulario.

Basándonos en nuestra experiencia en las aulas, tres de las razones por las que el léxico causa tantas dificultades a estos estudiantes son:

1. La educación tradicional de este tipo de alumnado.
2. Las dificultades propias que muestran a la hora de aprender léxico.
3. El manual que usan para aprender español.

En lo referente a la educación recibida por los sinohablantes, a pesar de que Hong Kong se muestra como un lugar políglota e internacional, la enseñanza de lenguas (con excepción, quizás, del inglés) se apoya todavía en un sistema educativo muy tradicional, en el que el profesor sigue teniendo el control total sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y continúa siendo el protagonista absoluto de la clase. El papel del estudiante se reduce a escuchar al docente y a repetir continuamente el vocabulario y la gramática (esta última, normalmente con ejercicios de rellenar huecos). Por otra parte, otros aspectos de la lengua como la cultura o la pragmática apenas se enseñan, ya que se consideran menos importantes que el vocabulario, la gramática o la pronunciación.

En China, Taiwán y Hong Kong, cuando los estudiantes aprenden una nueva lengua, suelen aprender el léxico a través de largas listas de palabras que en muchas ocasiones no tienen relación unas con las otras. Por esta razón, es común encontrarse con estudiantes que solo aprenden léxico a través de la repetición oral o escrita. Es importante destacar que esta forma de aprender nuevo vocabulario trae buenos resultados a muchos de ellos, por lo que en este trabajo no se pretende sustituir la memorización sino aportar nuevas estrategias de aprendizaje del léxico para complementar la que ya conocen.

Las diferencias existentes entre el español y el chino son otra de las razones por las que este perfil de alumnos encuentra tantas dificultades para aprender el léxico. Afortunadamente, la gran mayoría de los estudiantes que acuden a una academia a estudiar español en Hong Kong lo hacen con una buena base de inglés, lo que supone que nuestro alfabeto no les resulte extraño. Aún así, y como se explicará en detalle en secciones posteriores, su lengua materna a través de la transferencia negativa puede dificultar su proceso de adquisición del léxico. Algunos de los aspectos que más dificultades ocasionan a este perfil de alumnos son los artículos, el género y el número en los sustantivos o las conjugaciones verbales.

En Hong Kong existen diversas academias que enseñan español como lengua extranjera y uno de los manuales para adultos más usados en éstas es el *ELE Actual A1*. Este manual, aunque se adapta muy bien al estilo de aprendizaje de los alumnos locales, apenas introduce estrategias de aprendizaje del léxico ni conceptos como unidad léxica compleja o colocaciones. Esto ocasiona que los alumnos no adquieran herramientas para aprender el vocabulario de forma efectiva y que tampoco que entiendan el funcionamiento del léxico más allá de las palabras simples.

El número de estudiantes en el aula ha sido un dato clave para el planteamiento de este trabajo. En el contexto elegido, los cursos suelen iniciarse con alrededor de ocho alumnos, aunque son frecuentes los abandonos en el primer trimestre y lo habitual es que menos de la mitad de los alumnos continúen hasta el nivel A2. Se asume que es crucial maximizar el beneficio para el nivel A1, aunque ello nos suponga restringir una gama de actividades más amplia que podríamos utilizar en niveles más avanzados.

El objetivo principal de este trabajo es proponer una secuencia de actividades que sirvan como complemento al manual *ELE Actual A1* con la intención de fomentar la adquisición del léxico en estudiantes sinohablantes siguiendo las bases del enfoque léxico. Esto se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Definir qué aspectos componen el enfoque léxico.
- Reflexionar sobre los problemas que pueden tener los estudiantes sinohablantes al aprender español como lengua extranjera.

- Identificar las dificultades en el desarrollo de la competencia léxica de aprendientes chinos.
- Reflexionar sobre el impacto de las actividades lúdicas en estudiantes sinohablantes.
- Analizar el tratamiento del léxico en el manual *ELE Actual A1* a partir de las bases establecidas en el enfoque léxico.
- Ofrecer una tipología de actividades dirigidas a trabajar el aprendizaje del léxico en estudiantes sinohablantes de nivel A1.
- Ofrecer una tipología de estrategias de aprendizaje del léxico que permitan a los alumnos ser más autónomos a la hora de aprender vocabulario.
- Proporcionar material complementario al manual *ELE Actual A1* para la enseñanza del léxico de este nivel.

Este trabajo final de máster (a partir de ahora TFM) contiene un marco teórico, en el que se analizarán los aspectos teóricos que nos permitirán asentar las bases para poder realizar las siguientes secciones del trabajo, un análisis del manual *ELE Actual A1* para determinar el tratamiento del léxico en este y una propuesta didáctica que consistirá en tres microsecuencias de actividades basadas en el contenido de las unidades 11, 12 y 13 del manual *ELE Actual A1* con el objetivo de complementar lo ya existente y añadir actividades que ayuden al aprendizaje significativo del léxico. La temporización total será de 10 horas y 35 minutos de clase.

2. Marco teórico

2.1. Adquisición del léxico

El léxico es considerado uno de los pilares de cualquier idioma, y su aprendizaje trae grandes beneficios para los estudiantes de lenguas extranjeras. Un buen dominio de la competencia léxica permite a los alumnos ampliar su conocimiento de la lengua, poder entender conceptos e ideas abstractas y poder expresarse con mayor expresividad. A su vez, juega un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa ya que, como afirma Higuera (1996), la mayoría de los errores que dificultan la comprensión o provocan malentendidos son errores léxicos.

Desde que se comenzó a enseñar lenguas extranjeras, la metodología en la enseñanza del léxico ha cambiado innumerables veces. Desde el método tradicional, en el cual se enseñaba vocabulario mediante la traducción de listas bilingües y textos literarios, al comunicativo, en el que se integra en la unidad y se considera como una de las bases para lograr una comunicación efectiva. Hoy en día, la mayoría de los docentes otorgan un papel mucho más relevante al léxico en sus clases, ya que entienden que juega un rol determinante en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Como afirma Higuera (2008), el papel del léxico en la clase de lenguas extranjeras ha

sufrido diversos cambios durante los años, pasando de ser la Cenicienta a la estrella con el surgimiento del enfoque léxico.



Figura 1, el papel del léxico desde el método audioral al EL (Higueras, 2008, p.6).

2.1.1. Aprendizaje implícito o explícito

De acuerdo con Schmitt y McCarthy (1997), los hablantes nativos adultos de inglés conocen unas 20000 familias de palabras. A pesar de esto, no todas disponen de la misma importancia para los estudiantes de segundas lenguas, ya que algunas de ellas aparecen con mucha más frecuencia que otras en los textos orales y escritos. Por ello, estos autores afirman que las personas que estudian idiomas extranjeros solo necesitan aprender alrededor de 3000 familias de palabras para poder comunicarse, y que esas deben ser la prioridad de los docentes a la hora de enseñar léxico. Por otro lado, estos autores destacan que no solo es importante determinar las palabras más importantes para el este tipo de alumnado sino también determinar la forma más efectiva de enseñarlas. Schmitt (2000) afirma que para poder lograr esto, se debe exponer a los alumnos a diversos contextos y situaciones en los que aparezca ese léxico. A su vez, también afirma que trabajar con el vocabulario en diferentes destrezas puede resultar muy útil para afianzarlo más rápidamente.

Como se ha mencionado previamente, la importancia del vocabulario en la clase de ELE y las metodologías empleadas para enseñarlo han variado durante el tiempo. Antes del surgimiento del EL se consideraba que, para ayudar a los estudiantes a lograr una buena competencia comunicativa, las

actividades relacionadas con el vocabulario debían ser implícitas y que se debía centrar el trabajo explícito únicamente en la gramática. Sin embargo, con el surgimiento del EL, Lewis (1993) cambió esta percepción al afirmar que el léxico es la clave para desarrollar la competencia comunicativa y que por lo tanto debía enseñarse de forma explícita.

Antes de continuar revisando este tema, partamos de las implicaciones que tienen la enseñanza explícita e implícita del léxico:

En el **aprendizaje implícito** el estudiante no aprende intencionalmente y no es consciente de sus avances. Aplicado al léxico, el estudiante no trabaja con actividades específicas para el aprendizaje del vocabulario ni pone esfuerzo en memorizarlo, sino que lo aprende de forma natural al comunicarse o al hacer actividades enfocadas en otros aspectos de la lengua.

En el **aprendizaje explícito**, el estudiante es consciente de lo que está aprendiendo y lo hace de forma intencional. En otras palabras, al aprender léxico el estudiante trabajaría con actividades enfocadas a aprender el vocabulario que ha estudiado y pondría esfuerzo para aprenderlo. De acuerdo con Schmitt y McCarthy (1997) algunas actividades que se pueden llevar a cabo para ayudar al aprendizaje explícito del léxico son: enseñar técnicas de aprendizaje autónomo, conectar las palabras que están aprendiendo con sus experiencias personales, aumentar el lexicón de los estudiantes o darles diferentes oportunidades y contextos para trabajar el vocabulario que estén aprendiendo. Higuera (2004) añade otras como las redes asociativas o las agrupaciones en campos semánticos.

Con esto en mente, ¿cómo deberíamos enseñar el vocabulario para lograr un aprendizaje efectivo? Nation (1990) asegura que en el aula los estudiantes tienen muchas más oportunidades de aprender léxico de forma implícita, por lo que debería haber más actividades de este tipo. Sin embargo, Lewis se muestra en desacuerdo y en 1993, afirmó al crear el enfoque léxico que el vocabulario se debería enseñar de forma explícita. Por otro lado, Boers y Lindstromberg (2009) demostraron con sus investigaciones que el aprendizaje implícito del léxico solo funciona en contextos de inmersión, en el resto de los casos los estudiantes normalmente aprenden muy poco vocabulario e intentan evitar las palabras que no tienen claras. Higuera (2004) defiende que los profesores deben prestar atención a los dos tipos de aprendizaje e intentar crear un balance entre ellos para que los estudiantes tengan oportunidades de estar expuestos a ambos. Por nuestra parte estamos de acuerdo con Higuera, ya que pensamos que ambos son importantes y que los docentes debemos crear situaciones en las que los estudiantes puedan practicar los dos.

2.1.2. El lexicón mental

El aprendizaje del léxico, al igual que el de muchas otras partes de la lengua, sigue unos procesos complejos que nos pueden ayudar a entender cómo aprende, almacena y retiene nuestro cerebro el vocabulario. Para empezar esta sección y antes de ver qué es el lexicón mental, vamos a explicar

cuatro conceptos clave en el aprendizaje del léxico: *la frecuencia léxica, la disponibilidad léxica, la rentabilidad y la productividad*.

“**La frecuencia léxica** es un índice que mide el grado de ocurrencia de una unidad léxica determinada en los productos textuales a los que un hablante se halla expuesto.” (López Tapia, 2012, p.19). En otras palabras, con este término cuantificamos el número de veces que los estudiantes se exponen ante una determinada unidad léxica. Para determinar esa frecuencia, se usan diccionarios de frecuencias y corpus.

López Tapia (2012) afirma que, a pesar de que este concepto puede resultarle útil a los docentes en diversas ocasiones (especialmente en los primeros niveles, donde la frecuencia de exposición a las *unidades léxicas básicas* tiende a coincidir con su importancia), no debemos basarnos únicamente en sus resultados, ya que hay diferentes variables, como la formalidad, la lengua hablada o escrita... que hacen que la frecuencia de aparición de una determinada unidad léxica no siempre vaya de la mano con su utilidad para la comunicación.

Por lo tanto, Valera (2006) afirma que para intentar suplir las carencias previamente mencionadas de la frecuencia léxica, se creó un nuevo concepto: **la disponibilidad léxica** (citado en López Tapia, 2012). Este término analiza no solo la frecuencia de aparición de una unidad léxica, sino también su utilidad para los estudiantes.

Por otro lado, existe **la rentabilidad léxica**, que se puede medir a través de dos tipos de unidades léxicas:

- a) Las unidades léxicas generales que podemos encontrar en diversas situaciones y contextos (*carne, muebles o transportes* serían algunos ejemplos).
- b) Las unidades léxicas que usan los estudiantes para explicar términos que todavía no han estudiado o no conocen (*sirve para, es una cosa parecida a ...*). Éstas son muy útiles para fomentar estrategias de comunicación.

Por último, para comprobar **la productividad léxica** de una palabra debemos considerar varios aspectos:

- 1. cuántos términos se pueden derivar de su raíz (pescado, pescadero/a, pescar, pescador, pescadería...)
- 2. con cuántas unidades léxicas se puede combinar. En otras palabras, cuántas colocaciones se pueden lograr con ese término (ir de compras, a la playa, de viaje, en metro...).

Una vez vistos estos “conceptos introductorios”, vamos a hablar del término más importante de esta sección: *el lexicón mental*.

El **lexicón mental** fue un término creado por R.C. Oldfield en el año 1966 y se entiende como el almacén en el que guardamos y ordenamos el vocabulario y el conocimiento que tenemos de éste, es decir, donde almacenamos nuestra competencia léxica (Higueras, 2004). Con esto, cabe destacar que el lexicón no consiste solo en el vocabulario que los estudiantes poseen sino en la forma de “aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática”. (Baralo, 2001, p.10).

Por otro lado, la **competencia léxica** se puede definir como el conocimiento que tenemos del vocabulario y de cómo lo podemos usar en diferentes contextos. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, es una de las seis subcompetencias de la competencia lingüística comunicativa.

Dentro del enfoque léxico, el lexicón mental es un concepto fundamental ya que explica como retiene nuestro cerebro el vocabulario que aprendemos, y de esa forma, nos permite crear actividades que promuevan un aprendizaje más significativo del léxico. De acuerdo con diversos autores como Marta Higueras (2004), nuestro cerebro no funciona como un diccionario que va almacenando una lista de términos, sino que crea redes, asociaciones y conexiones entre las palabras. Por ejemplo, si pensamos en la palabra *blanco*, algunas de las palabras con las que la gente podría relacionarla son: *color, negro, vino, papel...* Pero no fue Higueras (2004) la primera en comparar el lexicón mental con un diccionario. Aitchison (1987) lo hizo con anterioridad al afirmar que ambos almacenan toda la información fonológica, morfológica, semántica y sintáctica que disponen del léxico. Pero de acuerdo con este autor esas son todas las similitudes y después se centra en resaltar algunas diferencias entre ellos:

- Las palabras en un diccionario están ordenadas de forma alfabética, mientras que en el lexicón hay diferentes reglas que determinan cómo guardamos las palabras.
- Los diccionarios son estáticos y el lexicón mental es dinámico, ya que puede ir añadiendo más palabras o modificando en conocimiento que tenemos de ellas.
- Mientras que el diccionario contiene una cantidad de palabras limitada, el almacén de palabras que creamos en nuestro lexicón no tiene límite.
- En un diccionario se puede acceder a toda la información con la misma facilidad. Es decir, se puede encontrar cualquier palabra sin grandes dificultades buscándola de forma alfabética, pero el lexicón mental no accede a todas las palabras con la misma rapidez o facilidad. Por ejemplo, palabras que usamos más frecuentemente son más fácilmente accesibles que palabras que no solemos usar.
- El lexicón mental no solo almacena los elementos lingüísticos, sino también los elementos conceptuales, que varían dependiendo de la persona.
- La velocidad de acceso a palabras en el lexicón es normalmente mucho mayor que en un diccionario.

Siguiendo en la línea de cómo ayudar a los estudiantes a retener el vocabulario de forma efectiva para que luego puedan ser capaces de usarlo, Aitchison (1987) realizó algunos experimentos para demostrar

que hay unos principios estructuradores del léxico, es decir, que hay ciertas formas de conectar las palabras más frecuentes que otras. De acuerdo con los resultados que obtuvo, el orden de frecuencia de estos principios estructuradores léxicos es: coordinación, colocaciones, superordinación y sinonimia.

Con estos resultados en mente, Higuera (2004) afirma que los docentes deben usar diferentes técnicas y enseñar las palabras nuevas en diferentes contextos para crear conexiones y redes y así fomentar un aprendizaje del vocabulario concorde con lo que sabemos del léxico.

Baralo (2001) destaca que aparte de estas diferencias mostradas por Aitchison en 1987, el léxico es mucho más complejo que un almacén de palabras, ya que no solo aprende nuevas palabras, sino que luego las ordena y crea lazos entre ellas. También tiene la capacidad de crear nuevos términos y entender otros que nunca se han escuchado previamente basado en el conocimiento que tenemos de la lengua. Por lo tanto, aparte de un almacén de palabras dinámico, el léxico mental se puede entender como la capacidad creativa del lenguaje que permite a los nativos (y a veces a los no nativos también) crear nuevas palabras solo usando el conocimiento léxico del que disponemos en nuestro léxico.

Cuando aprendemos una lengua, el léxico que vamos almacenando en el léxico mental pasa por diferentes procesos y categorizaciones. Schmitt (2000) afirma que, dependiendo de algunos factores como cuánto se haya expuesto el estudiante a ese vocabulario o cómo se útil le resulte para comunicarse, podemos hablar de *léxico receptivo* o *léxico productivo*.

El léxico receptivo (o pasivo) es aquel que el estudiante reconoce (tanto de forma oral o escrita) pero que todavía no puede producir. Por el contrario, **el léxico productivo** (o activo) “es aquel formado por unidades léxicas que el hablante puede recuperar y utilizar de manera dinámica.” (López Tapia, 2012, p.21). Siguiendo a López Tapia, es vital entender que, en el proceso de adquisición del léxico la recepción precede a la producción. Para pasar de una a otra es necesario exponer a los estudiantes al léxico en diferentes contextos y cotextos y ampliar el conocimiento que tienen de éste para que sean capaces de recuperarlo y usarlo activamente.

Baralo (2001) resalta otro aspecto que los docentes deben tener en cuenta para poder facilitar el aprendizaje del léxico en los alumnos, y es lo que denomina **carga o esfuerzo de aprendizaje**. Según la autora, no todas las palabras requieren el mismo esfuerzo cognitivo para aprenderlas. Por ejemplo, si los sonidos o las palabras de la lengua meta son similares a los de su L1 o si conoce la raíz o alguno de los derivados de la palabra, la carga será menor. Exponer a los estudiantes a diferentes significados de un mismo término también ayudará al alumno a usar un menor esfuerzo cognitivo. Todos estos factores se deben tener en cuenta al enseñar el léxico.

A su vez, también es importante destacar que los alumnos deben pasar por varias frases cuando aprenden léxico. Baralo, (2001) afirma que cuando un niño o un estudiante de lengua extranjera se ve expuesto a una palabra que nunca ha escuchado o visto antes, pasa por varias fases para aprenderla. Primero, la asigna a una categoría semántica amplia, y después va creando conexiones con otras

palabras y conceptos. Una vez aprendida y categorizada de forma adecuada, el estudiante puede aplicar con ella las reglas que ha aprendido sobre esa categoría (ya sea verbo, sustantivo, adjetivo...). Es decir, si aprende la palabra *fruta*, primero la categorizara como un sustantivo. Por lo tanto, si quiere crear el plural solo tiene que aplicar la regla que ha aprendido para crear el plural en sustantivos que terminan en *a* (añadir *-s* al final de la palabra). También puede usar el conocimiento que tiene sobre el español para crear otras palabras derivadas de la misma raíz. Por ejemplo, si quiere crear la palabra que usamos para hablar de la tienda donde se puede comprar la fruta, solo tiene que sustituir la *-a* final por *-ería* (frutería), o si quiere decir el nombre de la persona que vende fruta, en vez de *-ería* necesita usar *-ero* / *-era*, es decir *frutero* / *frutera*.

2.1.3. Las unidades léxicas simples y complejas

Todavía hoy en día existen diversos manuales de lenguas extranjeras que perciben el léxico únicamente como unidades simples. Afortunadamente, los estudios realizados en este campo en los últimos años han demostrado que el léxico es mucho más amplio y complejo, lo que nos ha permitido entenderlo mejor y crear metodologías que fomenten un aprendizaje más significativo de éste.

En el año 1987, Sinclair nombró dos principios fundamentales para ampliar el conocimiento que se tenía hasta el momento del léxico e intentar dar una mejor explicación sobre cómo funciona el aprendizaje de éste. Estos dos principios fueron: *el principio de selección libre* (ing. *open choice principle*) y *el principio de idiomatidad* (ing. *idiom principle*).

El **principio de selección libre** explica cómo se había entendido el vocabulario hasta ese momento. Este principio consideraba que, en una secuencia compleja, como una frase, la única restricción para combinar los diferentes elementos que la componen es la gramática. El léxico se debía trabajar de forma individual (palabra por palabra) y había que introducirlo en unos huecos únicamente restringidos por la gramática. Según este principio, la lengua se entendía como gramática lexicalizada.

Por otro lado, **el principio de idiomatidad** destaca que la lengua está formada por bloques léxicos prefabricados (en inglés *lexical chunks*) que los hablantes nativos consideran que suenan correctos. Estos bloques léxicos incluyen “elementos tan dispares como colocaciones (tomar una decisión), locuciones (meter la pata) o marcadores discursivos (de todas formas)” (Pérez, 2019, p.159). Los hablantes nativos usan estos bloques semiconstruidos para combinarlos con otros y así crear nuevas expresiones (Higuera, 2004). De acuerdo con este principio, las palabras que forman estos bloques no pueden ser divididas y cambiadas de lugar solo de acuerdo con las reglas gramaticales, como se menciona en el principio de selección libre. Es por esto por lo que autores como Lewis (1993) destacan que la lengua es léxico gramaticalizado y no lo contrario.

Dicho esto, la línea que separa lo que es considerado como vocabulario o gramática es enormemente difusa. El mismo Lewis (1993) resalta que la dicotomía gramática – vocabulario no es correcta al afirmar que la lengua está compuesta por segmentos de palabras. También se pueden encontrar diversos

artículos e investigaciones que categorizan el léxico de forma distinta, pero hasta el momento no se ha llegado a un consenso para crear una división única.

Cabe resaltar que algunos autores crean estas categorías desde un punto de vista lingüístico, es decir, con el objetivo de analizar puramente cómo funciona una lengua, mientras que otras se han realizado desde un punto de vista pedagógico, es decir, que están basadas en cómo aprenden los hablantes no nativos una lengua extranjera. Para este trabajo solo se han incluido ejemplos de **categorización del léxico basados en la pedagogía** ya que es lo que nos resultará útil en la propuesta didáctica.

En su artículo del año 2004, Gómez Molina aporta varios ejemplos que **basan su categorización del léxico en cómo se debe enseñar éste en diferentes niveles**: Primero menciona a McCarthy (1999), quien señala diez tipos de unidades léxicas fundamentales en la enseñanza del vocabulario en niveles básicos. En palabras de Gómez Molina (2004), éstas son: “modalizadores, verbos de régimen, palabras interactivas, marcadores del discurso, sustantivos básicos, deícticos, adjetivos básicos, adverbios básicos, verbos básicos de acción y sucesos, y por último, indica que la lista debe completarse con otras unidades léxicas y fraseológicas” (Gómez Molina, 2004, p.29). Después, menciona el *Marco común europeo de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), institución que divide el léxico en tres partes:

- Vocabulario cerrado: En esta sección incluyen los artículos, los demostrativos, los pronombres personales, las preposiciones... Es decir, aquí agrupan los elementos gramaticales.
- Vocabulario abierto: Incluye elementos léxicos como los sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios.
- Formulas fijas: Las colocaciones, los modismos, las frases hechas, los refranes... forman este último grupo de elementos léxicos.

En nuestra opinión, estas formas de categorizar el léxico no nos dan las suficientes herramientas para crear una taxonomía clara de la división del léxico.

Se ha mencionado previamente que los investigadores del enfoque léxico apoyan que el vocabulario no consiste únicamente en palabras individuales. Por eso, estos autores destacan un término general que engloba las diferentes divisiones que componen el léxico: **las unidades léxicas**. Éstas a su vez se subdividen en unidades léxicas simples y unidades léxicas complejas. Por lo tanto, una unidad léxica puede ser una palabra simple, compuesta o cualquiera de las combinaciones de palabras que componen los segmentos léxicos.

Las **unidades léxicas simples** solo engloban dos conjuntos: las palabras simples (*coche, pizarra...*) y las palabras compuestas o compuestos léxicos (*lavaplatos, tocadiscos...*). Gómez Molina (2004) resalta varios ejemplos propuestos por Piera y Valera (1999) sobre las posibles combinaciones y relaciones sintácticas que existen dentro de las palabras compuestas. Algunos ejemplos de esto son: N+N

(*giralsol*), V+N (*lavaplatos*), N+V (*fotografiar*), V+V (*compraventa*), N+Adj (*hierbabuena*), Adj+Adj (*altibajo*) o Adv+V (*menospreciar*).

Por otro lado, **las unidades léxicas complejas** suponen un concepto más complejo que engloba más categorías. Para aportar una categorización más clara, Higuera (1996, 2008) las divide en colocaciones, expresiones institucionalizadas y expresiones idiomáticas:

- Colocaciones: Son expresiones que combinan palabras que suelen coaparecer juntas, que normalmente tienen un significado literal y que están sujetas a ciertas restricciones. Por ejemplo, usamos las palabras *marrón* y *moreno/a* para referirnos al mismo color, pero el contexto en el que podemos usarlas no es el mismo: expresiones como *puerta morena* o *chico marrón* no son correctas.
- Expresiones institucionalizadas: “Tienen carácter pragmático, puesto que sirven para que el oyente sepa rápidamente lo que está haciendo el hablante” (Higuera, 1996, p. 113). En otras palabras, son las expresiones que usamos para saludar, despedirnos, disculparnos o expresar agradecimiento. Algunos ejemplos de frases institucionalizadas son: *encantado de conocerte*, *un placer*, *un momento por favor*...
- Expresiones idiomáticas: Incluyen las locuciones, los clichés, las comparaciones fijadas, los timos, las muletillas, las frases hechas y los complejos fraseológicos.

A continuación, aportamos un soporte visual para ayudar a entender esta división (que será la que usaremos para el análisis del manual):

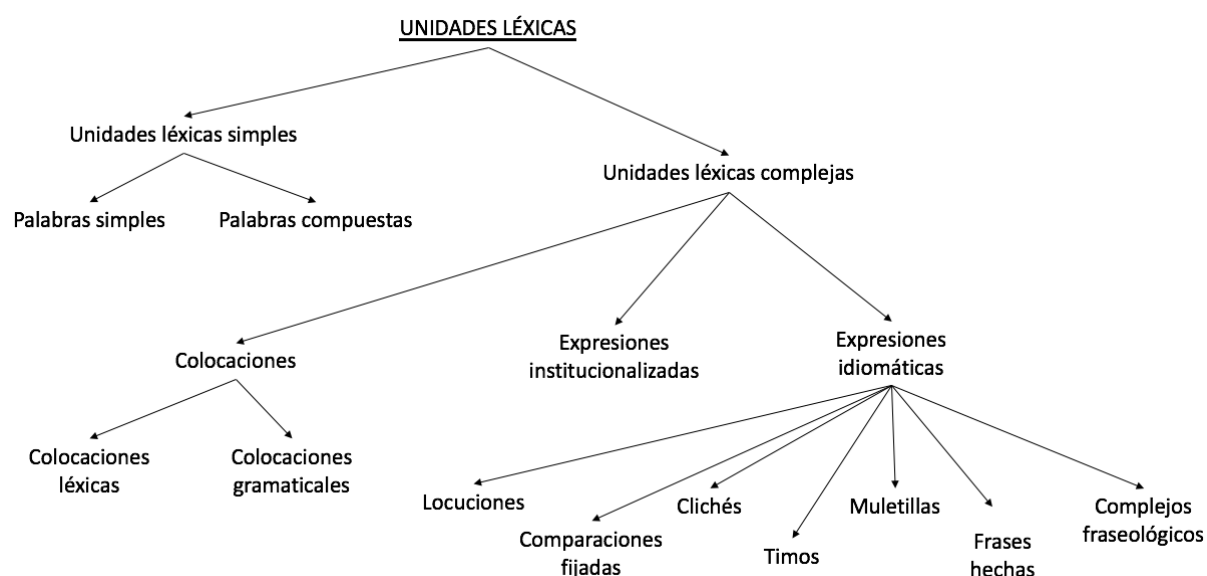


Figura 2: Categorización de unidades léxicas (creación propia).

Para terminar esta categorización, Gómez Molina (2004) añade otro grupo a los previamente mencionados, al que denomina compuestos sintagmáticos. Este autor afirma que, al igual que ocurre con las frases institucionalizadas, los compuestos sintagmáticos tampoco disponen de un significado literal. Se pueden considerar entre medias de las colocaciones y las frases institucionalizadas, ya que tienen un mayor grado de fijación que las primeras, pero menor que las segundas. Algunos ejemplos son *lágrima de cocodrilo* o *cortina de humo*.

Teniendo en cuenta que nuestro cerebro no almacena palabras aisladas sino unidades de significado más amplias, autores como Marta Higuera (1996 y 2004) destaca la importancia de enseñar por segmentos léxicos y no por unidades léxicas simples (palabras individuales). De esta forma, se pueden analizar sus construcciones y el aprendizaje del léxico es más eficaz. Aún así, esto puede resultar una tarea compleja para muchos estudiantes, por lo que esta autora propone que primero los estudiantes identifiquen unidades de significado. Un ejemplo de esto se puede ver en la figura 3, en la que unos estudiantes han identificado las unidades de significado y han tachado las partes que no necesitan para poder escribir una carta de trabajo.

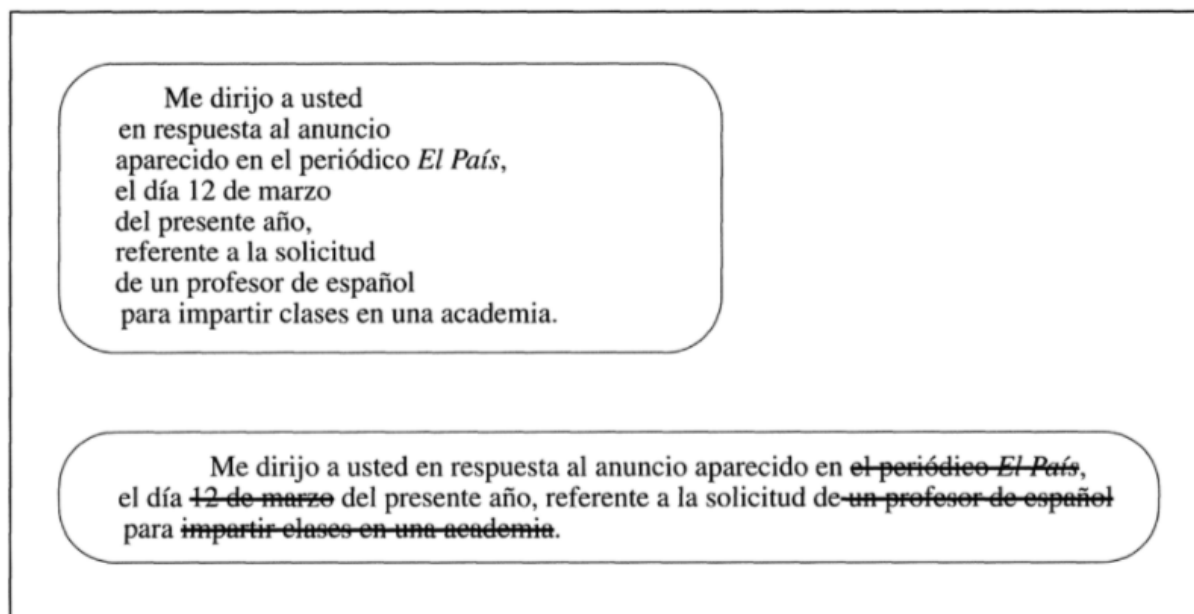


Figura 3: Unidades de significado (Higuera, 2004, p.9)

Otra forma de ayudar a los estudiantes a identificar estos segmentos léxicos es a través de lo que Lewis denominó *noticing*, que consiste en crear una gran cantidad de oportunidades y contextos para usar estos segmentos léxicos y de tal forma ayudar a los estudiantes a familiarizarse con ellos.

2.1.4. Las colocaciones

En esta sección del trabajo, vamos a intentar centrarnos en los siguientes puntos: Explicar qué es una colocación, ver porqué es un concepto tan complejo que hasta el momento no dispone de una definición clara y explicar porqué les ocasiona tantos problemas a los estudiantes de ELE.

Dentro de las diferentes unidades complejas que componen los segmentos léxicos, las colocaciones suelen ser las más difíciles para los estudiantes de español como lengua extranjera (Lewis 1993, Higuera 2004 y Pérez 2019 entre otros) y por lo tanto se les debe prestar especial atención. Pero, ¿qué entendemos por **colocación**? A grandes rasgos, una colocación es una combinación de al menos dos unidades léxicas: un núcleo, que es la palabra que tiene un significado literal, y un colocativo, que es la unidad que se combina con el núcleo y que puede cambiar de significado al combinarse con éste. La unión de estas unidades léxicas puede tener un significado literal o relativamente opaco (Wen, 2019). Corpás Pastor (1996), que fue la primera investigadora en estudiar las colocaciones en nuestra lengua, aporta una definición más detallada en la que explica que las colocaciones son “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, (...) presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica” (Corpás Pastor, 1996, p.66).

Pérez (2015) destaca que la primera persona en promover el término de colocación (que no la primera en usar esa nomenclatura) fue Firth en el año 1951. A partir de ese momento, muchos autores han aportado diferentes definiciones para explicar lo que entendían por una colocación, pero hasta ahora, y a pesar de la inmensa bibliografía que existe sobre este tema, no se han puesto de acuerdo en una única definición. Por ejemplo, Firth (1957) afirmó que dos unidades léxicas que coaparecen de forma frecuente son una colocación, Lewis (1993) las definió como “una unidad léxica, caracterizada por su arbitrariedad y formada por dos palabras que suelen coaparecer y que presentan variedades en el eje sintagmático y paradigmático” (traducción realizada por Higuera, 2004, p.10) y Koike (2001) las define como combinaciones de dos o más palabras que se sitúan entre las combinaciones libres (*ir a la playa*) y las fijas (*cometer errores*).

Como se puede observar, se trata de tres definiciones diferentes que no dejan claro en qué consiste este término. Por esta razón, Pérez (2015) afirma que no solo no se ha llegado a un consenso hasta el momento sobre qué es una colocación, sino que incluso se pueden encontrar diferentes definiciones de este término en artículos escritos por un mismo autor.

Para algunos autores como Higuera (2004), en las definiciones recientemente mencionadas el término de colocación tiene una interpretación muy amplia que engloba cualquier conjunto de palabras que coaparecen juntas frecuentemente. Por otro lado, diversos autores (Wei, 2015 o Wen, 2019 entre otros) han dividido las colocaciones en **colocaciones gramaticales y léxicas**, considerando estas últimas las más relevantes dentro de la enseñanza del léxico.

La mayoría de los lingüistas que se centran en el estudio de la lengua y no el de su enseñanza suelen optar por una interpretación más restringida de este término, en la que consideran que una palabra necesita estar unida a otra, como en el caso de *tinto*, que necesita estar vinculada a *vino*.

Pérez (2005) en su tesis doctoral también resalta que varios autores representantes de los enfoques estadísticos (como Halliday o Sinclair) han realizado trabajos para nombrar tres de las razones por las que este término resulta tan confuso:

- Frecuencia de coaparición: Mientras que algunos autores solo consideran colocaciones a aquellas en las que las palabras que las componen coaparecen de forma frecuente (Stubbs, 1995, citado de Pérez, 2015), otros piensan que cualquier coaparición de dos palabras se puede considerar una colocación (Halliday 1966, Moon 1998, de acuerdo con Pérez, 2015).
- Interpretación del término: En algunos trabajos, expresiones como *discusión fuerte* o *discutió muy fuerte* se consideran como la misma colocación, mientras que para otros *discutió fuerte* y *discutió muy fuerte* serían consideradas como dos colocaciones diferentes.
- Naturaleza de la colocación: El término colocación todavía se considera abstracto debido a que los autores no se han puesto de acuerdo en una única definición.

Como hemos mencionado anteriormente, al ser un concepto tan complejo se han creado diferentes parámetros para intentar definir que forma una colocación. A continuación, vamos a centrarnos en **dos propuestas**, siendo la segunda la que seguiremos para este trabajo.

La primera consiste en categorizar las colocaciones en **prototípicas** y **no prototípicas**. Para considerar una colocación como prototípica, Higuera (2006) afirmó que debe cumplir estos ocho requisitos:

1. Restricción léxica.
2. Direccionalidad.
3. Tipicidad.
4. Fijación arbitraria en la norma.
5. Regularidad sintáctica.
6. Transparencia semántica.
7. Institucionalización.
8. Frecuencia de aparición.

En otras palabras, en las colocaciones prototípicas el núcleo conserva su sentido mientras que el colocativo cambia de sentido de acuerdo con el otro componente de la colocación, por lo que una de las partes selecciona a la otra. Teniendo esto en cuenta, un par de ejemplos colocaciones prototípicas podrían ser *entablar una conversación* o *reservar una mesa*.

Por otro lado, las colocaciones no prototípicas solo cumplen cinco de estos requisitos, que son los números 4, 5, 6, 7 y 8 de la lista expuesta recientemente. Higuera (2006) afirma que “presentan menor fijación, cohesión y frecuencia de aparición, son transparentes semánticamente, no presentan tipicidad de la relación” (Higuera, 2007, p.53). Éstas representan la mayoría de las colocaciones por lo que son deben ser muy relevantes en las clases de ELE. *Fregar los platos* o *hacer la compra* son dos ejemplos de colocaciones no prototípicas.

Mientras que la mayoría de los investigadores han centrado su atención en las **colocaciones prototípicas**, Higuera (2006) afirma que los docentes deben prestar más atención a las **colocaciones**

no prototípicas ya que son más útiles para la comunicación en los primeros niveles y en algunas ocasiones muestran algo de idiomatidad.

La segunda propuesta consiste en dividir las colocaciones en **colocaciones gramaticales y léxicas**. Como explica Wen (2019), fueron Benson et al. (1982) los primeros en crear estas distinciones. Oportus & Ferreira (2020) afirman que, para estos autores la combinación entre un elemento léxico y otro gramatical se considera una colocación gramatical, mientras que la combinación de dos elementos léxicos se considera una colocación léxica.

Wei (2015) afirma que hay diferentes formas de categorizar las colocaciones gramaticales, y cada autor toma en cuenta diferentes consideraciones. En su artículo, aporta una taxonomía de Carolina Travalia (2006) sobre las colocaciones gramaticales que nos parece bastante aclarativa, aunque cabe destacar que esta autora no ha incluido los verbos que siempre van con un complemento preposicional de régimen. De forma abreviada, esta es su taxonomía (resumida de Wei, 2015, p.16 y 17):

1. Verbo + preposición: *Salir de*
2. Sustantivo + preposición: *Cariño a*
3. (Artículo) + sustantivo + preposición (+ infinitivo): *La esperanza de*
4. Preposición (+ artículo) + sustantivo (+ preposición): *Con la idea de*
5. (Verbo) + adjetivo + preposición: *Estar listo para*
6. (Verbo + sustantivo) + preposición + sustantivo: *Escuchar un ruido en otra habitación*

Por nuestra parte, estamos de acuerdo con los autores (Higuera, 2006 y Wen, 2019 entre otros), que afirma que, aunque muchos investigadores se centran solo en las colocaciones léxicas en sus trabajos, las gramaticales son fundamentales y también es necesario enseñarlas. Para nuestro trabajo nos centraremos en las colocaciones léxicas, aunque también trabajaremos con algunas colocaciones gramaticales. Para la categorización de las colocaciones léxicas, seguiremos la división propuesta por Wen (2019):

TIPOS	SUBTIPOS	EJEMPLOS
Tipo1: sustantivo + verbo	sustantivo (sujeto) + verbo	rumiar la vaca
	verbo + sustantivo _{CD}	contraer matrimonio
	verbo + preposición + sustantivo	poner en práctica
Tipo 2: sustantivo + adjetivo (sustantivo + sustantivo)		lluvia torrencial, amor ciego, odio mortal, hombre clave, visita relámpago
Tipo 3: sustantivo + de + sustantivo		banco de peces, rebanada de pan
Tipo 4: verbo + adverbio		llover torrencialmente
Tipo 5: adverbio + adjetivo/participio		sobradamente conocido, rematadamente loco
Tipo 6: verbo + adjetivo		salir / resultar indemne

Tabla 1: Tipos de colocaciones léxicas (Wen, 2019, p.5)

A continuación, nos centraremos en la siguiente pregunta: ¿Por qué resultan tan complejas las colocaciones para los estudiantes de lenguas extranjeras?

Para empezar, con todo lo que hemos visto hasta el momento es lógico pensar que, si este tipo de unidades léxicas resultan tan complejas de definir y categorizar para los investigadores, los estudiantes también tendrán dificultades para aprenderlas correctamente.

Pérez (2015) lista algunas de las razones por las que las considera que las colocaciones resultan tan complejas para los estudiantes de lenguas extranjeras:

1. La diferencia que tienen con su lengua materna (a partir de ahora L1): Las colocaciones son diferentes en cada lengua, es decir, están formadas por diferentes combinaciones de palabras. Por lo tanto, es posible que cuando los estudiantes intenten producir colocaciones de forma oral o escrita las traduzcan de forma literal de su L1 y cometan errores. Por ejemplo, si tomamos la colocación *dar un paseo*, un estudiante inglés podría traducirla como *tomar un paseo* y un estudiante francés como *hacer un paseo*. (Pérez, 2015, p.8)
2. Su aparente arbitrariedad: Como sabemos las colocaciones están formadas por al menos dos elementos: la base y los colocativos. Muchos investigadores consideran que la aparición de estos colocativos es arbitraria. Para ayudar a entender esta arbitrariedad, Pérez (2015) pone

como ejemplo la palabra base *cariño* y afirma que puede combinarse con los verbos *coger* y *tomar*, mientras que cuestiona porqué la palabra *manía* solo puede combinarse con *coger* y no con *tomar*.

3. El hecho de que se pueden entender las diferentes palabras simples que la forman: si los estudiantes ya conocen todas las palabras que forman una combinación, no ven la colocación como algo complejo y no ponen esfuerzo por memorizarla como una unidad. Por lo tanto, cuando intentan producirla se olvidan de alguna palabra o la cambian ya que normalmente la otra persona va a entender el significado.
4. Su fácil comprensión al recibir input: Este punto está relacionado con el anterior: las colocaciones no suelen dar problemas de comprensión a los estudiantes de lenguas extranjeras, pero al tratar de producirlas se ocasionan los problemas.

Por estas razones, esta autora (2015) afirma que para lograr un aprendizaje significativo de una colocación es necesario que el estudiante se vea expuesto a ella en diferentes contextos y ocasiones y en un breve periodo de tiempo. Esto resulta especialmente complejo en contextos de no inmersión. A su vez, también afirma que “los errores colocacionales más frecuentes se deben a transferencias de la L1. Por eso creemos que (...) se debería atender principalmente a aquellas combinaciones de palabras que no se digan igual en la L1 de los aprendientes.” (Pérez, 2015, p.47).

Hasta el momento hemos visto diferentes definiciones del término colocación, definido qué es este concepto para nosotros y hablado de por qué resultan tan complejas para los estudiantes de ELE. Para terminar esta sección, vamos a hablar de las ventajas que tiene enseñarlas en el aula. Wei (2015) nombra ocho ejemplos que Higuera (2006) considera como posibles ventajas de la enseñanza de las colocaciones:

1. Las colocaciones nos ayudan a retener, organizar y recuperar el léxico que aprendemos fácilmente. De esta forma se siguen los principios del lexicon mental, que hasta el momento es el concepto que mejor explica cómo aprendemos nuevo vocabulario.
2. Al ver diferentes ejemplos de colocaciones, los alumnos identifican y aprenden nuevos sinónimos (por ejemplo, decimos *cometer errores* y *no hacer errores*) y diferencian significados de palabras polisémicas en español que en su lengua nativa no lo son (en el caso del chino, les permite diferenciar *hablar* y *decir* o *escuchar* y *oir*).
3. En ciertas situaciones, algunas palabras cambian de significado al combinarse con otras. El aprendizaje de las colocaciones permitirá a los estudiantes entender el nuevo significado de esas palabras. Por ejemplo, el adjetivo *pesada* adopta un significado diferente si va detrás de *mesa* (peso), *conferencia* (aburrida) o *persona* (que habla mucho).
4. Cuando se aprenden las diferentes combinaciones de una palabra, se profundiza en el conocimiento de éstas. Por lo tanto, conocer las diferentes combinaciones de *hablar*, como *hablar inglés*, *hablar por hablar*, *hablar sin pelos en la lengua...* (Wei, 2015, p.39) les permite entender mejor este término.

5. Es posible encontrarse situaciones en las que los estudiantes, para expresar una idea escriben frases difíciles y largas que se pueden explicar de forma mucho más sencilla y directa con las colocaciones.
6. Las colocaciones ayudan a mejorar la entonación, comprensión lectora y comprensión auditiva de los alumnos. Al ser expuestos a ellas (tanto de forma oral como escrita), serán capaces de entender el significado en el momento y tendrán más fluidez al reproducirlas ya que no las verán como tres palabras diferentes sino como un todo.
7. Los errores de transferencia de la L1 son muy comunes en estudiantes de lenguas extranjeras, ya que tienden a traducir de forma literal palabras y expresiones de su lengua materna. Si conocen la colocación que necesitan en el momento, podrán evitar la traducción directa y hablar correctamente.
8. Los alumnos podrán entender colocaciones con un significado metafórico (*tocar el cielo*). Al perder su significado literal, en muchas ocasiones pueden resultar complejas para un no nativo.

2.2. El enfoque léxico

Este trabajo se asienta sobre las bases del enfoque léxico (a partir de ahora, EL), que a su vez parte de los principios que ya había establecido el enfoque comunicativo (a partir de ahora, EC): el objetivo final de la lengua es la comunicación y serán las actividades basadas en estas las que fomenten verdaderamente el aprendizaje.

El enfoque léxico surgió en el año 1993, cuando Lewis escribió su libro *The Lexical Approach*, en el que destacó que el vocabulario es la base de cualquier lengua y el aspecto más importante para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Lewis opinaba que hasta ese momento la gramática tenía un papel predominante en las aulas de lenguas y que el léxico se había quedado en un segundo plano. A su vez, también afirmó estar de acuerdo con los principios teóricos del EC, en los que se establece que el objetivo final en el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser la comunicación. No obstante, hasta el momento no existe unanimidad en qué se puede considerar una actividad comunicativa. En nuestra opinión, se deben cumplir los siguientes requisitos:

- Debe haber negociación de significado: Este término se refiere a cuando dos personas crean el significado de forma interactiva.
- Debe haber un vacío de información: Mientras que uno de los componentes dispone de la información que se va a tratar, el resto la desconocen.
- Debe haber libertad para producir la lengua: El estudiante no tiene restricciones para expresarse ya que no hay una única respuesta correcta ni limitación en el uso de la lengua.
- Debe ser real: La actividad tiene que asemejarse a una acción que haríamos en la vida real. Por ejemplo, una actividad por parejas en la que un estudiante dicta dónde ha colocado los muebles y el otro lo copia en un plano de la casa no se consideraría una actividad real. En

cambio, si la actividad consiste en decidir y negociar con tu compañero dónde vais a colocar los muebles en un nuevo piso al que os vais a mudar sí podría considerarse real.

Cabe destacar que no es necesario que una actividad cumpla con todos estos principios para que se considere comunicativa, pero es recomendable que incluya los máximos posibles. Durante el aprendizaje de un nuevo contenido, para que el estudiante pueda llegar a producirlo de forma significativa, tiene que pasar por tres fases de aprendizaje: la controlada, la semicontrolada y la libre. La mayoría de las actividades comunicativas tienen lugar en la última fase.

Volviendo al enfoque léxico, Higuera (2004) afirmó que sus bases son las siguientes:

- Priorizar la enseñanza del léxico en las clases y realizar una enseñanza cualitativa de este.
- Enseñar el léxico a través de unidades léxicas simples (palabras simples y compuestas) y complejas (colocaciones, locuciones, frases hechas...)
- Aprender la gramática de las palabras (su categoría gramatical, los prefijos, sufijos, derivaciones...).
- Enseñar estrategias de aprendizaje del léxico.
- Animar a los estudiantes a exponerse a un *input*, es decir, diferentes contextos y situaciones para que ellos descubran la lengua y descodifiquen las diferentes partes que tienen las unidades léxicas.
- Enseñar el léxico a través de diferentes contextos, viendo los distintos significados que tiene una palabra y reciclándolo para que los alumnos no lo olviden.

Lewis resaltó que **la enseñanza cualitativa del léxico** es fundamental para que los alumnos interioricen el léxico de forma efectiva. A su vez, pensaba que la gramática se puede trabajar a través del léxico y que este último es la parte más importante para poder mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

Es recomendable que, desde el comienzo de aprendizaje de una lengua los docentes resalten los diferentes **tipos de unidades léxicas** que la componen. Esto permitirá que los alumnos entiendan el funcionamiento del léxico y lo aprendan de forma más efectiva.

Aprender **la gramática de las palabras** también resulta altamente beneficioso en el aprendizaje del léxico. Estas permiten a los estudiantes identificar las diferentes partes de una palabra, saber cómo derivarla a otras diferentes que provienen del mismo lexema, reconocer el significado o la categoría gramatical de términos que nunca han visto e incluso ser capaces de crear nuevas unidades léxicas.

Las **estrategias de aprendizaje del léxico** permiten a los estudiantes, entre otras cosas, entender mejor el funcionamiento del léxico, retenerlo de forma más significativa, conectar las palabras que

aprenden con otras que ya conocen, aumentar su autonomía y tener mayor control de su proceso de aprendizaje. En secciones posteriores del trabajo se explicará este punto con más detalle.

A la hora de enseñar léxico, es aconsejable mostrar diversos **contextos** en los que la palabra pueda aparecer. También se debe tener en cuenta el **cotexto**, es decir, las combinaciones que pueda tener una determinada palabra (las palabras con las que suele coaparecer). Por ejemplo, si la palabra que los estudiantes están aprendiendo es *dinero*, se pueden enseñar los verbos que le suelen preceder (*ganar, tener, perder, ahorrar...*) o los adjetivos que lo modifican (*fácil, negro...*). Higuera (2004) también recomienda ver los diferentes significados del vocabulario.

Todos los aspectos comentados hasta el momento son esenciales en el aprendizaje del léxico, pero aunque este se adquiera de forma efectiva, si los estudiantes dejan de practicarlo lo olvidarán. Por ello, los profesores deben hacer uso del **reciclaje del vocabulario**, que consiste en reutilizarlo en unidades posteriores para que los alumnos estén expuestos constantemente a este y no lo olviden tan fácilmente.

Con esto en mente, Higuera (2004) destacó que las mayores novedades que introdujo el enfoque léxico respecto al enfoque comunicativo fueron las siguientes:

- Cambio en la importancia concedida al léxico: pasa de ocupar un papel secundario a ser el centro del proceso de aprendizaje de una lengua.

- Cambio en la metodología empleada para enseñar el vocabulario: Lewis afirmó que para lograr un aprendizaje significativo del léxico se debe fomentar la enseñanza explícita de éste. Por su parte, autores como la propia Higuera (2004) afirman que se debe dar cabida a ambos tipos de aprendizaje en el aula (explícito e implícito).

- Cambio en la percepción del funcionamiento del léxico: Hasta la llegada del EL, la mayoría de los investigadores y docentes entendían que el léxico consistía únicamente en palabras simples. Lewis cambió esta perspectiva al afirmar que el léxico es más complejo y que está compuesto por diferentes unidades léxicas. Para apoyar esta afirmación, introdujo el concepto de bloques léxicos (o *chunks* en inglés), que se explicará con más detalles en secciones posteriores del trabajo.

Se podría afirmar que el EL no es un enfoque totalmente nuevo sino un avance o modificación del EC.

A pesar de estas novedades, el EL no ha estado exento de críticas. Como afirma Higuera (2016), autores como Mercedes Pérez (2015), Boers y Lindstromberg (2009) o la propia Higuera (2006) han cuestionado algunos de los principios de este enfoque. Algunos ejemplos son:

- o Se resalta la importancia del léxico, pero no se aportan pautas metodológicas para la enseñanza de éste.
- o Las actividades que se usan no son siempre comunicativas.

- o Diversas investigaciones llevadas a cabo por Boers y Lindstromberg (2009) han mostrado que se produce muy poco aprendizaje incidental al exponerse al *input*, ya que solo se logra una cantidad significativa en contextos de inmersión.
- o Al no tener una teoría del aprendizaje y no aportar suficiente información sobre cómo llevar sus ideas al aula, diversos autores afirman que el EL no debía considerarse como un verdadero enfoque.

Marta Higuera (2016) señala que, en las VI Jornadas Didácticas del año 2015 que tuvieron lugar en Manchester, se planteó la siguiente pregunta a un grupo de profesores de lenguas extranjeras: *¿Qué acciones realiza el profesor que sigue el EL?*

Una vez obtenidas y analizadas las respuestas, esta investigadora aclaró que “muchas de ellas responden a la enseñanza comunicativa de la lengua, con énfasis en el léxico, más que a los propios principios del EL” (Higuera, 2016, p.7).

Con esto, Higuera refuerza la afirmación de Boers & Lindstromberg (2009) de que la idea de que el EL ha desaparecido y que se debe hablar de diferentes enfoques léxicos. Ahondando en este pensamiento, Pérez (2019) subraya que cualquier propuesta que considere la dimensión sintagmática de las unidades léxicas se puede considerar como un enfoque léxico.

2.3. Estrategias de aprendizaje del léxico

Como afirma Higuera (2004), los alumnos tienden a olvidar más fácilmente el léxico que otros aspectos de la lengua como la gramática o la fonología. Por eso, una de las metas de los docentes en la enseñanza del léxico debe ser la de ayudar a que las nuevas palabras que aprende el estudiante transiten de la memoria de corto plazo a la de largo plazo de forma efectiva. Las estrategias de aprendizaje del léxico juegan un papel fundamental en este proceso.

En esta sección pretendemos ofrecer una serie de estrategias que los docentes pueden usar para crear actividades que fomenten el aprendizaje del léxico de forma significativa. Comencemos definiendo qué entendemos por estrategia:

El MCER (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*) define una **estrategia** como “el hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia” (MCER, 2001, p.61). En otras palabras, aplicado al léxico es la habilidad que tienen nuestros alumnos para usar todos los recursos y herramientas disponibles para lograr un aprendizaje efectivo de éste.

Para exponer estas estrategias, vamos a basarnos en los ejemplos aportados por Cervero y Pichardo (2000). Estas autoras comienzan agrupando las estrategias de aprendizaje del léxico en dos grupos, que a su vez disponen de otros tres subgrupos:

1. Estrategias directas
 - a. Estrategias memorísticas
 - b. Estrategias cognitivas
 - c. Estrategias de comunicación
2. Estrategias indirectas
 - a. Estrategias metacognitivas
 - b. Estrategias afectivas
 - c. Estrategias sociales

A continuación, vamos a explicar cada una de ellas y a dar algunos ejemplos.

Comencemos con las **estrategias directas**: Como bien dice su nombre, son las que se centran directamente en el aprendizaje del léxico. Dentro de esta categoría general se incluyen las siguientes:

- Estrategias memorísticas: Estas estrategias están relacionadas con la nemotecnia, y se basan en la repetición de unidades léxicas a través de diferentes actividades. Dentro de estas estrategias se resalta la importancia de aprender las unidades léxicas relacionándolas con otras o agrupándolas según diferentes criterios. Algunos ejemplos son:
 - o Crear grupos de unidades léxicas a través de sinónimos (*terminar - acabar*), antónimos (*alto - bajo*), colocaciones (*lavarse / cepillarse los dientes*), temas (*la comida, la ropa, la familia*), palabras derivadas (*zapato - zapatero - zapatería*) o a través de reglas gramaticales (*verbos irregulares en presente de indicativo con cambio "e - ie": empezar - empiezo, entender - entiendo...*)
 - o Conectar el nuevo léxico con el ya conocido: de esta manera, reducimos la carga cognitiva y ayudamos a crear redes y conexiones en nuestro lexicón mental. Esto permite a los estudiantes retener y acceder al nuevo léxico de forma mucho más rápida y efectiva.
 - o Creación de historias con el nuevo léxico aprendido (puede ser con unidades léxicas sueltas o de un determinado grupo): "En la fiesta de nochebuena, Juan conoció a su *yerno*, un hombre delgado y de gran estatura, y a su *nuera*".
 - o Creación de redes semánticas (como los asociogramas o mapas mentales): Este tipo de actividades siguen las bases explicadas anteriormente sobre el lexicón mental. Normalmente se basan en sacar léxico desde un tema general, que se puede extender en la medida que los estudiantes o el profesor quiera. Por ejemplo, si comenzamos con la palabra *comida* como la general, se pueden crear grupos como *pescado, carne, fruta...* o *salada, dulce, amarga...* y a partir de ahí dar ejemplos específicos de cada subgrupo.
 - o Uso de imágenes: Las palabras son nuestra representación oral o escrita del mundo que conocemos: los objetos, los conceptos, las ideas, las personas...

Por lo tanto, si se hacen actividades relacionando imágenes con sus unidades léxicas correspondientes, el cerebro las interioriza más fácilmente.

- o Relacionar las nuevas unidades léxicas con otras que suenan similares: Entre el español y el inglés existen muchos cognados, por lo que los estudiantes pueden entender y recordar las nuevas palabras si se parecen a otras que ya conocen. Por ejemplo, los alumnos reconocen y recuerdan fácilmente la unidad léxica simple *restaurant* por su similitud con el inglés, *restaurant*.
- Estrategias cognitivas: Estas se basan en los procesos mentales que los estudiantes llevan a cabo en el aprendizaje del léxico. Algunos de estos procesos incluyen analizar o estructurar lo que aprenden.
 - o Estructuración de unidades léxicas: Con esta estrategia, los estudiantes resumen textos, usan diferentes colores para señalar las unidades léxicas o identifican y escriben las unidades léxicas más importantes de un tema que estén trabajando.
 - o Deducir y analizar reglas: Esta estrategia se basa en comparar la LM con su L1 y si son similares, ayudar a deducir, inferir y retener de forma efectiva el contenido que están aprendiendo. En el caso de los estudiantes sinohablantes, no lo consideramos especialmente útil debido a las diferencias en nuestras lenguas. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que estudian español como lengua extranjera en Hong Kong lo hacen después de haber estudiado inglés, por lo que esta estrategia podría servir si se compara el español con el inglés.
 - o Inferir el significado del léxico: Si los estudiantes tienen un conocimiento básico de cómo formamos las palabras en español y las diferentes partes que las componen, pueden inferir el significado de ciertas unidades léxicas. Dos ejemplos son:
 - Las palabras compuestas: por ejemplo, la palabra *paraguas*. En ocasiones, aunque entiendan el significado de los dos subterminos, es posible que no entiendan el significado general de la palabra. El profesor puede ayudar aportando una definición: *Objeto que usamos para protegernos de la lluvia*.
 - Unidades léxicas derivadas de una raíz: Si conocen *fruta* y saben que *-ería* es un sufijo que en ocasiones usamos para crear un oficio, podrán inferir que *frutería* es la tienda donde venden fruta.
 - o Identificar frases hechas o diferentes estructuras y repetirlas para practicar la pronunciación y la ortografía. Los estudiantes sinohablantes están bastante familiarizados con esta estrategia debido a la presencia que tiene en su educación, y en general se sienten muy cómodos trabajando así.
 - o Uso de diccionarios o traductores: El uso de estos recursos está muy presente en nuestras clases de ELE y a causa del miedo al error característico en los

alumnos sinohablantes, esta es una estrategia que tienden a sobreutilizar. Los docentes deben tener cuidado con su uso y controlar que los estudiantes no los estén usando en exceso ya que puede acabar siendo contraproducente. A su vez, Valbuena (2020) explica que estas herramientas permiten realizar procesos cognitivos como dividir la información en diferentes partes, analizarla o decodificarla.

- Estrategias de comunicación: Estas estrategias constituyen una parte de la competencia comunicativa y están enfocadas en aportar herramientas y recursos que ayuden a los alumnos a cubrir los vacíos comunicativos que tengan.
 - o Estrategias de comunicación centradas en la recepción: Con estas estrategias, los estudiantes se enfocan en entender el significado general o la información específica que necesitan. Para ello, se pueden basar en el contexto, el co-texto, ignorar términos no significativos que desconozcan o apoyarse en otras lenguas similares para averiguar el significado de unidades léxicas.
 - o Estrategias de comunicación centradas en la producción: Esta estrategia consiste en aportar al alumno ciertas herramientas para cubrir las faltas de producción de éste. Trabajar con palabras similares (como sinónimos, antónimos, palabras que pertenezcan a la misma familia léxica o semántica...) hacer uso de la comunicación no verbal (como los gestos) o enseñar estrategias comunicativas son algunas ideas que los docentes pueden llevar a cabo para trabajar esta estrategia.

Hasta ahora, todas las estrategias mencionadas están directamente orientadas en la mejora de la competencia léxica y comunicativa de los alumnos. Sin embargo, no todas las estrategias se centran en la parte lingüística o comunicativa. A continuación, vamos a hablar de unas que están basadas en complementar las previamente mencionadas: **las estrategias indirectas**. Al no estar orientadas al trabajo del léxico y ser más generales pueden parecer menos importantes o necesarias, pero nosotros consideramos que son esenciales para ayudar a nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje y que no se deben dejar de lado. Éstas son:

- Estrategias metacognitivas: Con estas estrategias, el estudiante controla su ritmo de aprendizaje al elegir qué léxico va a estudiar y en cuanto tiempo lo va a aprender. En otras palabras, se marca unos plazos y de esa forma mejora su autonomía. En nuestra experiencia, estas estrategias les resultan especialmente complejas a los estudiantes sinohablantes ya que son alumnos muy poco autónomos.
- Estrategias afectivas: Como su nombre indica, estas estrategias controlan el lado afectivo de los alumnos. Para conseguir una clase en la que se pueda producir un aprendizaje efectivo y duradero del léxico, el docente debe prestar especial atención al lado afectivo de sus estudiantes. Como hemos mencionado anteriormente, este perfil de alumnos depende mucho del profesor, y si éstos se sienten cómodos en la clase y con sus compañeros, prestarán más

atención y aprenderán mejor. Para lograr esto, el docente debe tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y crear actividades que se adapten a todos. A su vez, también es importante hacerles entender que el error no es algo negativo y que no habrá ningún castigo ni consecuencia negativa porque se equivoquen.

- Estrategias sociales: Son aquellas que controlan la interacción de la clase. En China y Hong Kong predomina el trabajo individual, por lo que hacer actividades en grupo o proyectos colaborativos ayudará enormemente a desarrollar esta estrategia.

Como se puede ver, Cervero y Pichardo (2000) propusieron una extensa gama de estrategias, pero como resalta López Tapia (2012) no fueron ellas las que las crearon, sino que modificaron las estrategias de aprendizaje propuestas por Oxford en el año 1990 y las adaptaron al aprendizaje del léxico. A su vez, Valbuena (2020) afirma que existen diferentes formas de categorizar las estrategias de aprendizaje del léxico, y aporta algunos ejemplos de divisiones creadas por diversos investigadores. La mayoría de estas ya se han cubierto en los ejemplos vistos en los párrafos anteriores, aunque hay una que nos ha llamado la atención: la categorización de Schmitt (2000). Este autor toma una perspectiva totalmente diferente a las vistas hasta el momento, y decide dividir sus estrategias basándose en el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes de estas unidades léxicas:

Por un lado, se encuentran las *estrategias de descubrimiento* que se aplican a unidades léxicas desconocidas y tienen el propósito de determinar su significado, de ahí que las estrategias de descubrimiento se dividan a su vez en *estrategias de determinación* (del significado a partir del contexto, semejanza con la L1 o el uso del diccionario) y *estrategias sociales*, como preguntar al profesor o a los compañeros. Y, por otro lado, las *estrategias de consolidación* que reúnen procesos dirigidos a la fijación de la unidad léxica en la memoria a largo plazo y que incluyen estrategias sociales, de memorización, cognitivas y metacognitivas. (Valbuena, 2020, p.33)

2.3.1. Tipología de actividades

Una vez vistas diferentes estrategias que podemos usar para enseñar el léxico, vamos a exponer una **tipología de actividades** conectadas con estas estrategias. Esta es una sección clave para nuestro TFM ya que nos dará las herramientas para diseñar una secuencia de actividades efectiva para el aprendizaje del léxico. Se van a ofrecer ejemplos de actividades basadas en tres categorizaciones: actividades que en general son efectivas en el aprendizaje del léxico, actividades centradas en el nivel de los estudiantes y actividades basadas en diferentes niveles de la lengua.

Comencemos con la propuesta de Hayas (2009), quien ofrece actividades que se pueden usar en diferentes niveles y que en general, funcionan muy bien para lograr un aprendizaje efectivo del léxico:

- Creación de asociogramas: Estas actividades sirven para desarrollar las estrategias memorísticas de los estudiantes. Los asociogramas y mapas mentales resultan adecuados

para afianzar el vocabulario conocido y aprender nuevas palabras. Nuestro cerebro crea conexiones para aprender mejor, y este tipo de actividades facilitan ampliamente el proceso. Esta actividad se puede realizar sobre un campo semántico, familias léxicas o sobre una palabra principal y todas las que se puedan relacionar con ella. Además, se puede usar al comienzo de una unidad como introducción o al terminar para recoger todo el contenido aprendido.

- Escritura creativa: Este tipo de actividades son muy útiles para ampliar el lexicon mental. De acuerdo con Hayas (2009), algunas actividades de este tipo que propone Marita Lüning (1996) son:
 - o Creaciones de poemas a partir de un campo léxico. Con un patrón predeterminado y fijado por el profesor, los estudiantes crean poemas.
 - o Sustituciones de palabras por imágenes.
 - o El ejercicio de las cinco palabras. Cada estudiante recibe una foto y en una ficha decide cinco palabras relacionadas con ésta. Luego, el profesor recoge las fichas y las reparte a otros estudiantes, que tienen que escribir un texto con ellas. Para terminar, el profesor enseña todas las fotos y los estudiantes tienen que adivinar de qué foto se trata.
- Actividades de componente lúdico: El componente lúdico es fundamental para que se produzca un aprendizaje duradero y significativo y funciona especialmente bien con estudiantes sinohablantes. Juegos como sopas de palabras, kahoot, juegos de investigación o juegos de adivinanzas pueden servir para la interiorización del léxico, y se pueden usar en diferentes partes de la clase.
- Actividades para trabajar las colocaciones: Como hemos mencionado anteriormente, el enfoque léxico resalta la importancia de las colocaciones en el aprendizaje del léxico. Para ello, se proponen actividades como emparejar o asociar palabras y seguir trabajando esas expresiones en diferentes contextos y dinámicas para que los estudiantes las aprendan correctamente.

Para complementar esta información, Gómez Molina (2004) ofrece una tipología de actividades basadas en el **nivel de los estudiantes**. Algunas de las actividades que plantea son:

- Para niveles iniciales e intermedios:
 - o Ejercicios basados en transferir el nuevo léxico que estudian a su L1. Esto les permite relacionar los nuevos términos con otros que ya conocen y hacerlos más significativos.
 - o Creaciones de tablas con campos semánticos. Por ejemplo, si el campo semántico es *frutas*, los estudiantes pueden escribir palabras como *manzana*, *pera*, *sandía*, *melocotón*...
 - o Actividades con tarjetas (preferiblemente preparadas por los alumnos). Éstas incluyen categorías, conexiones término-imagen...
 - o Crear definiciones de palabras provenientes del mismo campo léxico.

- o Actividades de escritura simple: Los estudiantes escriben historias en las que no pueden usar más de una vez algunas de las palabras.
- Para los niveles avanzados y superiores, este autor recomienda seguir usando las actividades de los niveles previos (aunque aumentando la dificultad) y usar algunas otras como:
 - o Sustituir expresiones coloquiales (tío, guay...) por otras más formales o complejas.
 - o Identificar y aprender un mismo término usando diferentes variantes del español (por ejemplo: *palomitas* – España, *pochoclo* – Argentina, *cabritas* – Chile, *rositas de maíz* – Cuba...).
 - o Pasar de un término a su contrario de forma gradual usando otras palabras intermedias: *Agotado* – *cansado* – *fatigado*... - *energético*.
 - o Uso de diccionarios de sinónimos o definiciones.

Por otro lado, en su libro Cervero y Pichardo (2000) presentan una amplia gama de actividades, basadas en una categorización diferente a la de Gómez Molina. Estas autoras se han basado en **diferentes niveles de la lengua** (como la morfología, fonética...) para crear su tipología de actividades. Nosotros hemos seleccionado las que consideramos que pueden resultar más significativas y útiles para nuestro trabajo.

- Actividades para trabajar el vocabulario a través de la morfosintaxis: Consisten en analizar los morfemas de las categorías léxicas y sus posibles derivaciones. Como resaltan Masid y Guerra (2013), la morfología es una parte de la lengua que juega un papel fundamental en la enseñanza del léxico y en creación de redes y conexiones del lexicón, pero que desafortunadamente no recibe mucha atención por parte de los docentes. A su vez, destacan que, a excepción de las conjugaciones verbales los manuales de ELE no suelen incluir actividades para trabajar la morfología (en secciones posteriores del trabajo veremos que éste también es el caso del ELE Actual A1). En su artículo, estas investigadoras proponen una variada tipología de actividades para trabajar la morfosintaxis en clase, entre las que incluyen cambiar la categoría gramatical de palabras que comparten un mismo lexema (*estudiar* - verbo, *estudioso* - adjetivo, *estudiante* - sustantivo), derivar palabras pertenecientes a una misma familia léxica (como *guapo*, *guapa*, *guapete*, *guapísimo*...) o trabajar con diferentes sufijos o prefijos.

Por su parte, Cervero y Pichardo (2000) dividen sus actividades en dos grupos: *las actividades de recepción* y *las de producción*. Como podemos ver, siguen la misma categorización que se realizó con las *estrategias de comunicación*, ya que unas están vinculadas con las otras.

Para las actividades de recepción, los estudiantes identifican la categoría gramatical de una palabra, los diferentes morfemas que tiene o reconocen la raíz o un derivado de una familia léxica a partir de otro derivado.

Por otro lado, en las actividades de producción se trabaja con prefijos, sufijos o se derivan palabras desde la raíz (o viceversa).

- Actividades para trabajar las relaciones semánticas: Estas actividades se usan para reforzar las relaciones existentes entre diferentes unidades léxicas: La sinonimia, antonimia, hiponimia, homonimia y polisemia. De acuerdo con estas autoras, también se dividen en *actividades de recepción* y *de producción*. Para las actividades de recepción, funciona bien usar imágenes o definiciones mientras que para las de producción los estudiantes pueden reescribir o decir frases usando palabras antónimas, pero manteniendo el significado.

- Actividades para trabajar el léxico y la cultura comparándolos con su L1 o con otras lenguas que conozcan: Con este tipo de actividades, los estudiantes comparan el español con el inglés, trabajan con *cognados*, amplían su vocabulario y se exponen a más *falsos amigos*. Esto les reducirá su esfuerzo cognitivo para aprender el léxico, aunque hay que tener cuidado de no practicar estas actividades en exceso ya que el español y el inglés siguen sistemas lingüísticos diferentes y puede crear confusiones, errores en la gramática... Algunas de las actividades que se pueden hacer consisten en corregir textos con falsos amigos y cambiarlos al término correcto en el español, escribir listas de palabras similares entre el español y el inglés...

A su vez, comparar las culturas es altamente beneficioso para que los estudiantes entiendan cómo actuar en ciertas situaciones, ya que en estudiantes provenientes de una cultura tan distinta como la china, los malentendidos culturales son tan comunes como los lingüísticos y en muchas ocasiones pueden originar problemas más severos. Para practicar esto, se pueden hacer role plays en situaciones en las que se reaccionaría de forma diferentes en ambas culturas, crear conversaciones con gestos...

2.4. El español para estudiantes sinohablantes

La enseñanza de lenguas extranjeras en China no existió hasta que en el año 1862 se abrió la escuela de idiomas *Jingshi Tongwenguan* (Pekín), centrada en fomentar la traducción. Por su parte, la enseñanza del español en este país apareció por primera vez en el año 1952. Hasta los años 80, para enseñar nuestra lengua en China se usaba una mezcla entre el método tradicional y el audiolingual, e incluso hoy en día se puede apreciar una gran influencia de éstos en las clases de lenguas extranjeras. Una de las razones principales por las que todavía podemos encontrar metodologías tan tradicionales en las aulas es debido al sistema tan competitivo que tienen, basado en pasar exámenes y en desarrollar la competencia gramatical, ampliar el vocabulario que conocen y reforzar las destrezas escritas.

Aparte de lo previamente mencionado, cabe destacar que las diferencias lingüísticas y culturales entre la lengua española y china son muy marcadas. Para entrar en contexto, el chino es una lengua tonal, silábica (cada carácter representa una sílaba), parte pictográfica (algunos caracteres están basados en

dibujos), parte ideográfica (otros caracteres están basados en ideas y conceptos) y que no dispone de alfabeto. Está compuesta por cinco tonos: un tono constante agudo, un tono ascendiente, un tono grave, un tono descendiente y un tono neutro.

Respecto a la cultura, tienen una educación muy tradicional, individual y competitiva, y unos hábitos y valores muy distintos. Por todo esto, vamos a ahondar en las dificultades que se puede encontrar el docente de ELE al enseñar a estos estudiantes.

2.4.1. El tratamiento del error y la interlengua

Es bien conocido que los estudiantes sinohablantes tienen miedo a equivocarse y cometer errores al estudiar una lengua extranjera. Hoy en día, en su cultura y educación el error todavía se entiende como un aspecto negativo que hay que evitar y que dificulta el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, desde que son niños estos alumnos están acostumbrados a que los profesores se enfaden si cometen errores y les castiguen. Al comenzar a estudiar una lengua, es común que intenten evitar comunicarse oralmente por miedo a fallar o abusen del diccionario o de traductores online al practicar la expresión escrita. Coto Ordás (2015) afirma que, si sumamos el miedo a equivocarse a la dificultad que supone para los docentes el saber cuándo y cómo corregir los errores, podemos encontrarnos bastantes estudiantes que al llegar a niveles avanzados tienen **errores fosilizados**, es decir, errores que para el nivel en el que están no deberían existir y que los estudiantes han cometido tantas veces que ni se percatan de que es un error. En el caso de los estudiantes sinohablantes, es común encontrarse errores fosilizados en la pronunciación de algunos sonidos similares que en su lengua no se diferencian (/p/ - /b/ ; /d/ - /t/ son algunos ejemplos), errores en las preposiciones o ausencia de artículos. En la siguiente sección del trabajo se expondrán los aspectos que más le cuestan a este tipo de estudiante y que por tanto son los que más peligro tienen de fosilizarse.

Alrededor de los años 50, surgió un enfoque lingüístico que tenía como objetivo intentar entender el origen de los errores que se cometen al estudiar una lengua extranjera. Este se denominó *lingüística contrastiva* y consistía en comparar la lengua materna con la lengua meta que se está estudiando. Para aportar una definición más precisa, “se entiende la lingüística contrastiva como una rama de la lingüística general que se ocupa de comparar, desde uno o más puntos de vista, los sistemas y los elementos de lenguas diferentes.” (Hidalgo, 2015, p.50).

Al poco tiempo, se dieron cuenta que este enfoque no era suficiente para explicar la mayor parte de los errores debido a que muchos de ellos no están originados por su lengua materna. En los años 70 surgió un nuevo concepto que se proponía dar soluciones a los problemas que la lingüística contrastiva no podía explicar: **la interlengua**. Coto Ordás (2015) explica que la interlengua “se trata de un sistema lingüístico transitorio, ya que está en constante evolución, e idiosincrático, puesto que cada alumno desarrolla un sistema propio y diferente del de los demás.” (Coto Ordás, 2015, p.286). En otras palabras, la interlengua no solo se basa en un análisis contrastivo entre dos lenguas, sino que también es personal (cada alumno tiene uno diferente), está constantemente cambiando y evolucionando y

considera el error como un elemento positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. Este nuevo concepto nos permite analizar mejor el por qué los estudiantes sinohablantes cometen estos errores y de esa forma poder corregirlos o prevenir la fosilización de éstos.

2.4.2. Aspectos del español particularmente complejos para los sinohablantes

Como afirma Cortés Moreno (2009), la gramática china puede parecer sencilla cuando se comienza a estudiar debido a que carece de conjugaciones verbales o declinaciones. Esta afirmación no representa la realidad, ya que sencillamente se trata de un sistema gramatical que funciona de una forma totalmente distinta al nuestro. Con esto en mente, no es de extrañar que para los estudiantes sinohablantes estas diferencias les dificulten mucho el aprendizaje de una lengua que dispone de género y número en sus sustantivos o de conjugaciones en sus verbos. A continuación, vamos a explicar algunos de Cortés Moreno (2009) sobre las dificultades que podemos encontrar con los estudiantes sinohablantes en las diferentes partes que componen nuestra lengua:

- Entonación: En general, **la entonación enfática es la que más problemas produce** a estos estudiantes, tanto a nivel de percepción como de producción. A su vez, **pueden mostrar dificultades al producir frases interrogativas** debido a que en su lengua este tipo de frases se caracteriza por comenzar con un registro alto y bajar conforme va avanzando la frase. Por suerte, esto no suele suponer un problema para la comunicación ya que el contexto generalmente ayuda a que los nativos entiendan que están creando una pregunta.
- Prosodia: Debido a que el chino es una lengua tonal, los estudiantes **tienden a pronunciar por sílabas** en vez de fijarse en la entonación general de la palabra o de la frase.
- Fonemas vocálicos y consonánticos: La pronunciación o la escritura de las vocales no les resulta demasiado compleja debido a la similitud de nuestras lenguas, ya que en el chino existen los mismos fonemas vocálicos que hay en el español. **Las consonantes les ocasionan algo más de problemas, especialmente entre sonidos que requieren el mismo lugar de articulación**, pero uno es sordo y el otro es sonoro. Por esto tienen dificultades para diferenciar los sonidos /d/ y /t/; /b/ y /p/ y /g/ y /k/. También tienen dificultades para diferenciar el sonido /l/ del /r/ y el /θ/ del /s/.

A estas dificultades previamente mencionadas, Rovira (2011) añade otro aspecto que considera especialmente complejo para estos estudiantes: **la pronunciación del sonido /R/**, ya que afirma que “Un alto porcentaje de los alumnos chinos, a pesar de haber estudiado español durante más de seis años, todavía sigue teniendo grandes dificultades para pronunciar dicho fonema” (Rovira, 2011, p.5). Este autor (2011) también destaca **la cultura** como uno de los aspectos que pueden provocar malentendidos o situaciones de incomunicación. Aunque se trate de una dificultad de índole pragmática y no lingüística, puede ser una de las más comunes y frustrantes para los estudiantes ya que, aunque produzca bien una frase, es posible que la otra persona no la entienda. Es también imposible para los estudiantes alcanzar un nivel similar al nativo sin un conocimiento cultural alto, por lo que si éstos ponen

como su único objetivo el aprendizaje de la parte lingüística de nuestra lengua tendrán grandes dificultades en niveles intermedios y avanzados.

A los estudiantes sinohablantes también les cuesta mucho aprender vocabulario que en su lengua sigue un sistema totalmente diferente al de la nuestra. Este es el caso del vocabulario relacionado con la familia, que es especialmente relevante en este trabajo ya que una de las unidades que se van a trabajar cubre este tema. Como afirma Méndez (2005), los nombres de parentesco siguen un sistema mucho más complejo en el chino, y solo los términos *padre*: 父 (*fù*) y *madre*: 母 (*mǔ*) tienen su equivalente en chino. Cuando hablamos de los hermanos, necesitan usar un término diferente dependiendo del género y de si son mayores o menores que la persona que habla. En otras palabras, usan una palabra diferente para referirse a *hermano mayor* (哥哥, *gēge*), *hermana mayor* (姊姊, *jiějie*), *hermano pequeño* (弟弟, *dìdì*) y *hermana pequeña* (妹妹, *mèimèi*). A su vez, para referirse a los tíos la cosa se complica más, ya que además de incluir lo previamente mencionado tienen que usar términos diferentes dependiendo de si éstos pertenecen a la paterna o a la materna. Por lo tanto, tienen 3 términos que en español categorizaríamos únicamente como *tío*: 伯伯 (*bóbo*, *hermano mayor del padre*), 叔叔 (*shūshu*, *hermano menor del madre*) y 舅舅 (*jiù jiù*, *hermano de la madre*). Uno de estos términos que acabamos de mencionar ocasiona grandes confusiones para estos estudiantes, ya que en China no es de buena educación nombrar a personas mayores que tú usando su nombre. Para ello, lo que suelen hacer es usar el término *s o a* para hablar con personas que tienen una edad similar a nuestro padre. Esto también lo generalizan cuando usan español, y podemos encontrarnos situaciones en las que usan el término *tío* para hablar de forma educada con personas de mayor edad y crear malentendidos ya que en español el término *tío* tiene un uso mucho más coloquial, cercano y menos educado.

2.4.3. Dificultades específicas en el aprendizaje del léxico

Cuando comenzamos a estudiar una lengua extranjera, una de las formas en las que aprendemos el léxico conectando y relacionando las palabras que conocemos en nuestra lengua materna con las nuevas que aprendemos de la lengua meta. Por eso, cuando un estudiante de una lengua cercana, como el italiano o portugués, aprende vocabulario que se asemeja al de su L1 no suele tener grandes problemas para interiorizarlo y recordarlo. Por otro lado, los estudiantes de lenguas más lejanas, como el chino o el japonés, mostrarán bastantes más dificultades y requerirán más práctica y tiempo.

Si decidiésemos hacer una encuesta a estudiantes sinohablantes sobre qué partes de la lengua les resultan más complejas, el léxico siempre aparecería en uno de los primeros puestos. De acuerdo con Kalan (2006), una de las mayores preocupaciones que tienen estos estudiantes es el poder recordar el vocabulario adecuado cuando hablan en clase o cuando hablan con personas hispanohablantes y eso les crea mucha frustración.

Como mencionó Pérez (2015) en su tesis doctoral, las colocaciones que más se deben practicar con los estudiantes son aquellas que les pueden resultar más complejas por la transferencia negativa de su L1. Por ello, consideramos fundamental conocer las diferencias principales entre nuestra lengua y el chino y entender de dónde vienen los errores para poder trabajar vocabulario de forma efectiva con estos estudiantes. A continuación, vamos a exponer algunos de los problemas que podemos encontrarnos cuando enseñamos léxico a alumnos sinohablantes. Cortés Moreno (2009) cita los siguientes:

- Morfología y sintaxis: En el chino, **las categorías gramaticales son más flexibles que en español**, por lo que es frecuente encontrar palabras que, dependiendo del contexto pueden tener categorías diferentes. Un ejemplo de esto es la palabra 到 (dào) que en ciertas ocasiones puede ser una preposición (hasta) y en otras un verbo (llegar). Es por esto por lo que es común encontrar frases en las que los estudiantes han elegido una palabra que pertenece a una categoría gramatical incorrecta, como ocurre en **la familia es muy importancia*. A continuación, vamos a aportar algunos ejemplos más específicos:
 - El sustantivo: En la lengua china, **la mayoría de las palabras no marcan el género al que pertenecen**, pero se pueden observar ocasiones en las que se usan prefijos para determinar el género de un animal o de un ser humano: 男朋友(Nán péngyǒu, novio), y 女朋友(Nǚ péngyǒu, novia). **Tampoco existe el número** (singular o plural), pero en (limitadas) ocasiones se puede usar un morfema que transforma algunos sustantivos en plural: 們(mén). Por ejemplo: estudiante: 學生(xuéshēng); estudiantes: 學生們(xuéshēngmen). También se pueden usar determinantes numerales para marcar el plural, pero exceptuando estos casos en el chino no se marca el número de la palabra. Por estas razones es común encontrar errores tanto de concordancia sustantivo-adjetivo o artículo-sustantivo, o de que el propio sustantivo no se transforma a su forma plural (**quiero dos naranja*). Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes conocen perfectamente las reglas de concordancia, así que el error no se produce por desconocimiento de la gramática de nuestra lengua sino por transferencia negativa de su L1.
 - El pronombre: En chino, **un solo pronombre puede equivaler a diferentes palabras en español**. Por ejemplo, el pronombre 我(wǒ) puede significar *yo, me, mí*, e incluso en ocasiones *mi*. Si le añadimos 們(mén) para crear el plural 我們(wǒmen), puede significar *nosotros, nosotras, nuestro, nuestra, nuestros, nuestras* o *nos* dependiendo

del contexto. Esto genera mucha confusión para este perfil de estudiante y es común encontrarse situaciones en las que eligen usar un pronombre incorrecto.

También es común observar un **sobreuso de los pronombres** en situaciones en las que hablantes nativos no optarían por usarlos (**yo me levanto temprano porque yo voy a correr por la mañana*).

- o El adjetivo: Similar a como ocurre en inglés, en chino **el adjetivo siempre precede al sustantivo**. En ocasiones, **un sustantivo puede preceder a otro** y tomar la función de adjetivo, lo que ocasiona errores como: **Tú eres España profesor*.
- o El artículo: **En chino no existen artículos**, por lo que muchos estudiantes no usan artículo en lugares donde debería haber, añaden donde no debería haber y confunden los artículos definidos de los indefinidos. También se observa una redundancia de uso de los posesivos en frases como **me he lavado mi pelo*.
- o El verbo: Mientras que los verbos en español cambian su desinencia para aportar información extra, **los del chino siempre permanecen iguales**. A cambio, en esta lengua existen partículas que suelen ir después del verbo para aportar información extra sobre el significado. Por esta razón, estos estudiantes muestran mucha dificultad a la hora de aprender las conjugaciones de los verbos. En niveles iniciales también es común apreciar una **carencia de uso del verbo ser** en frases de predicativo adjetival: **ella muy guapa o del verbo estar* seguido de un predicado adjetival: **nosotros muy cansados*. La diferencia entre el uso de los verbos *ser* y *estar* viene de la inferencia negativa causada por el inglés. Otro error común que proviene de la inferencia negativa de su L1 es el uso incorrecto de dos verbos que en chino no se diferencian. Por ejemplo, en chino usan un solo verbo para decir *tener* y *hay*: 有 (yǒu), otro para *hablar* y *decir*: 說 (shuō)... Por eso, es común ver frases como **Mi ciudad hay muchos museos*.
- o La preposición: Las preposiciones resultan particularmente difíciles para estos estudiantes, por lo que es común que las confundan y las usen unas en lugar de otras, añadan donde no hay o directamente las omitan. Por eso, podemos encontrarnos con frases como **vamos pasear, *estoy muy enamorada con él...*

Por su parte, Rovira (2011), añade algunos otros que considera muy comunes en este perfil de estudiantes:

- La utilización de los verbos *ser* y *estar*. Al igual que ocurre con la mayoría de los estudiantes de lenguas maternas que no diferencian estos dos verbos, los estudiantes sinohablantes confunden su

uso y es común escuchar frases como “Madrid es en el centro de España” o “Mi prima está muy guapa” (refiriéndose a una descripción y no a un estado temporal).

- Palabras polisémicas en chino. Por ejemplo, en chino el verbo *shuō* (說) se puede traducir como *hablar* y *decir*, lo que da lugar a frases como: “Él habla que le gusta España”, o “Mi hermano dice ruso muy bien” (Cortés, 2009, p.15). Otros dos ejemplos de este mismo problema observado en nuestra experiencia docente son las palabras *wèntí* (問題), que en español significa *problema* y *pregunta* o *bao* (抱), que significa *abrazar* y *coger/sostener*. Por esto, se pueden escuchar errores como “tengo un problema” cuando en realidad quieren hacer una pregunta, o “¿puedes abrazar un momento al bebé?” cuando en realidad quieren preguntar si lo puedes coger/sostener.

- “Falsos amigos” del inglés. Los más comunes son: *conveniente* (*covenant*, en inglés) en lugar de *cómodo* o *actualmente* (*actually*, en inglés) en lugar de *en realidad* (Cortés, 2009, p.15).

Para terminar esta sección, hablaremos de un último tema que resulta bastante complejo para estos estudiantes: aprender vocabulario que en su lengua sigue un sistema totalmente diferente al de la nuestra. Este es el caso del vocabulario relacionado con la familia, que es especialmente relevante en nuestro trabajo ya que una de las unidades que se van a tratar cubre este tema. Como afirma Méndez (2005), los nombres de parentesco siguen un sistema mucho más complejo en el chino, y solo los términos *padre*: 父 (*fù*) y *madre*: 母 (*mǔ*) tienen su equivalente en español. Cuando hablan de los hermanos, necesitan usar un término diferente dependiendo del género y de si son mayores o menores que la persona que habla. En otras palabras, usan una palabra diferente para referirse a *hermano mayor* (哥哥, *gēge*), *hermana mayor* (姊姊, *jiějie*), *hermano pequeño* (弟弟, *dìdì*) y *hermana pequeña* (妹妹, *mèimèi*). A su vez, para referirse a los tíos la cosa se complica todavía más, ya que además de incluir lo previamente mencionado tienen que usar términos diferentes dependiendo de si éstos pertenecen a la familia paterna o a la materna. Por lo tanto, tienen 3 términos que en español categorizaríamos únicamente como *tío*: 伯伯 (*bóbo*, *hermano mayor del padre*), 叔叔 (*shūshu*, *hermano menor del madre*) y 舅舅 (*jiù jiù*, *hermano de la madre*). Uno de estos términos que acabamos de mencionar ocasiona grandes confusiones para los estudiantes sinohablantes, ya que en China no es de buena educación nombrar a personas mayores que tú usando únicamente su nombre o apellido. Para hablar con personas que tienen una edad similar a la de sus padres, lo que suelen hacer es usar el término 叔叔 (*shūshu*) si hablan con un hombre o 阿姨 (*āyí*) si hablan con una mujer. Cuando hablan en español también hacen uso de esta lógica, por lo que podemos encontrarnos situaciones en las que usan los términos *tío* o *tía* para hablar de forma educada con personas de mayor edad. Esto puede crear malentendidos ya que en español el término *tío* tiene un uso mucho más coloquial, cercano y menos educado.

2.4.4. El enfoque léxico y las colocaciones con estudiantes sinohablantes

Como afirma Wen (2019), a pesar de que se han realizado numerosas investigaciones sobre las colocaciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras, **hasta el momento solo existen muy pocos trabajos** enfocados de forma específica en el aprendizaje de las colocaciones por parte estudiantes sinohablantes de ELE. A continuación, se van a analizar dos de ellos:

El más reciente es el de Wen (2019). La mayor parte de este está extraído de su tesis doctoral y en él realiza un análisis sobre el tratamiento de las colocaciones en el manual “Español Moderno”, que es el más usado en las universidades chinas. En el trabajo la autora menciona que en la sección de “vocabulario” de este manual, la mayoría del léxico se expone como unidades léxicas simples, es decir, palabras simples y compuestas. Aún así, resalta que hay una sección llamada “perífrasis verbales” en la que se mencionan algunas colocaciones. Durante el artículo, la autora analiza las diferentes actividades que se pueden encontrar en el manual para trabajar las colocaciones y propone mejoras para éstas.

En el segundo trabajo (Li, 2010), en el que se destacan las colocaciones que la autora considera más complejas para los estudiantes sinohablantes: el “se” en las colocaciones (con oraciones pasivas y verbos pronominales), las preposiciones (especialmente en las colocaciones gramaticales “verbo + preposición” y el número y los determinantes. En este último caso, la autora explica que mientras muchas colocaciones aceptan el uso del singular y del plural, otras son fijas por lo que los estudiantes necesitan aprenderlas de esta manera. Debido a que en chino no existe el número en los sustantivos, saber cuáles de estas colocaciones usan el singular o el plural ocasiona grandes dificultades para estos alumnos. Para complicar todavía más esto, en español hay diferentes colocaciones que usan un mismo verbo en su forma singular y plural (véase *hacer la compra* o *ir de compras*).

Dicho esto, ¿cómo funcionaría el enfoque léxico con estudiantes sinohablantes?

Al igual que ocurrió con las colocaciones, la información que hemos encontrado de este tema es bastante escasa. Hasta el momento no existe bibliografía sobre cómo funcionaría el enfoque léxico con estos estudiantes, aunque sí hay algo sobre cómo se adapta el enfoque comunicativo a este perfil de alumnos. Debido a que el EL sigue las bases del EC, consideramos que estos resultados también sirven para este trabajo.

También nos gustaría destacar que se han realizado diversos análisis sobre el tratamiento del léxico en manuales adaptados o creados para alumnos sinohablantes, aunque los resultados de éstos se analizarán en una sección posterior.

A falta de investigaciones, López Tapia (2012) afirma que, a pesar de la diferencia entre nuestras culturas, es posible llevar a cabo un enfoque comunicativo con estos estudiantes. Aún así, destaca que para que sea eficaz se debe implementar lentamente e ir combinándolo con otras actividades con las que se sientan cómodos. Agüero Gento (2016) refuerza este pensamiento afirmando que algunos

profesores que han trabajado en China, como Pastor Gutiérrez o Sánchez Griñán, también han incluido esta idea en sus diferentes trabajos.

2.5. El componente lúdico en la clase de ELE

El confucianismo ha sido una doctrina predominante en China durante muchos años e indudablemente ha influenciado en su sociedad, política y educación hasta tal punto que incluso hoy en día sigue estando muy presente. Este sistema filosófico resalta la importancia del respeto y la obediencia hacia figuras con un estatus social alto, como las personas mayores, los políticos o los docentes. Asimismo, considera que el camino correcto para alcanzar el éxito es a través del trabajo duro, del esfuerzo y de la dedicación.

Debido a la influencia de esta corriente filosófica en la cultura china, autores como López Tapia (2012) o Agüero Gento (2016) destacan que los elementos lúdicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras pueden ser considerados como una pérdida de tiempo. A su vez, opinan que es importante explicarles y mostrarles a los estudiantes la importancia de este elemento y destacar todos los beneficios que conlleva el uso de actividades lúdicas en el aula: Ayudan a interiorizar diferentes elementos de nuestra lengua, activan mecanismos de aprendizaje de forma inconsciente, desarrollan la creatividad, aumentan la motivación de los estudiantes, ayudan a mejorar la autonomía y el trabajo en equipo, etc.

Como hemos mencionado, uno de los mayores beneficios del uso de dinámicas lúdicas en el aula es que aumenta considerablemente la motivación de los estudiantes por aprender nuestra lengua. Valera (2011), afirma que la razón principal por la que comenzamos a hacer algo es por interés, por que nos motiva. A su vez, cuando decidimos dejar de hacerlo es porque ya no nos interesa, es decir, porque hemos perdido la motivación. Por eso, y de acuerdo otra vez con Varela (2011), investigadores de gran calibre en el aprendizaje de lenguas, como Chomsky, han afirmado que el objetivo principal de los docentes debe ser que los estudiantes se interesen por lo que aprenden. Y, ¿cómo crear ese interés en nuestros alumnos? Hay diferentes maneras de conseguirlo, pero no podemos negar que el uso de elementos lúdicos en el aula es probablemente la mejor forma de hacerlo.

Nevado Fuentes (2008) afirma que el componente lúdico se puede usar para las siguientes acciones:

- Para presentar, afianzar y repasar contenido léxico y gramatical.
- Para mejorar la expresividad de los estudiantes.
- Para desarrollar la imaginación y la creatividad.
- Para fomentar el rol activo de los estudiantes y su participación.
- Para ayudar a descubrir que el aprendizaje de lenguas puede ser divertido.

Por otro lado, Valera (2011) añade que el juego también puede servir como un elemento vinculador con la cultura. Esta investigadora destaca que aprender sobre una nueva cultura conlleva un gran esfuerzo para muchos estudiantes, y el uso de juegos puede resultar una forma divertida de facilitar el proceso. A su vez, resalta que ayuda a desarrollar las tres dimensiones del alumno propuestas por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: el alumno como gente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

En nuestra experiencia, el juego también puede resultar útil para romper el hielo en los primeros días, como actividad de calentamiento para introducir a los alumnos en la dinámica de la clase o para terminar de una forma divertida y dinámica.

Con todo esto, opinamos que el elemento lúdico es un componente esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras y que por lo tanto debe estar siempre presente en el aula.

2.5.1. El componente lúdico con estudiantes sinohablantes

Como se ha afirmado anteriormente, introducir el elemento léxico en nuestras clases de ELE puede resultar una tarea compleja si los estudiantes no lo consideran útil para el proceso de aprendizaje de una lengua. Por eso consideramos vital tener en cuenta el objetivo de los estudiantes de la clase, es decir, la razón por la que estudian nuestra lengua.

La mayoría de los países del noreste de Asia siguen un sistema educativo muy competitivo en el que pasar exámenes y obtener buenas notas es su objetivo final. Naturalmente, estos alumnos mostrarán un mayor rechazo a los juegos debido a que pensarán que no les están ayudando a aprender y que les están haciendo perder el tiempo. Recordamos que en su cultura el trabajo duro y la dedicación son los pilares para obtener buenos resultados. Con este perfil de estudiantes, opinamos que es necesario explicar la utilidad de los juegos, demostrarles que les ayudan a aprender de forma más eficiente, introducirlos gradualmente y no abusar de ellos.

Por otro lado, existe un gran número de estudiantes que estudian español en centros de lenguas. Basado en nuestra experiencia personal, estos alumnos aprenden un idioma extranjero por razones de diferente índole:

- para viajar.
- para comunicarse con sus amigos o su pareja hispanohablante.
- para aprender otra lengua más.
- por trabajo.
- porque otros amigos estudian español.
- porque les gusta el cine o la música de países hispanos.

Como se puede observar, las razones son totalmente distintas a las de los estudiantes universitarios, lo que ocasiona que este tipo de alumnos no sienta la presión de tener que hacer bien los exámenes y sacar buenas notas, y la principal razón por la que estudian nuestra lengua es para poder comunicarse.

Con esto en mente, consideramos que para el perfil de estudiante de este trabajo las actividades lúdicas son especialmente relevantes, ya que se trata de alumnos adultos que estudian español una vez a la semana y después de terminar su jornada laboral, por lo que llegan bastante cansados y pierden la concentración fácilmente. El uso de juegos les permite desconectar de sus trabajos, centrarse en la clase y divertirse a la vez que aprenden. Una vez logrado esto, hemos observado que diversos estudiantes continúan estudiando nuestra lengua porque disfrutan del ambiente distendido de la clase y se lo pasan bien.

2.5.2. El componente lúdico en la enseñanza del léxico

Las actividades lúdicas están cada vez más presentes en las clases de lenguas extranjeras, y tienen un rol fundamental en el proceso de aprendizaje del léxico. Se pueden usar para asentar el vocabulario aprendido, para crear redes y conexiones, para ampliar y profundizar en el conocimiento que tienen de las palabras (a través de sinónimos, antónimos...) o para asociar términos con imágenes.

Nevado Fuentes (2008) y Varela (2011) ofrecen una gran variedad de juegos que se pueden usar en las clases de ELE. Para este trabajo, vamos a destacar algunos de los que consideramos que pueden ayudar en el proceso de aprendizaje del léxico:

- o La oca: Se pueden usar diferentes versiones: con imágenes, campos semánticos, sinónimos, antónimos... para que los estudiantes practiquen el léxico de forma relajada a la vez que se divierten.
- o El bingo: es especialmente útil en niveles bajos cuando los estudiantes aprenden los números.
- o El tabú: Además de practicar el léxico, los estudiantes tienen que poner en práctica estrategias de comunicación para poder explicarse mejor y que sus compañeros les entiendan más fácilmente.
- o El dominó: Sirve para repasar contenidos temáticos.
- o Pictionary: Se puede hacer con la clase entera o dividir a los estudiantes en grupos para hacer uso de la competitividad.
- o Trivial: Además de ayudar a afianzar el léxico, este juego se puede usar para trabajar a la vez otros aspectos de la lengua y fomentar el trabajo en equipo.
- o Scrabble: Ayuda a recordar y ampliar el vocabulario.
- o Concursos de televisión (como Quién quiere ser millonario, Pasapalabra o Saber y ganar): Se pueden usar para repasar el vocabulario aprendido.
- o Veo veo: Se puede usar para practicar el vocabulario de forma oral.
- o El Ahorcado: En niveles bajos no solo sirve para repasar el vocabulario sino también para practicar el alfabeto.
- o Los crucigramas: Se pueden usar para trabajar el léxico de temas como la familia, la ropa, la comida, los transportes...

- o Las adivinanzas: Además de trabajar el léxico, pueden servir para practicar la comprensión auditiva (si los estudiantes escuchan la adivinanza) o la expresión escrita u oral (si ellos la crean). A su vez, es una actividad muy buena para fomentar la imaginación de los alumnos.

Además de estos juegos, las autoras resaltan que los profesores pueden hacer uso de sus conocimientos para crear sus propias actividades lúdicas.

2.6. Descripción y análisis del manual

El manual elegido para este trabajo es el *ELE Actual A1* de la editorial SM (Virgilio Borobio y Ramón Palencia, 2011). Este manual está pensado para la enseñanza de ELE a adultos. Al final de cada unidad encontramos dos secciones llamadas “Descubre España y América Latina” (donde se trabaja la cultura) y “Materiales complementarios”, donde se añaden un par de ejercicios extra de la unidad. Cada cinco lecciones, el manual ofrece una lección extra enfocada en repasar los contenidos estudiados hasta ese momento. También dispone de un cuaderno de ejercicios.

ELE Actual A1 no es un manual creado específicamente para sinohablantes, aunque existe una versión adaptada para estos estudiantes en la que todas las explicaciones gramaticales, los enunciados de las actividades y el vocabulario están traducidos al chino.

En comparación con otros manuales, como *Aula internacional 1* o *Bitácora 1*, *ELE Actual A1* avanza bastante lento y dispone de más actividades controladas. Por eso, goza de una gran popularidad en academias de lenguas extranjeras en China, Hong Kong y Taiwán, donde los estudiantes solo tienen clase una o dos veces por semanas y pueden avanzar a un ritmo más tranquilo. Este manual sigue una programación nocio-funcional con tintes de otros enfoques más tradicionales. A su vez, otorga mucha importancia a la gramática y al vocabulario. Ofrece diversas oportunidades para que los estudiantes puedan practicar la expresión y la interacción oral, aunque casi siempre de forma muy controlada. La mayoría de los temas de las lecciones se han elegido siguiendo un criterio léxico, aunque también existen tres lecciones elegidas con un criterio gramatical y otras dos con un criterio funcional.

Para la creación de un instrumento de análisis propio que nos permita estudiar el tratamiento del léxico que realiza el manual elegido, nos hemos inspirado en las propuestas de Agüero Gento (2016) y Vidiella Andreu (2011). Con este análisis pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de unidades léxicas usa el manual?
2. ¿Se trabajan las colocaciones de forma efectiva? ¿Las actividades ayudan a crear conexiones y redes?
3. ¿El vocabulario se presenta de forma explícita o implícita?
4. ¿Existe reciclaje del léxico?
5. ¿Cómo se integra el vocabulario en los diferentes recursos?

6. ¿Qué estrategias de aprendizaje se emplean?
7. ¿Las actividades se trabajan de forma significativa para alcanzar un fin comunicativo? ¿los recursos son reales?
8. ¿Existe un proceso gradual entre el paso de actividades controladas a las semicontroladas y a las libres?
9. ¿Se integra el léxico bien con todas las destrezas?
10. ¿Cómo de presente está el componente lúdico?

Para dar respuesta a estas preguntas se tendrán en cuenta tanto las actividades del manual como las del cuaderno de ejercicios.

1. ¿Qué tipo de unidades léxicas usa el manual?

Al final del manual podemos encontrar una sección llamada *vocabulario*, que ordena el léxico de forma alfabética y lo traduce al alemán, francés, inglés y portugués. En la versión china de este manual, el léxico viene traducido al chino.

Aunque las unidades léxicas simples abarcan la mayor parte de esta sección, también se aprecian otros tipos de unidades léxicas complejas. Vamos a detallar los diferentes tipos que hemos encontrado:

- Unidades léxicas simples: El manual presenta palabras simples (como *abuelo*) y compuestas (como *lavaplatos*).
- Unidades léxicas complejas:
 - o Colocaciones: Se aprecian los siguientes tipos de colocaciones:
 - Colocaciones gramaticales:
 - Adverbio + preposición: *Cerca de, lejos de*.
 - Verbo + preposición: *Dedicarse a, quedar con*.
 - Colocaciones léxicas:
 - Verbo + (artículo) + sustantivo: *hacer la compra, dar clase*.
 - Verbo + preposición + sustantivo: *ir de compras, ir de copas*.
 - Sustantivo + adjetivo: *tiempo libre, código postal*.
 - Sustantivo + preposición + sustantivo: *director de cine, café con leche*.
 - o Expresiones institucionalizadas: Aparecen expresiones para saludar (*buenos días/tardes/noches*), despedirse (*hasta mañana*), agradecer (*muchas gracias*) y disculparse (*perdón, lo siento*).
 - o Expresiones idiomáticas: No se aprecian expresiones idiomáticas en la sección de vocabulario, aunque sí nos gustaría destacar que es frecuente ver la muletilla *pues* en bastantes de los diálogos que aparecen en el manual.



Figura 4: La muletilla *pues* (ELE Actual A1, p.21)

La mayor parte de las colocaciones aparecen en la sección central (entre las unidades 8 y 12) mientras que en las primeras unidades encontramos una gran cantidad de expresiones institucionalizadas.

También nos gustaría destacar que el patrón que usan para presentar las unidades léxicas complejas en la sección de *vocabulario* es bastante confuso. Primero escriben la palabra simple que consideran más importante en la unidad léxica, seguida de una coma y luego la expresión completa en la que sustituyen la palabra que ya han presentado por un símbolo ~ (ej. *poco, un ~ más*). Esto, además de ser confuso, supone un gran problema cuando una palabra cambia de significado al combinarse con otras. Por ejemplo, *dar una vuelta*, donde *dar* cambia de significado al combinarse con *una vuelta*. Para evitar esto, introducen directamente la unidad léxica completa sin el patrón presentado anteriormente, lo que da la sensación de no tener consistencia.

A su vez, consideramos que la forma de exponer el vocabulario no ayuda a crear conexiones efectivas. En nuestra opinión, sería muy beneficioso presentar las combinaciones frecuentes de ciertas expresiones, como:

- a. Hermano (mayor / pequeño / único).
- b. (Estar / quedarse) en paro.

El manual presenta las colocaciones *ir de compras* y *hacer la compra* en la misma línea, al considerar *compra* la palabra central en éstas. Sin embargo, *ir de copas* e *ir de compras* aparecen separadas, aunque tienen dos elementos iguales. Esto expresa una gran inconsistencia que puede confundir a los estudiantes. Al tratarse de tres colocaciones diferentes, cada una debería ir en una línea aparte.

La conclusión que sacamos de este análisis es que, a pesar de que se aprecian una gran variedad de unidades léxicas complejas, como colocaciones gramaticales, colocaciones léxicas y expresiones

institucionalizadas, no son suficientes para lograr un aprendizaje significativo, por lo que todavía hay un gran margen de mejora en esta área.

2. ¿Se trabajan las colocaciones de forma efectiva? ¿Las actividades ayudan a crear conexiones y redes?

Se ha elegido analizar las colocaciones y no las unidades léxicas complejas por dos razones: la primera es porque son el tipo de unidad léxica más difícil de entender y de aprender para estos estudiantes, y la segunda es porque son, con diferencia, las unidades complejas más abundantes en el manual.

Para comenzar, cabe destacar que no se aprecia ninguna explicación sobre qué son las unidades léxicas complejas o las colocaciones. Por lo tanto, es muy probable que los estudiantes no tengan percepción de que el vocabulario no solo se basa en unidades léxicas simples.

En el manual, solo hemos identificado una actividad que podría considerarse como trabajo específico de colocaciones que consiste en asociar el vocabulario de la descripción física que acaban de aprender con el verbo con el que suelen ir acompañados.

Es	Tiene	Lleva
joven	ojos marrones	gafas

Figura 5: Actividad I para trabajar colocaciones (ELE Actual A1, p.53)

Por otro lado, en el cuaderno de ejercicios se han encontrado tres actividades para trabajar las colocaciones.

La primera es para trabajar las combinaciones “verbo + preposición + sustantivo” y “verbo + adjetivo”.

- Soy
- Trabaja
- Hablo
- Estudia
- Vive

en
de
Ø

Filosofía.
inglés y un poco de francés.
Bolivia.
un restaurante.
la calle Churruca.
periodista.

Figura 6: Actividad II para trabajar colocaciones (ELE Actual A1, cuaderno de ejercicios, p.13)

Es posible que algunos autores no consideren que estas combinaciones son colocaciones, ya que siguen una combinatoria muy abierta. Aún así, se ha decidido incluirlas debido a la escasez de actividades de este tipo.

La segunda actividad sirve para trabajar las colocaciones gramaticales “verbo + preposición” y “adverbio + preposición”.

3 Completa con *en* o *de*.

1. Zaragoza está bastante lejos Barcelona, a 300 kilómetros.
2. Santander está el norte de España, ¿no?
3. Managua es la capital Nicaragua.
4. ¿Granada está Andalucía?
5. Toledo está al sur Madrid, a unos 80 kilómetros.
6. Salamanca está muy cerca Portugal, ¿verdad?
7. Tú no eres Sevilla, ¿verdad?
8. ¿El Museo del Prado está Madrid o Barcelona?
9. Es una ciudad muy bonita que está la costa y tiene una playa preciosa.
10. ¿Dónde están las islas Canarias? ¿ el Mediterráneo o el Atlántico?

Figura 7: Actividad III para trabajar colocaciones (ELE Actual A1, cuaderno de ejercicios, p.26)

Por último, la última actividad trabaja las colocaciones léxicas “verbo + (artículo) + sustantivo.

1 Forma doce expresiones con una palabra de cada columna y escríbelas.

• Hacer • Escuchar • Jugar • Ver • Comer • Ir	- la - al - de - Ø	- campo - tenis - compras - televisión - copas - gimnasia - fútbol - compra - deporte - cine - radio - fuera	1. Hacer la compra 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12.
--	---	---	--

Figura 8: Actividad IV para trabajar colocaciones (ELE Actual A1, cuaderno de ejercicios, p.43)

Respecto a la creación de redes, a parte de las actividades que acabamos de mostrar, el manual presenta ejercicios para trabajar con campos semánticos, antónimos y palabras derivadas, aunque en nuestra opinión el número que hay es escaso.

Considerando la escasez de recursos y teniendo en cuenta que las actividades del cuaderno de ejercicios son “extra”, podemos afirmar que este manual no ayuda a crear conexiones efectivas. Tampoco se introducen los conceptos de unidad léxica compleja y colocación.

3. ¿El vocabulario se presenta de forma explícita o implícita?

En su gran mayoría, el léxico se presenta de forma explícita a través de imágenes, preguntar al profesor o buscar en el diccionario.

Sin embargo, en contadas ocasiones hemos observado un intento por introducir el léxico de forma implícita, aunque en la mayoría se acaba haciendo de forma errónea.

Por ejemplo, aquí tenemos un texto en el que se introduce el vocabulario de la lección 11, en la que van a trabajar el léxico relacionado con las acciones cotidianas.



Figura 9: Ejemplo de presentación del léxico (ELE Actual A1, p.120)

Como se puede observar, no aportan ninguna pista para que los estudiantes puedan deducir el significado del nuevo léxico. El ejercicio posterior consiste en escribir frases diciendo la hora a la que hacen estas acciones, lo que tampoco ayuda a entender el significado del vocabulario nuevo. Por eso, asumimos que se espera que los estudiantes pregunten al profesor o que directamente lo busquen en el diccionario.

El único ejemplo de una presentación del léxico implícita ocurre en la lección 5, en la que presentan los nombres de parentesco de la siguiente manera:

1 Mira este dibujo de la familia Chicote y lee las frases que hay a continuación. Subraya los nombres de parentesco y tradúcelos a tu lengua.



- La mujer de Pablo se llama Ana.
- Carlos es hijo de Ana.
- Marta y Gloria son hermanas de Carlos.
- Gloria es tía de Mercedes.
- Felipe es sobrino de Carlos y Gloria.
- El nieto de Ana se llama Felipe.
- Pablo es abuelo de Mercedes y Felipe.
- El padre de Felipe y Mercedes se llama Juan.

Figura 10: Ejemplo de presentación del léxico implícita (ELE Actual A1, p.48)

Como se puede observar, los estudiantes tienen que deducir el significado de los nombres de parentesco a través de estas frases y de las imágenes.

Con esto en mente, consideramos que se debería crear un balance más claro entre estas dos formas de presentar el vocabulario para dar oportunidades a los estudiantes a que trabajen las dos. A su vez, se debería depender menos del uso de diccionarios o traductores y se deberían añadir más actividades de presentación del léxico implícitas.

4. ¿Existe reciclaje del léxico?

Se puede ver como el manual recicla el vocabulario en diversas ocasiones. Para empezar, cada 5 lecciones se incluye una sección que llaman *repaso*, en la que tienen actividades que trabajan con el contenido de esas 5 unidades anteriores. En ocasiones también se aprecia una reutilización del léxico que han aprendido en lecciones anteriores en lecciones más avanzadas. Un ejemplo de esto ocurre con los adjetivos de descripción física de personas, objetos o lugares. Primero, los estudiantes los aprenden en la lección 5 (para describir a personas), luego en la lección 7 describen ciudades y países y en la lección 10 los usan para describir barrios.

A su vez, se pueden apreciar algunas actividades que usan vocabulario aprendido en otras unidades. Por ejemplo, en esta actividad los estudiantes tienen que preguntarle al profesor sobre la información personal de este individuo, contenido que se trabaja en las primeras unidades:

🔍 **Observa este dibujo y lee el texto. Tu profesor tiene la información que falta. Pídesela y completa los espacios en blanco.**

Se llama y vive en
con Todos los días se levanta a las
..... y desayuna en casa.
Luego va a trabajar. Es Por las mañanas
trabaja en Por las tardes
..... . Vuelve a casa a las ,
cena con y se acuesta a las
.....



Figura 11: El reciclaje del léxico 1 (ELE Actual A1, p.124)

O esta otra, en la que los estudiantes tienen que encontrar palabras aprendidas en lecciones anteriores.

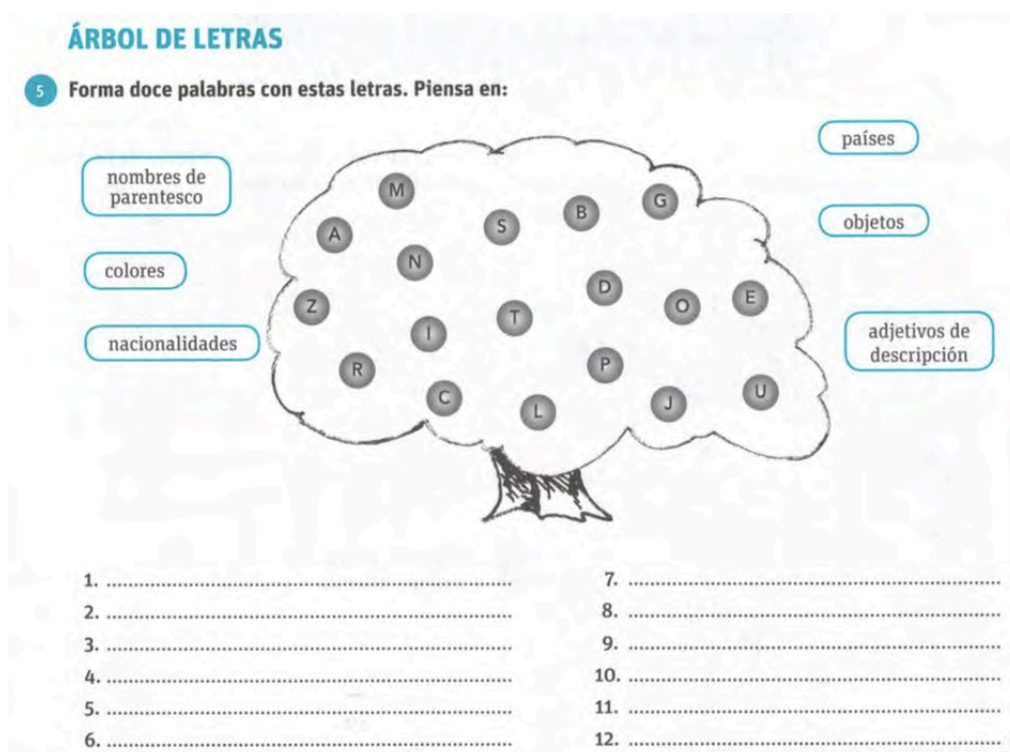


Figura 12: El reciclaje del léxico 2 (ELE Actual A1, cuaderno de ejercicios, p.24)

Por otro lado, otra forma de reciclar el léxico es a través de diferentes significados y combinaciones de una palabra, pero en el manual no se han incluido actividades para trabajar de esta manera.

Como resultado, podemos observar que existe reciclaje del léxico tanto en el manual como en el cuaderno de ejercicios. Sin embargo, consideramos que podría hacerse un mejor uso del reciclaje al hacer ejercicios más comunicativos y aplicarlo a más contextos y cotextos. Por ejemplo, siguiendo con los adjetivos de descripción, en la lección 8 se cubre el contenido relacionado con la vivienda, las habitaciones, los muebles... esta lección sería muy buena para reforzar este vocabulario.

5. ¿Cómo se integra el vocabulario en los diferentes recursos?

En esta sección vamos a analizar el tratamiento del léxico en los audios y textos que se ven en el manual. Para empezar, resaltamos estos recursos se crean en base a cuatro aspectos (siendo los dos primeros los más relevantes): el léxico, la gramática, la pronunciación y la entonación. Por lo tanto, no es de extrañar que el vocabulario juegue un papel muy importante en los audios y textos.

Los audios usan el léxico para:

- escuchar y familiarizarse con el nuevo vocabulario.
- repetirlo después de escucharlo.
- actuar al repetir una conversación.
- contestar preguntas.

- identificar la respuesta correcta entre varias opciones.
- identificar y escribir el vocabulario.
- ordenar una secuencia de elementos.
- asociar el vocabulario con imágenes.
- averiguar si una serie de frases son verdaderas o falsas.
- identificar el número de sílabas y la sílaba tónica.
- escuchar y repetir la entonación de diferentes frases en español.
- hacer actividades lúdicas (como jugar al bingo).

Por otro lado, se usan los textos para realizar estas acciones:

- averiguar si una serie de frases son verdaderas o falsas.
- insertar el vocabulario en huecos.
- presentar vocabulario.
- responder a preguntas.
- identificar la respuesta correcta entre varias opciones.
- relacionar frases con fotos o imágenes.
- presentar vocabulario para trabajar la cultura.
- hacer actividades lúdicas (como juegos de memoria)
- crear preguntas sobre el texto para que otros compañeros las respondan.
- fomentar la expresión oral.
- completar tablas.
- subrayar la palabra correcta entre varias opciones.
- categorizar palabras en campos semánticos.

Podemos observar que los audios y los textos ofrecen una tipología variada de acciones que se pueden realizar con el léxico y que está bien integrado en estos recursos. También se usan para realizar muchas acciones diferentes como identificar, repetir, interiorizar o reforzar el vocabulario o incluso para practicar la entonación y la pronunciación. Por otro lado, la mayoría de los ejercicios son muy controlados y no fomentan la comunicación.

6. ¿Qué estrategias de aprendizaje se emplean?

Como recordamos, las estrategias de aprendizaje se dividen en dos grupos: estrategias directas y estrategias indirectas. Las estrategias directas están relacionadas con el aprendizaje del léxico mientras que las indirectas se basan en la planificación del proceso de aprendizaje de la lengua.

Vamos a comenzar analizando las estrategias directas que hemos encontrado en el manual:

Dentro de este grupo, la mayoría de las actividades están enfocadas en trabajar las estrategias memorísticas o cognitivas.

- Actividades que trabajan las estrategias memorísticas: Son las más numerosas. Trabajan diferentes aspectos:
 - o Agrupar unidades léxicas a través de antónimos o campos semánticos: Hay muchos ejemplos de este tipo de actividades, y se usan de diferentes maneras:
 - Para afianzar el léxico después de presentarlo (normalmente hacen esto a través de crear contrarios).
 - Para fomentar el elemento lúdico: los estudiantes tienen 2 minutos para encontrar los antónimos de una serie de palabras, o tienen que pensar en unidades léxicas que pertenecen a diferentes campos semánticos usando solo algunas letras que les aporta el manual.
 - Para trabajar con textos escritos (encuentra en el texto un nombre, un apellido, una profesión...)
 - o Usar conocimientos previos para presentar nuevo léxico: En ocasiones usan esta estrategia para presentar palabras derivadas (por ejemplo, una vez vistos los países los estudiantes tienen que averiguar el significado de las nacionalidades uniéndolas con los países).
 - o Crear historias a través de léxico que hayan aprendido: Por ejemplo, en una de las actividades en la que los estudiantes trabajan por parejas tienen que escribir las seis palabras que consideren más difíciles de las últimas cinco lecciones. Luego, pasan esas 6 palabras a otra pareja que añade otras 6, y con eso tienen que escribir frases.
- Actividades que trabajan las estrategias cognitivas: También hay muchas, aunque no tantas como de las memorísticas. La mayoría de ellas están centradas en repetir y practicar la pronunciación.
- Actividades que trabajan las estrategias comunicativas: Dentro de las estrategias directas éstas son, con diferencia, las menos comunes. Hemos encontrado 3 de ellas, de las cuales una es de recepción y dos son de producción. Nos gustaría destacar que, en las dos primeras unidades el manual muestra algunas expresiones de índole comunicativo (*¿cómo se escribe?*, *¿cómo se dice?* o *no entiendo*, *¿puedes repetir?*), pero el estudiante no tiene libertad y no puede hacer nada comunicativo con ellas, solo leer, repetir o practicar patrones preestablecidos. Por eso, las hemos considerado como estrategias memorísticas y cognitivas.

Respecto a la actividad de recepción, ya la hemos mencionado en una sección anterior. Es la **actividad** en la que los estudiantes deben inferir el significado de los nombres de parentesco a través de frases y de una foto. Por otro lado, las actividades de producción se basan en crear frases a partir de un patrón que les aporta el manual. En una de ellas tienen que crear un poema (les dan algunos campos semánticos que pueden seguir) y en la otra crean una conversación. Aquí tenemos un ejemplo:

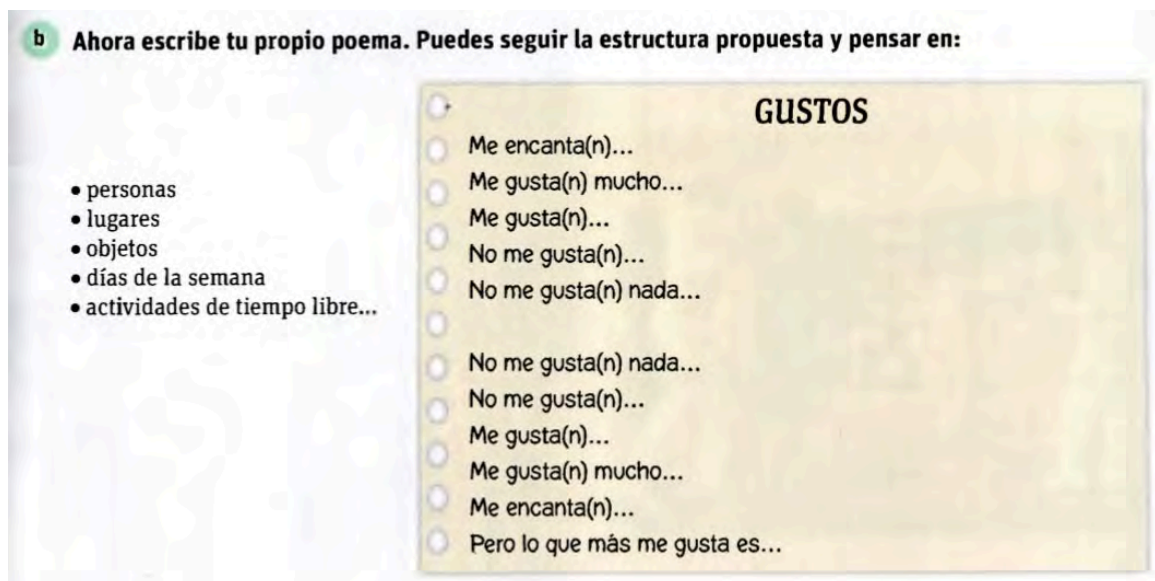


Figura 13: Ejemplo de estrategia comunicativa de producción (ELE Actual A1, p.99)

Como explicamos en el marco teórico, las estrategias indirectas también se subdividen en tres tipos, pero aquí solo hablaremos de dos ya que no hemos encontrado ninguna actividad que promueva el uso de estrategias metacognitivas en el manual.

- Actividades que trabajan las estrategias afectivas: Como se ha mencionado en la sección de las actividades lúdicas, el manual ofrece mucha variedad de juegos. En nuestra opinión, muchos de éstos trabajan el lado afectivo de los estudiantes, ya que les permiten sentirse relajados y cómodos en la clase. También nos gustaría destacar una actividad que nos ha llamado la atención porque pensamos que trabaja muy bien esta estrategia: después de la creación de sus propios poemas, el manual anima a los profesores a colgar los trabajos en las paredes de la clase. Esta es una forma muy efectiva de trabajar el lado afectivo ya que ayuda a que los estudiantes se sientan orgullosos de lo que han hecho, pero también se debe tener en cuenta que puede ser un arma de doble filo si alguno de ellos se siente incómodo con esta idea o siente que no lo ha hecho bien.
Por otro lado, no se han encontrado actividades que ayuden a los estudiantes a entender y poder expresar sus sentimientos abiertamente o actividades enfocadas en restar importancia al error.
- Actividades que trabajan las estrategias sociales: Dentro de las estrategias indirectas, las estrategias sociales son las que mejor se trabajan en el manual. Además de las actividades dinámicas que implican trabajo en pareja o en grupos, se han encontrado muchas actividades que animan a los estudiantes a preguntar o interactuar con el profesor o con los compañeros. Por ejemplo, cada vez que se introduce nuevo léxico o hay un texto que tiene vocabulario que los alumnos no entienden, se pide a los estudiantes que pregunten

al profesor o busquen en el diccionario. También se han apreciado muchas actividades que los estudiantes tienen que terminar en parejas.

Las conclusiones que sacamos de este análisis es que el manual se adapta muy bien al lado memorístico de los estudiantes sinohablantes, aportándoles nuevas formas de repetir y aprender el léxico. A su vez, fomenta las habilidades sociales a través del trabajo en parejas o en grupo y también trabaja su lado afectivo. Sin embargo, sentimos que las actividades no promueven la autonomía de los alumnos ni les aportan herramientas para mejorar su competencia comunicativa.

7. ¿Las actividades se trabajan de forma significativa para alcanzar un fin comunicativo? ¿los recursos son reales?

En la sección inicial del manual, se afirma que éste sigue una metodología comunicativa. Sin embargo, como ocurre con muchos manuales que siguen un enfoque nociofuncional, se aprecia un intento por crear actividades comunicativas que no llegan a serlo del todo.

Para realizar este análisis, nos apoyaremos en los principios que hemos definido en el marco teórico sobre qué consideramos como una actividad comunicativa. Con esto en mente, hemos identificado dos tipos de actividades comunicativas en el manual:

1. Describir personas o lugares a través de fotos: Hay dos ejercicios de este tipo, uno para describir a su familia y otro para describir su pueblo o ciudad. Se cumplen con los cuatro principios para considerar una actividad como comunicativa: hay negociación de significado, ya que la persona que ve la foto hará preguntas y así se creará una interacción, hay un vacío de información porque solo una persona conoce a la familia o el lugar, hay libertad para usar la lengua porque el estudiante puede presentar de la forma que el quiera (o pueda) y es real.



Figura 14: Ejercicio para describir a la familia (ELE Actual A1, p.55)

2. Escribir correos electrónicos: Se aprecian varias de estas actividades en diferentes lecciones. Cumplen dos de los cuatro principios: Es una actividad que podría ocurrir en la vida real y hay libertad para usar la lengua ya que, aunque tienen que usar el vocabulario que han aprendido, pueden hacerlo como quieran y presentar las partes que más les gusten. Sin embargo, no hay un vacío de información (ya que no les van a responder), ni negociación de significado (por la misma razón), no hay significado. Para hacer esta actividad más significativa, si hay estudiantes de diferentes países se pueden escribir entre ellos y así lograr los cuatro principios.

25 Un amigo extranjero va a venir a vivir a tu ciudad. Quiere elegir barrio y te pregunta cómo es el tuyo y el clima de tu ciudad a lo largo del año. Envíale un correo electrónico informándole.

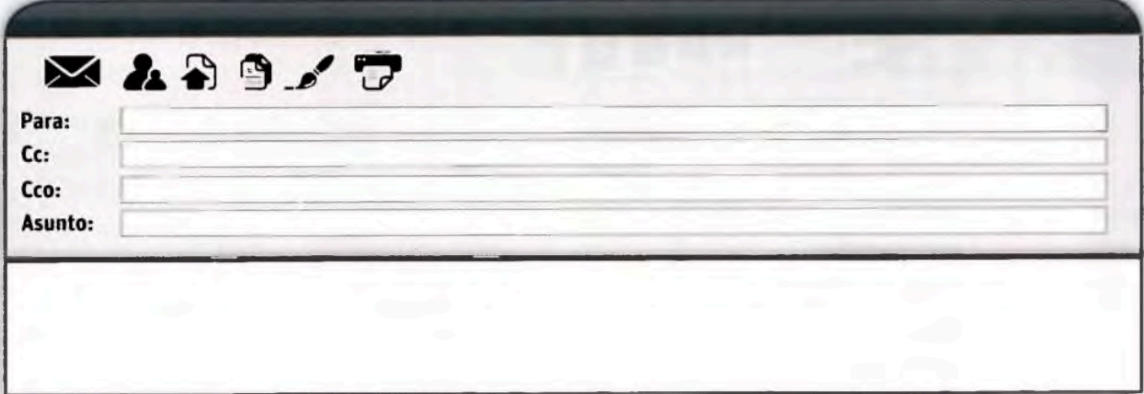


Figura 15: Ejercicio para escribir un correo electrónico (ELE Actual A1, p.111)

Un problema que hemos identificado en las actividades de escribir correos electrónicos en que el manual no explica el formato que tienen los correos informales ni les da herramientas para escribirlos de forma adecuada.

A continuación, vamos a hablar sobre un aspecto que va intrínsecamente ligado a lograr dinámicas comunicativas en el aula: la autenticidad de los recursos que aparecen en el manual. En el caso del *ELE Actual A1* no hemos identificado ningún texto ni audio real ni adaptado. En algunos casos se pone la fuente de dónde se ha extraído la información, pero no se afirma que sea un texto extraído de forma literal de la fuente ni adaptado. Por lo tanto, podemos afirmar que los recursos no son reales ya que han sido creados específicamente para estudiantes de ELE y usando el léxico y gramática que conocen para facilitar el entendimiento.

Con este análisis nos hemos percatado de que ésta es una de las secciones más pobres del manual, puesto que apenas se introducen actividades que promuevan la comunicación de forma real y los recursos no son auténticos. A su vez, apenas se ofrecen recursos comunicativos, discursivos, pragmáticos... por lo que da la sensación de que en ciertas actividades se espera que el estudiante sea capaz de hacer algo (como expresar su opinión o preguntar la de otro) sin haberle dado las herramientas para hacerlo correctamente.

8. ¿Existe un proceso gradual entre el paso de actividades controladas a actividades semicontroladas y libres?

Casi todas las actividades que ofrece el manual son controladas, aunque también podemos ver algunas semicontroladas o libres, que normalmente están al final de la unidad. Como mencionamos anteriormente, *ELE Actual A1* ha basado los temas de las lecciones en tres criterios: la gramática, las funciones y el léxico (siendo este último el más predominante). En las lecciones centradas en la gramática y en las funciones casi todas las actividades son controladas y las que son semicontroladas son actividades muy sencillas que no requieren gran esfuerzo, con excepción de la unidad 10, que está basada en el verbo *gustar* y en la que se aprecia una actividad en la que los estudiantes tienen que escribir un poema.

Respecto a las actividades que trabajan el léxico, en la gran mayoría de ellas existe una “actividad final” en la que tienen que usar el contenido que han aprendido la unidad, ya sea de forma escrita u oral. El mayor problema que hemos notado es que en la mayoría de las lecciones, las actividades están centradas en la memorización del léxico hasta que llegan a esta “actividad final” en la que no solo es la primera vez que tienen que producir algo, sino que en muchas ocasiones no tienen un ejemplo para ver cómo se hace. A su vez, hasta que no llegan a la lección 10 apenas se introducen textos para que los estudiantes se vayan familiarizando con la estructura de las frases y para que puedan trabajar sobre ellos.

Con esto, concluimos que el manual necesita bastante trabajo en este aspecto. Las “tareas finales” no suelen ser lo suficientemente libres y que cuando lo son, los estudiantes no llegan preparados para afrontarlas. La mayoría de los ejercicios que hay al comienzo y en la mitad de las unidades están centrados en la memorización del léxico, lo que no es insuficiente para lograr un fin comunicativo.

9. ¿Se integra el léxico bien en todas las destrezas?

Las destrezas lingüísticas son una parte fundamental en el aprendizaje de lenguas. Cada estudiante tiene unas destrezas que domina mejor y otras que le cuestan más, por lo que los docentes siempre deben tener esto en cuenta y ayudar a los alumnos a desarrollarlas todas. Estas son las destrezas lingüísticas que vamos a analizar: expresión oral (EO), interacción oral (IO), expresión escrita (EE), comprensión lectora (CL), comprensión auditiva (CA). En este análisis no solo vamos a tener en cuenta si se integra el léxico en todas las destrezas, sino también si se hace de forma significativa.

Debido a la importancia que el léxico en el manual no es de extrañar que esté presente en actividades que trabajan todas las destrezas. Vamos a ver un ejemplo de cada uno:

- El léxico en la EO: Se integra el léxico, pero en la gran mayoría no se hace de forma significativa. Un ejemplo de ejercicio no significativo es en el que los estudiantes explican qué hicieron el día anterior. Este tipo de conversaciones ocurren comúnmente en el comienzo de las clases, cuando el profesor les pregunta qué tal están y qué han hecho. No son naturales por que los alumnos esperan que el profesor les pregunte eso y lo pueden pensar antes de la clase. Por otro lado, un buen ejemplo de actividad que integra el léxico de forma significativa es la que hemos incluido en la [figura 15](#).
- El léxico en la IO: La gran mayoría de estas actividades integran el léxico, pero como ocurría en la destreza anterior, no se hace de forma significativa. Cualquier ejercicio en el que los estudiantes trabajen de forma oral en parejas puede funcionar como una interacción oral, pero esto no significa que sea un trabajo eficiente. Aquí tenemos un ejemplo:

5 a En grupos de cuatro. Habla con tus compañeros y pregúntales a qué hora hacen habitualmente estas cosas. Anótalo.

		Tú			
Levantarse					
Desayunar					
Empezar	a trabajar				
	las clases				
Comer					
Terminar	de trabajar				
	las clases				
Volver a casa					
Cenar					
Acostarse					

• ¿A qué hora te levantas?
 ◦ A las... (de la...). ¿Y tú?
 • ...

Figura 16: Ejercicio para practicar léxico a través de la IO (ELE Actual A1, p.122)

- El léxico en la EE: Se integra el léxico y en general se hace de forma significativa. En esta destreza se aprecian una amplia variedad de actividades diferentes: centradas en la ortografía, en aprender vocabulario comparándolo con su lengua materna, en aprender léxico a través de descripciones, en tomar notas, en escribir correos... No todas ellas se trabajan de forma efectiva, pero en general consideramos que cubre muchos aspectos y que muchas de ellas están bien integradas.
- El léxico en la CL: Se integra el léxico, aunque pocas veces se hace de forma efectiva. Hemos encontrado diversas actividades de CL que trabajan el léxico con preguntas, frases de verdadero y falso o rellenar huecos. Sin embargo, muchos de estos textos trabajan

vocabulario que no han visto antes, que muchas veces no está bien conectado con el contenido de la lección y que no repiten después, por lo que no nos resulta un trabajo efectivo.

- El léxico en la CA: Se integra el léxico y se hace de forma significativa. La mayoría de los audios tienen como objetivo el trabajo del léxico. Hemos identificado ejercicios centrados en leer y repetir, en escuchar y actuar, en comprobar si lo que han contestado en otro ejercicio es correcto, en identificar vocabulario específico, en escuchar y escribir léxico, en hacer actividades lúdicas, en hacer actividades de verdadero o falso, en ordenar acciones... Como se puede observar, se ven una gran variedad de actividades y consideramos que muchas de ellas trabajan de forma adecuada.

También se aprecian ejercicios que combinan destrezas (como uno en el que los alumnos preparan una encuesta sobre las condiciones de trabajo y se la hacen a sus compañeros.)

En este análisis se ve una línea general muy clara: el léxico está integrado en actividades que trabajan todas las destrezas, pero en general no se hace de forma significativa.

10. ¿Cómo de presente está el componente lúdico?

El componente lúdico está muy presente tanto en el manual como en el cuaderno de ejercicios. Podemos apreciar los siguientes tipos de actividades lúdicas:

- Bingo: Se usa para que los alumnos practiquen los números.
- Ahorcado: Sirve para repasar el vocabulario aprendido y para practicar el alfabeto.
- Sopas de letras: En ocasiones el manual aporta un campo semántico y los estudiantes tienen que buscar vocabulario específico y en otras ocasiones se usan para buscar palabras derivadas (por ejemplo, nacionalidades a partir de países).
- Encuentra el intruso: en una lista de palabras, tienen que encontrar la que es diferente (ya sea porque pertenecen a un campo semántico distinto, a otra categoría gramatical...). En las lecciones más avanzadas, una vez que la han encontrado tienen que escribir por qué es diferente.
- Pasa la pelota: Juego para practicar palabras derivadas, sinónimos, antónimos...
- Dominó: Se usa para relacionar imágenes con términos.
- Duales: Cada alumno tiene la mitad de la información y tienen que preguntar a su compañero para escribir la que les falta.
- Palabras desordenadas: Cada estudiante selecciona algunas palabras que se estén trabajando y cambia el orden de las letras. Luego, le dicta al compañero las letras desordenadas y éste tiene que averiguar de qué palabra se trata.
- Escribe ocho números: cada estudiante le dicta ocho números a su compañero y éste los escribe en su cuaderno. Después, comprueba si lo ha hecho de forma correcta.

- Tres en raya: Se usa para practicar palabras derivadas, conjugaciones o para responder preguntas.
- La serpiente: Los estudiantes identifican y separan vocabulario en una frase sin espacios.
- Rompecabezas: A través de definiciones, antónimos o sinónimos los estudiantes completan una espiral en la que la última letra de una palabra es la primera de la siguiente.
- Crucigrama: Los estudiantes escriben el nombre de las imágenes que aparecen.
- Juego de memoria: Lo usan para ayudar a interiorizar el vocabulario relacionado con los objetos.
- Árbol de letras: Los estudiantes tienen que encontrar léxico de diferentes campos semánticos combinando las letras que aparecen dentro del árbol.
- Encuentra las 8 diferencias: Esta actividad se usa especialmente para practicar los adverbios de lugar + preposición.
- Cuestión de lógica: A través de un número de frases, los estudiantes tienen que rellenar una tabla con la información de diferentes personas. Cada frase aporta unos pocos detalles y es necesario leerlas casi todas para rellenar la tabla. Aquí aportamos un ejemplo.

CUESTIÓN DE LÓGICA

3 Lee las claves y completa el cuadro.

1. La peluquera va a trabajar en metro.

2. Elena trabaja en una escuela.

3. La azafata no va a trabajar en autobús.

4. Begoña trabaja en una peluquería.

5. Lola no es maestra.

6. Una de las tres trabaja en un avión.

7. Elena no va al trabajo en coche.

NOMBRE	PROFESIÓN	LUGAR DE TRABAJO	MEDIO DE TRANSPORTE
.....			
.....			
.....			

Figura 17: Ejemplo de juego cuestión de lógica (ELE Actual A1, cuaderno de ejercicios, p.46)

Se aprecia una amplia propuesta de actividades que, en su mayoría, está enfocada a la mejora de léxico. A su vez, se promueve tanto el trabajo individual como en parejas y grupos y los juegos son de diferente índole: juegos para divertirse con el resto de sus compañeros, para resolver algo en parejas, para resolver algo de forma individual, para competir... Quizás se podrían añadir más juegos que usen recursos visuales (como el *memory* o el *pictionary*), más actividades comunicativas que estén menos controladas o dinámicas en las que los estudiantes tienen que trabajar juntos para resolver algo (y en las que tienen más independencia). Por eso, las actividades lúdicas que usaremos en nuestra propuesta didáctica estarán enfocadas en dar más libertad a los alumnos para que experimenten con la lengua y en desarrollar su competencia comunicativa.

A continuación, vamos a incluir una tabla que resume los resultados obtenidos en nuestro análisis:

¿Qué tipos de unidades léxicas usa el manual?	Se aprecian algunas colocaciones léxicas, colocaciones gramaticales y expresiones institucionalizadas, pero no son suficientes.
¿Se trabajan las colocaciones de forma efectiva? ¿Las actividades ayudan a crear conexiones y redes?	Hay pocos recursos que se centran en el trabajo de unidades léxicas complejas, y los que hay no logran crear conexiones significativas. No se presentan los conceptos de unidad léxica compleja o colocación.
¿El vocabulario se presenta de forma explícita o implícita?	La mayoría del léxico se presenta de forma explícita. Debería haber más actividades de presentación de vocabulario implícita para crear un balance más adecuado.
¿Existe reciclaje del léxico?	Sí existe ya que tanto el manual como el cuaderno de ejercicios reciclan el léxico en diversas ocasiones.
¿Cómo se integra el vocabulario en los diferentes recursos (textos, audios...)?	El vocabulario está muy presente en los diferentes recursos, y se usa para realizar acciones como identificar, repetir o interiorizar el léxico a la vez que para practicar la pronunciación y la entonación. Por otro lado, las actividades son demasiado controladas y poco comunicativas.
¿Qué estrategias de aprendizaje se emplean?	Dentro de las estrategias directas, la mayoría de las actividades se centran en desarrollar las estrategias memorísticas y cognitivas, mientras que en las indirectas se fomenta mucho el desarrollo de las estrategias sociales y afectivas.
¿Las actividades se trabajan de forma significativa para alcanzar un fin comunicativo? ¿los recursos son reales?	Casi todas las actividades del manual son muy controladas y poco reales, por lo que las actividades comunicativas son escasas. Los recursos no son auténticos.
¿Existe un proceso gradual entre el paso de actividades controladas a las semicontroladas y a las libres?	Mientras que en algunas lecciones solo se han apreciado actividades controladas, en las que existen actividades semicontroladas y libres no se ofrecen los suficientes recursos para que los estudiantes puedan afrontarlas de forma efectiva.
¿Se integra bien el léxico en todas las destrezas?	El léxico está presente en todas las destrezas, pero en la mayoría de ellas no se trabaja de forma efectiva.
¿Cómo de presente está el componente lúdico?	El manual y el cuadernillo de ejercicios ofrecen una gran cantidad y variedad de actividades lúdicas enfocadas en el aprendizaje del léxico. Sin embargo, casi no se aprecian ejercicios de este tipo que desarrollen la competencia comunicativa de los alumnos.

Tabla 2: Resumen de los resultados del análisis (creación propia)

Como conclusión, este análisis nos ha servido para poder entender las fortalezas y debilidades del manual *ELE Actual A1* de acuerdo con los principios marcados por el EL. Para poder crear una propuesta didáctica que refuerce de forma efectiva el aprendizaje del léxico y complemente lo que ofrece el manual, **vamos a crear una secuencia de actividades apoyándonos en las carencias detectadas:**

- No se introducen los términos de unidad léxica compleja o colocación y no hay suficientes actividades centradas en la práctica de éstas.
- Apenas existen actividades que creen conexiones y redes para lograr un aprendizaje significativo del léxico.
- No se hace uso del cotexto.
- Se necesitan más actividades implícitas para la presentación del vocabulario.
- No hay suficientes actividades semicontroladas o libres y cuando las hay, no hay un proceso gradual para que los estudiantes puedan afrontarlas correctamente.
- Casi no existen actividades que desarrollen la competencia comunicativa y la autonomía de los alumnos.

2.6.1. Revisión de trabajos similares

Tras recoger las teorías de los principales autores del enfoque léxico y sobre cómo este se puede llevar a cabo con estudiantes sinohablantes, el objetivo principal de esta sección es localizar trabajos similares al nuestro e identificar en que se parecen y diferencian. Para ello, se han considerado estudios que trabajen con la adquisición del léxico, con estrategias de aprendizaje del léxico, con alumnado sinohablante y que dispongan de una propuesta didáctica. Dentro de los trabajos analizados, los tres más similares son los siguientes:

1. Desarrollo de estrategias de aprendizaje del léxico para alumnado sinohablante. Propuesta léxica a partir del enfoque léxico (Agüero Gento, 2016)
2. La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales E/LE (López Tapia, 2012).
3. Propuesta didáctica para trabajar colocaciones con alumnos francófonos. Su inclusión en el manual *¡Genial!, A2*. (Higuera, 2017)

Respecto al primer trabajo mencionado, se trata de un TFM que incluye un análisis de dos manuales específicos para sinohablantes y una propuesta didáctica diseñada para doce estudiantes sinohablantes que realizan un curso de nivel B1 en España. No complementa ningún manual y está basada en el enfoque léxico y centrada en la enseñanza de colocaciones.

El objetivo principal es el mismo que el de nuestro trabajo, pero los específicos difieren en cuanto a que la autora se centra en hacer un recorrido histórico de la enseñanza del léxico y en analizar un corpus de materiales específicos para sinohablantes.

El trabajo contiene un análisis cualitativo del léxico y otro cuantitativo de las estrategias aprendizaje del léxico que aparecen en los manuales *Español para hablantes de chino* (2008) y *Sabes 2* (2011).

Por otro lado, la propuesta contiene cuatro secuencias de actividades centradas en el trabajo de las colocaciones y en aportar estrategias de aprendizaje del léxico siguiendo el patrón *presentación, utilización y recuperación*. No se complementa ningún manual y se ha diseñado para doce estudiantes sinohablantes que realizan un curso de nivel B1 en España.

Consideramos que es un trabajo con unos objetivos claros y un marco teórico que asienta de forma efectiva las bases para posteriormente llevar a cabo el análisis de manuales y la propuesta didáctica, aunque hubiera sido interesante incluir un análisis contrastivo entre nuestras lenguas para poder localizar las posibles dificultades que pueden tener los estudiantes sinohablantes al estudiar español. Es interesante que la autora haya analizado manuales específicos para estudiantes sinohablantes, ya que hasta el momento no existen muchos y casi no hay estudios sobre cómo trabajan el léxico.

El segundo TFM pertenece a López Tapia y contiene en un análisis de tres manuales específicos para estudiantes sinohablantes: *Español Moderno* (1999), *Sabes* (2010) y *Así me gusta* (2009). Los objetivos del trabajo se centran en realizar un análisis de la competencia léxica y la enseñanza de léxico, en reflexionar sobre las particularidades de enseñar vocabulario a estudiantes sinohablantes, en proponer estrategias para la adquisición del léxico y en realizar un análisis de tres manuales creados para estudiantes sinohablantes.

Para realizar el análisis de dichos manuales, el autor ha diseñado un instrumento de análisis centrado en siete criterios: coherencia, contextualización, concienciación, combinatoria, diversidad, interculturalidad, el componente lúdico.

Al final del trabajo, López Tapia afirma que los tres manuales sirven para promover un aprendizaje significativo del léxico en el perfil de estudiantes del trabajo, aunque resalta que se deben adaptar las actividades a las necesidades de los alumnos.

Al igual que el trabajo anterior, López Tapia se centra en analizar manuales específicos para sinohablantes, lo que nos aporta más perspectiva sobre el tratamiento del léxico en estos. Es destacable la atención de este autor a la interculturalidad, elemento que, en nuestra opinión, muchas veces se deja de lado, pero que juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Consideramos que López Tapia ha seleccionado unos criterios para su instrumento de análisis que, aunque son muy diferentes a los nuestros, le han permitido realizar un análisis efectivo de los manuales.

Por último, Ana Higuera crea una propuesta didáctica para trabajar el aprendizaje de colocaciones con 20-25 estudiantes francófonos de nivel A2 que estudian español en España. Para ello, establece unos objetivos centrados en la enseñanza de las colocaciones para este perfil de estudiantes y en promover la autonomía de estos. Su marco teórico engloba tres partes fundamentales: el papel del léxico durante diferentes épocas, la enseñanza de colocaciones y las particularidades en la enseñanza de lenguas afines (más en específico del francés).

Por otro lado, su propuesta didáctica está basada en ocho secuencias de actividades que complementan las existentes en el manual *¡Genial! A2* (2018). Estas secuencias incluyen definiciones para que los estudiantes entiendan la diferencia entre las unidades léxicas simples y las complejas y

actividades para trabajarlas. Los ejercicios están únicamente centrados en el aprendizaje de las colocaciones y se observan actividades para dividir en categorías, de traducción, para trabajar con el elemento lúdico... a su vez, se incluye trabajo del léxico con todas las destrezas.

En las conclusiones, Higuera afirma que para poder trabajar con un perfil de alumnos que dispone de una lengua afín al español, las colocaciones que ha elegido no disponen de un significado literal, lo que contrasta con las usadas en nuestro trabajo, que incluye algunas que contienen un significado literal y otras que no. Esto se debe en parte al perfil de estudiantes de nuestro trabajo y al nivel en el que se basa la propuesta (al tratarse del nivel A1, estamos más limitados que en otros niveles superiores).

El trabajo de esta autora es muy completo: marca unos objetivos claros que va cumpliendo en las secciones posteriores, el marco teórico asienta bien las bases teóricas y la propuesta incluye una amplia gama de actividades de diferentes tipos y que trabajan con diversas estrategias de aprendizaje del léxico. Sin embargo, la conclusión se centra en un resumen del marco teórico y no incluye elementos como fortalezas o debilidades del estudio o futuras líneas de investigación. En nuestra opinión, esto dificulta la comparación de resultados con otros trabajos.

Dentro de los trabajos mencionados, consideramos el de Sonia Agüero Gento como el más similar al nuestro, ya que trabaja con estudiantes sinohablantes, con el enfoque léxico y contiene un análisis de manuales y una propuesta didáctica. Aún así, consideramos que las diferencias existentes entre nuestros trabajos son significativas: el perfil (inmersión – no inmersión), y el nivel de los alumnos, los manuales analizados, los instrumentos de análisis usados (uno centrado en el léxico y las estrategias de aprendizaje de este y otro que engloba más aspectos), el tipo de propuesta (una complementa las actividades existentes de un manual y la otra no) ...

Por otro lado, el TFM de López Tapia también trabaja con el léxico y con alumnos sinohablantes. Las diferencias entre nuestros trabajos son notables, empezando desde que este autor centra su trabajo en el análisis de manuales mientras que nosotros incluimos también una propuesta didáctica. Las diferencias entre nuestros análisis también son notorias: mientras López Tapia analiza tres manuales específicos para sinohablantes, nuestro análisis se centra en un único manual que no es específico para este perfil de estudiantes. El instrumento de análisis usado en cada uno de los trabajos es también muy distinto.

El trabajo de Higuera también trabaja con el léxico, aunque se centra en las colocaciones. El perfil y el nivel de los alumnos difieren de los de nuestro trabajo (francófonos, en inmersión y nivel A2) y el manual que analiza es diferente.

Los objetivos establecidos son similares y el marco teórico también se asemeja en cuanto a que esta autora se centra en el léxico (específicamente en las colocaciones) y en cómo poder enseñarlo de la forma más efectiva al perfil de alumnos que dispone el trabajo, que en su caso se trata de alumnos de una lengua cercana. Nuestro trabajo también

Por otro lado, Ana Higuera no incluye un análisis de manuales y sus actividades están centradas en el descubrimiento y la interiorización de las colocaciones, mientras que nuestro TFM trabaja con

diferentes unidades léxicas y las actividades se centran en presentar, interiorizar y usar el léxico en diversos contextos comunicativos. Ambos trabajos resaltan la importancia de las estrategias de aprendizaje del léxico y las incluyen en sus propuestas.

3. Propuesta didáctica

3.1 Objetivos de la propuesta didáctica

El objetivo didáctico general de esta propuesta es presentar las unidades léxicas complejas más frecuentes en el vocabulario de las acciones cotidianas, de ocio y del mundo laboral de forma contextualizada y practicarlas de manera significativa contribuyendo así a ampliar el léxico.

A su vez, se presentan los siguientes objetivos específicos:

- Activar el uso de estrategias de aprendizaje del léxico.
- Comprender el concepto de unidad léxica compleja y trabajar con sus diferentes tipos.
- Hacer uso del elemento lúdico para relajarse y aumentar la motivación.
- Reciclar vocabulario aprendido en unidades anteriores.
- Explorar las similitudes y diferencias léxicas entre el chino y el español.

3.2 Descripción del contexto de intervención

Esta propuesta está dirigida a alumnos que estudian español en una academia de lenguas en Hong Kong, China. Está localizada en la zona central de la isla de Hong Kong, lo que permite acceder a estudiantes con un nivel económico alto.

La academia basa su programación en los niveles establecidos por el MCER y la propuesta se centra en el nivel A1. Los estudiantes son adultos, la mayoría de entre 20 y 35 años y son casi todos hongkoneses.

Las clases tienen lugar de lunes a viernes con una frecuencia de una vez a la semana y una duración de dos horas. El horario habitual es de 19:30 a 21:30.

La propuesta de este trabajo va a desarrollarse durante seis semanas, en las que se impartirán dos horas de clase a la semana. Las secuencias de actividades cubren 10 horas y 15 minutos de las doce horas totales, por lo que se usará parte de la primera sesión para presentar la propuesta, explicar cómo van a trabajar el vocabulario y ver la infografía de las instrucciones.

3.3 Grupo meta

El grupo meta en el que se basa esta propuesta didáctica son estudiantes de ELE del nivel A1 de acuerdo con MCER. Gran parte de los alumnos que acuden a la academia tienen un nivel económico medio-alto, han recibido una buena educación y han viajado a países de Europa o América, por lo que disponen de cierto conocimiento cultural. El español suele ser su cuarta o quinta lengua (después del chino cantonés, chino mandarín y el inglés), lo que normalmente se plasma en una mayor facilidad para

aprender nuevas lenguas. Además de esto, al haber recibido una buena educación, tienen ciertos conocimientos gramaticales y fonéticos.

La mayoría de ellos estudia español para viajar o porque tienen amigos o pareja hispanohablante, por lo que empiezan con una motivación muy alta. A su vez, es común que esa motivación disminuya cuando encuentran dificultades con la lengua y no dediquen tiempo a estudiar. En ocasiones, también se da la circunstancia de que los alumnos que estudien porque les gusta aprender lenguas nuevas y tienen mucho interés en las lenguas europeas.

3.4 Temporización

La propuesta dispone de una temporización total de 10 horas y 45 minutos repartidos de la siguiente manera:

UNIDAD 11								
Ej 1	Ej 2	Ej 3	Ej 4	Ej 5	Ej 6	Ej 7	Ej 8	TOTAL
30 min	35 min	25 min	10 min	5 min	20 min	25 min	40 min	3 horas y 10 minutos
UNIDAD 12								
Ej 1	Ej 2	Ej 3	Ej 4	Ej 5	TOTAL			
60 min	15 min	25 min	60 min	40 min	3 horas y 20 minutos			
UNIDAD 13								
Ej 1	Ej 2	Ej 3	Ej 4	Ej 5	Ej 6	Ej 7	Ej 8	TOTAL
15 min	30 min	40 min	10 min	40 min	45 min	15 min	60 min	4 horas y 15 minutos

Tabla 3: Temporización de las secuencias didácticas (creación propia)

3.5 Procedimientos

Esta propuesta didáctica se enfoca en la creación de tres secuencias (o microsecuencias) de actividades centradas en el vocabulario y creadas a partir de las bases del enfoque léxico. Las actividades sirven como complemento a las unidades 11, 12 y 13 del manual *ELE Actual A1*.

Para que dichas secuencias sean lo más efectivas posible, se ha comenzado analizado el tratamiento del léxico en el manual previamente mencionado. Así, en base a los resultados obtenidos, se han creado ejercicios basados en dividir el vocabulario en categorías, aportar estrategias de aprendizaje del léxico, fomentar la comunicación y el elemento lúdico y presentar y practicar los diferentes tipos de unidades léxicas (especialmente las colocaciones).

Uno de los objetivos de este trabajo es ofrecer una tipología de estrategias de aprendizaje del léxico que permitan a los alumnos aprender el léxico de forma más eficiente y darles herramientas para poder inferir el significado de unidades léxicas, pasar vocabulario de un elemento gramatical a otro e incluso crear vocabulario nuevo. Estas son las estrategias que se pueden formentar en nuestro trabajo:

- Estrategias directas:

- Estrategias memorísticas: conectar el nuevo léxico con el conocido, crear historias con el léxico que se está estudiando, crear redes semánticas y relacionar el nuevo léxico con sinónimos, antónimos, imágenes, definiciones...
- Estrategias cognitivas: Deducir la regla, inferir el significado, uso de diccionarios.
- Estrategias de comunicación: de recepción (aprendizaje de morfología) y de producción (cómo expresar opinión, acuerdo...)

- Estrategias indirectas:

- Estrategias afectivas (colgar los trabajos, dar premios, cambiar la percepción del error, juegos...).
- Estrategias sociales (trabajar en equipo, resolver tareas con sus compañeros).
- Estrategias metacognitivas (realizar una autoevaluación de su proceso de aprendizaje).

Recordemos que esta propuesta se ha creado para complementar las actividades ya existentes del manual ELE Actual A1, por lo que a la hora de elegir qué estrategias usar se ha tenido en cuenta las que se detectaron en el análisis del manual. Por ejemplo, no se percibieron estrategias metacognitivas y solo unas pocas de comunicación. Por lo tanto, la propuesta dispone de varias actividades que trabajan de este tipo para hacer balance con las del manual.

En el siguiente apartado del trabajo se incluirá tanto el material para el alumno, donde se expondrán las actividades que los estudiantes deben realizar, como el material para el profesor.

La mayoría de los ejercicios de las tres microsecuencias son de creación propia, a excepción de dos:

- Ejercicio 8.a (unidad 11): Para la creación de esta actividad, nos hemos inspirado en el ejercicio 12 de la unidad 6 del manual *Aula Internacional Plus 1*.
- Ejercicio 7 (unidad 13): Ejercicio 8 de la unidad 13 manual *ELE Actual A1*.

Con el objetivo de ayudar a los alumnos a entender las acciones que tienen que realizar en cada ejercicio, se ha creado la siguiente guía:

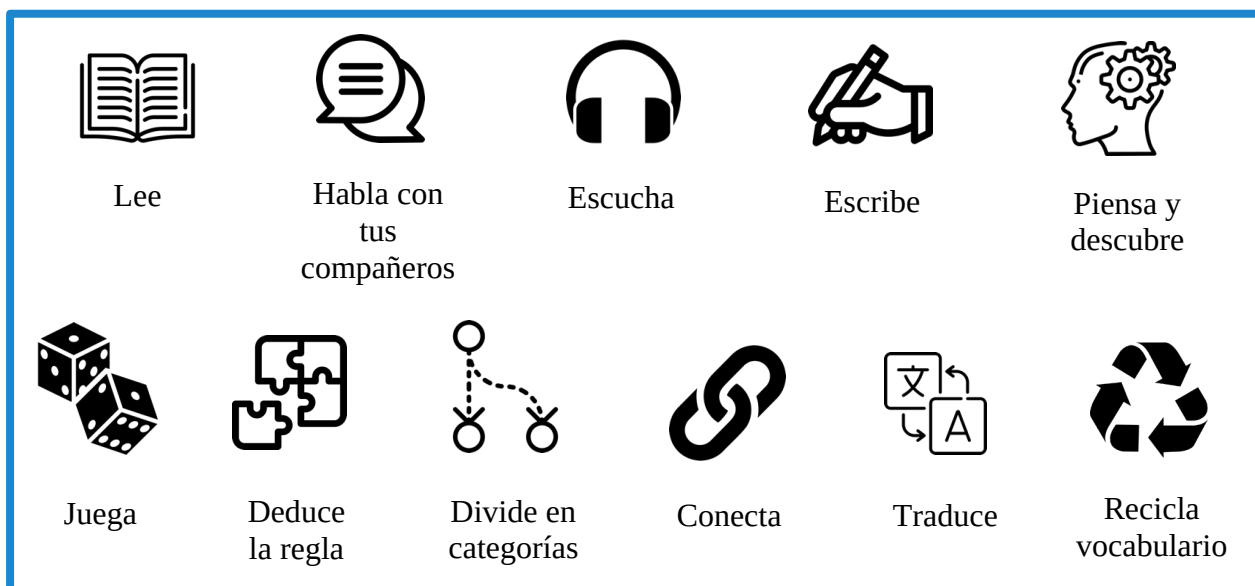


Figura 18: Instrucciones de la propuesta (creación propia)

Por otro lado, para la creación de los elementos que compondrán el material para el profesor, nos hemos inspirado en la propuesta de Ana Higuera. Estos son los elementos que usaremos: Temporización, destreza(s) trabajada(s), objetivo de la actividad, estrategia empleada, agrupación e instrucciones para el profesor.

3.6 Descripción de la propuesta didáctica

Como se ha mencionado anteriormente, para esta propuesta didáctica se han creado tres microsecuencias basadas en el contenido de las unidades 11, 12 y 13 del manual *ELE Actual A1*. La razón por la que se ha elegido estas unidades es por la gran cantidad y variedad de léxico que contienen: Las unidades 11 y 12 trabajan con el vocabulario de las acciones cotidianas y del tiempo libre y la unidad 13 se centra en presentar el léxico de las profesiones y condiciones de trabajo. Entre esta variedad de vocabulario se aprecian diversos tipos de unidades léxicas que nos permiten introducir conceptos como palabra simple, palabra compuesta, colocaciones, etc. y crear actividades para trabajar con ellos. A su vez, también sirven para poder emplear diferentes estrategias de aprendizaje del léxico.

Los objetivos, contenidos léxicos, tipología de actividades y estrategias que se han incluido en cada unidad son los siguientes:

Unidad 11: Un día normal		
Objetivos	Contenido léxico	Estrategias trabajadas
Al final de esta unidad, los alumnos serán capaces de: - Hablar de hábitos cotidianos. - Decir a qué hora se realizan ciertas acciones. - Comparar hábitos españoles y hongkoneses. - Familiarizarse con los tipos de unidades léxicas. - Adquirir y activar estrategias para el aprendizaje del léxico. - Crear una infografía con una rutina para estar en forma.	- Vocabulario de las acciones cotidianas.	- Estrategias cognitivas. - Estrategias memorísticas. - Estrategias afectivas. - Estrategias sociales - Estrategias metacognitivas - Estrategias de comunicación (de recepción y de producción).
Unidad 12: El fin de semana		
Objetivos	Contenido léxico	Estrategias trabajadas
Al final de esta unidad, los alumnos serán capaces de: - Hablar de las actividades que realizan durante el fin de semana. - Decir con qué frecuencia hacen estas acciones. - Ampliar el conocimiento que tienen sobre las colocaciones. - Recordar vocabulario de unidades anteriores más fácilmente. - Realizar un debate. - Crear un plan de viaje para un amigo extranjero que visita su ciudad.	- Vocabulario de las acciones de ocio y tiempo libre. - Vocabulario relacionado con la frecuencia.	- Estrategias cognitivas. - Estrategias memorísticas. - Estrategias afectivas. - Estrategias sociales - Estrategias metacognitivas - Estrategias de comunicación (de producción).
Unidad 13: El trabajo		
Objetivos	Contenido léxico	Estrategias trabajadas
Al final de esta unidad, los alumnos serán capaces de:	- Vocabulario de las profesiones, de lugares de	- Estrategias cognitivas. - Estrategias memorísticas.

- Hablar de lo que hacen en su trabajo. - Hablar sobre las condiciones de sus trabajos. - Ampliar su conocimiento sobre las colocaciones. - Usar la morfología para retener el vocabulario de forma más efectiva, para entender nuevas palabras y para poder crear otras. - Recordar vocabulario de unidades anteriores más fácilmente. - Crear una encuesta sobre las condiciones de trabajo.	trabajo y de condiciones laborales.	- Estrategias afectivas. - Estrategias sociales - Estrategias metacognitivas - Estrategias de comunicación (de recepción y de producción).
---	--	---

Tabla 4: Objetivos, contenido léxico y estrategias trabajadas en cada unidad (creación propia)

Al final de cada secuencia se han incluido autoevaluaciones que sirven para que los alumnos puedan recapacitar y evaluar si han sido cumplidos los objetivos marcados en la unidad.

Estas autoevaluaciones se pueden encontrar en la sección de **anexos** localizada al final del trabajo, que a su vez contienen los siguientes documentos:

- Anexo 1: Material para preparar el debate de la unidad 12.
- Anexo 2: Soluciones de las actividades de las tres secuencias.
- Anexo 3: Transcripciones de los audios.
- Anexo 4: Autoevaluación de la unidad 11.
- Anexo 5: Autoevaluación de la unidad 12.
- Anexo 6: Autoevaluación de la unidad 13.

3.6.1. Material para el alumno

UNIDAD 11: UN DÍA NORMAL

1.



a) Lee la encuesta y contesta las preguntas.



ENCUESTA CULTURAL



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/umrp>
CC0 Creative Commons

¿Cuándo **te duchas**?

- a) Por la mañana
- b) Por la tarde
- c) Por la noche



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/3p1j>
CC0 Creative Commons

¿Con qué frecuencia **haces la compra**?

- a) Todos los días
- b) Varias veces a la semana.
- c) Una vez por semana



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/1g673>
CC0 Creative Commons

¿A qué hora **desayunas**?

- a) Antes de las 8h.
- b) Entre las 8h y las 10h.
- c) Después de las 10h.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/2orpc>
CC0 Creative Commons

¿A qué hora **empiezas a trabajar**?

- a) Antes de las 7h.
- b) Entre las 7h y las 9h.
- c) Después de las 9h.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/8bkna>
CC0 Creative Commons

¿A qué hora **comes**?

- a) Antes de las 12h.
- b) Entre las 12h y las 14h.
- c) Después de las 14h.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/69d5y>
CC0 Creative Commons

¿A qué hora **terminas de trabajar**?

- a) Antes de las 16h
- b) Entre las 16h y las 18h.
- c) Después de las 18h.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/hf503>
CC0 Creative Commons

¿A qué hora **cenas**?

- a) Antes de las 18h.
- b) Entre las 18h y las 20h.
- c) Después de las 20h.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/l9c8>
CC0 Creative Commons

¿**Ves la televisión** en los días de diario?

- a) Todos los días
- b) Algunos días
- c) Nunca



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/b84ti>
CC0 Creative Commons

¿Cuándo **te lavas los dientes**?

- a) Antes de desayunar
- b) Después de desayunar
- c) Después de cada comida



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/rfib2>
CC0 Creative Commons

¿A qué hora **te acuestas**?

- a) Sobre las 22h.
- b) Entre las 22h y las 00h.
- c) Después de las 00h.



b) Aquí tienes unas frases sobre cuándo hacen los españoles estas acciones. Lee el texto y compara tus respuestas.

- Normalmente **se duchan** por la mañana.
- La mayoría de los españoles **desayunan** antes de empezar a trabajar, pero hay algunos que se toman un pequeño descanso del trabajo sobre las 10:30 para desayunar.
- **Comen** entre las 14:00 y las 15:30.
- **Cenan** después de las 21:00.
- Normalmente, **se lavan los dientes** después de cada comida.
- Muchos españoles **hacen la compra** una vez a la semana, y cocinan mucho el domingo para tener comida para el resto de los días.
- No hay un horario laboral fijo en España, pero muchos españoles **empiezan a trabajar** a las 9h y **terminan** a las 17h. Otros hacen un descanso de un par horas para comer y dormir la siesta, por lo que **terminan de trabajar** sobre las 20h.
- La mayoría de las series, películas y concursos televisivos que se emiten por la noche empiezan a las 22:00 o 22:30, por lo que muchos españoles **ven la televisión** todos los días y **se acuestan** después de las 00:00.



c) Observa las expresiones en negrita. ¿Las entiendes todas? Divídelas en la tabla según cuando haces estas acciones (puedes repetirlas si las haces más de una vez). Si conoces más vocabulario, añádelo:

Por la mañana	Por la tarde	Por la noche

2.



a) Lee estas frases: ¿estás de acuerdo con lo que dicen?

- Cenar después de las 9 es malo para la salud.
- Vivir lejos del trabajo hace la vida más fácil e interesante.
- La mejor forma de alcanzar el éxito laboral es trabajando en algo que te gusta.



b) Observa las expresiones en negrita. ¿Os habéis dado cuenta de que hay palabras que normalmente aparecen juntas? ¿Podéis pensar en otras combinaciones para estas palabras?



c) Observa las diferentes categorías e intenta entender en qué se diferencian:

En el español, dividimos el vocabulario en las siguientes categorías:

- Palabras simples:** mesa, ciudad, móvil...
- Palabras compuestas:** lavaplatos, paraguas, microondas...
- Colocaciones:** ir de compras, trabajar de camarero, dar un paseo...
- Expresiones institucionalizadas:** un momento por favor, hasta luego, buenos días...



d) Ahora, divide este vocabulario en la categoría adecuada:

Palabras simples	Palabras compuestas	Colocaciones	Expresiones institucionalizadas



e) Lee estas definiciones y averigua qué término están definiendo.



- _____ : Es una combinación de dos o más palabras que en muchas ocasiones van juntas. A veces, uno de los elementos pierde su significado al combinarse.
- _____ : Es una palabra que está formada por la combinación de otras dos.
- _____ : Son frases que usamos cuando saludamos, nos despedimos, afirmamos...
- _____ : Son palabras que están compuestas solo por un elemento.



3. Completa los huecos con el vocabulario que consideres correcto. Después, en grupos de cuatro compartid vuestras respuestas. ¿coinciden con las de otros compañeros?

Todos los días, _____ a las 7:30 y _____ tostadas con mantequilla.
Después, _____ y _____.
Salgo de casa a las 8:15 y cojo el metro para ir a mi trabajo. _____ a las 9:00.
_____ a las 14:30 y _____ a las 15:00.
Después de _____, voy a un bar a tomar algo con mis amigos.
_____ a las 20:00 y a las 21:30 _____ con mi familia.
_____ un rato antes de ir a la cama y _____ a las 23:30.



4. En parejas, vais a jugar al tres en raya. Para poder marcar una casilla, tenéis que decir el nombre de la acción del día a día (importante: hay dos acciones que no hemos visto, podéis usar el diccionario o preguntar al profesor). La persona que haga más tres en raya gana.

 Fuente: Pixabay https://n9.cl/69d5y CC0 Creative Commons	 Fuente: Pixabay https://n9.cl/1g673 CC0 Creative Commons	 Fuente: Pixabay https://n9.cl/c0ufv CC0 Creative Commons	 Fuente: Pixabay https://n9.cl/8bkna CC0 Creative Commons
 Fuente: Pixabay https://n9.cl/b84ti CC0 Creative Commons	 Fuente: Pixabay https://n9.cl/3p1j CC0 Creative Commons	 Fuente: Pixabay https://n9.cl/umrp CC0 Creative Commons	 Fuente: Pixabay https://n9.cl/2orpc CC0 Creative Commons
 Fuente: Pixabay https://n9.cl/026v CC0 Creative Commons	 Fuente: Pixabay https://n9.cl/hf503 CC0 Creative Commons	 Fuente: Pixabay https://n9.cl/rfib2 CC0 Creative Commons	 Fuente: Pixabay https://n9.cl/l9c8 CC0 Creative Commons



5. ¿Cómo pensáis que se diferencia el día a día de un español y de un hongkonés? ¿qué acciones hacéis vosotros que no hacen los españoles?

6.



a) Lupe es una chica española. Observa esta foto y lee la información sobre ella, ¿puedes describirla físicamente? ¿cómo piensas que es su día a día?





Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/7has1>
CC0 Creative Commons

Información

- Es de Madrid.
- Tiene 27 años.
- Vive con sus padres.
- Tiene muchos amigos.
- Tiene dos perros y un gato.

Creo que Lupe es muy sociable porque...



b) Vamos a escuchar a Lupe describir cómo es un día de su semana. ¿A qué crees que se dedica?
Escucha el audio y comprueba.



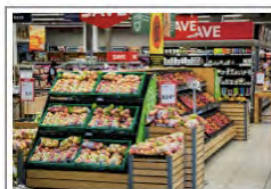
c) A continuación, observa las imágenes y señala las que menciona. ¿Puedes escuchar alguna acción más que no sea la de las fotos?

a.



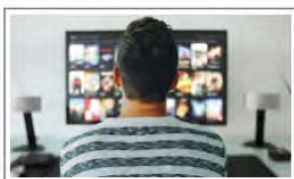
Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/8bkna>
CC0 Creative Commons

b.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/3p1j>
CC0 Creative Commons

c.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/l9c8>
CC0 Creative Commons

d.



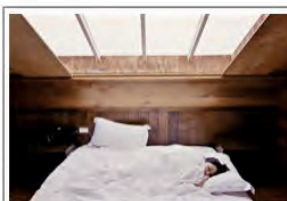
Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/umrp>
CC0 Creative Commons

e.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/b84ti>
CC0 Creative Commons

f.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/rfib2>
CC0 Creative Commons



d) Vuelve a escuchar y escribe las acciones que hace Lupe en estos momentos.

- A las 6 - _____.
- A las 9 - _____.
- A las 14:30 - _____.
- Sobre las 17:30 - _____.
- A las 22:00 - _____.
- De 22 a 24 - _____.



7. En un blog internacional, personas de diferentes países han escrito sobre cómo son sus días de trabajo. En parejas, escribid un texto en el que describís el día a día de un hongkonés normal y explicad qué diferencias creéis que hay con la vida de las personas de otros países.

8.



a) ¿Sabes quién es Mark Wahlberg? ¿Conoces su rutina? Este actor estadounidense tiene una rutina muy peculiar para mantenerse en forma. ¿Qué te parece? ¿Crees que es efectiva?

2:30 - levantarse 	3:15 - desayuno 1 	3:40 - ejercicio
5:30 - desayuno 2 	6:00 - ducharse 	11:00 - tiempo con la familia
13:00 - comida 	14:00 - trabajar 	16:00 - ejercicio
17:00 - ducharse 	17:30 - cena 	19:30 - acostarse

Fuente: flaticon.com y freepik.com



b) En parejas: cread una rutina para estar en forma y mostrádsela a vuestros compañeros. Después, elegid la más interesante, la más divertida y la más efectiva.

UNIDAD 12: EL FIN DE SEMANA

1.



a) Vas a mudarte a un nuevo piso y estás buscando a alguien para vivir contigo. Lee las descripciones de estas personas y decide con quién te gustaría compartir piso. Después, explícale a un compañero de clase porqué has elegido a esa persona.

Andrea, 24 años

Hace 3 horas



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/i98pu>
CC0 Creative Commons

¡Hola a todos! Soy Andrea y busco un compañero con quien compartir el día a día. Me gustaría vivir en un piso pequeño, cerca del centro, con salón-comedor y cocina. Soy una persona dinámica y alegre, y me encanta **ir al cine**, **ir de fiesta** con mis amigos y **hacer deporte**. También me gusta mucho **jugar al tenis** y **hacer fotos**.

Si estáis interesados, me podéis contactar por whatsapp: 672 37 63 99

Juan, 30 años

Hace 10 horas



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/5v3g3>
CC0 Creative Commons

¡Hola, chicos!

Soy Juan, de Barcelona. Soy tranquilo, ordenado y limpio. Busco una persona que quiera compartir piso conmigo y con mi perro de 4 años. Quiero tener habitación y baño propio. Si es posible, prefiero una persona tranquila, no ruidosa y casera. Mis aficiones son: **Ir al teatro**, **escuchar música**, **leer novelas** y **dar paseos** con mi perro.

Interesados me pueden escribir a: juanfelix_1@gmail.com

Araceli, 27 años

Hace 42 minutos



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/026v>
CC0 Creative Commons

¡Buenas tardes! Quiero mudarme a un barrio céntrico y bien comunicado, pero como es muy caro me gustaría encontrar a un compañero para compartir los gastos (¡y las experiencias!). Sobre mí: soy una persona muy simpática, cariñosa y activa. Me **ENCANTA ir al gimnasio** y estar en forma. **Hago ejercicio** todos los días, **corro** dos veces a la semana y **nado** a menudo. También me gusta **ir a la playa**, **cantar** y **bailar**.

Más información: 640 55 60 34



b) Observa las acciones en negrita. ¿Sabes qué significan? ¿Cuáles de estas acciones realizan las personas en las fotos?



c) Completa la tabla con las colocaciones del apartado a:

Hacer	Ir al	Ir a la	Ir de	Otros



d) ¿Cuáles de estas actividades haces normalmente los fines de semana? ¿haces alguna que no esté aquí?

Pues yo los sábados normalmente juego al fútbol y ...



e) Como puedes observar, el verbo *ir* aparece en muchas de las expresiones que acabamos de ver. Lee estas frases y averigua en qué contexto podemos usar las colocaciones *ir a*, *ir de* e *ir en*:



- Normalmente voy en metro a mi trabajo, pero hoy voy a ir en autobús.
- Lucía va a visitar España estas vacaciones, pero su vuelo no es directo: primero va de Hong Kong a Dubái y luego de Dubái a Madrid.
- Julio, ¿cuándo vienes a visitarnos? – ¡Voy en junio!
- Todos los viernes por la noche voy de copas con mis amigos.
- ¿Dónde vas? – voy a casa de un amigo.

- Usamos **ir +** _____ para hablar de planes futuros o para marcar un destino del movimiento.
- Usamos **ir +** _____ para hablar sobre transportes o tiempo.
- Usamos **ir +** _____ para hablar sobre una actividad o sobre el origen del que parte el movimiento.



f) Une cada colocación con su definición o ejemplo (puedes añadir las expresiones nuevas en la tabla del ejercicio 1.b):

- | | |
|---------------------|--|
| 1. Ir al teatro | a. Ejercicio relajante por senderos o caminos. |
| 2. Ir al cine | b. Compra semanal de comida o cosas que necesitas. |
| 3. Hacer deporte | c. Ver una obra de teatro. |
| 4. Hacer ejercicio | d. Comprar ropa. |
| 5. Hacer senderismo | e. Jugar al baloncesto |
| 6. Ir de compras | f. Ver una película. |
| 7. Hacer la compra | g. Salir a correr. |

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
c						



g) ¿Cómo se dice este vocabulario en tu lengua? Escríbelo.

Español	Chino
Ir al cine	
Ir al gimnasio	
Ir al teatro	
Ir a la playa	
Ir de fiesta	
Ir de compras	
Hacer la compra	
Hacer fotos	
Hacer senderismo	
Hacer deporte	
Hacer ejercicio	
Jugar al tenis	
Leer novelas	
Escuchar música	
Dar un paseo	
Correr	
Nadar	
Cantar	
Bailar	

2.



a) ¿Verdadero o falso? Lee estas frases y escucha el audio otra vez. Escribe si las frases son verdaderas (V) o falsas (F) y si justifica tus respuestas con la información del audio.

	V	F
• Los sábados, va a hacer senderismo a las seis de la mañana.	☐	☐
• Por la tarde, hace la compra con sus amigos.	☐	☐
• La mayoría de los sábados toma algo con Fran, Teresa y Sofía.	☐	☐
• Los domingos antes de levantarse, se queda mucho tiempo en la cama.	☐	☐
• Normalmente los domingos no descansa después de comer.	☐	☐
• Le encanta preparar la cena.	☐	☐



b) ¿Hay algo que te sorprenda de la personalidad de Lupe? ¿Te gusta hacer lo mismo que ella?



3.



a) Además de lo que cuenta en el audio, Lupe también hace estas acciones. ¿Haces tú algo similar?

Va a la montaña una vez a la semana.

Ve a sus amigas de la universidad una vez al año.

No trabaja nunca los fines de semana.

Queda con sus amigos una vez cada dos semanas.

Siempre pasea a sus perros por la mañana.

Cena con sus compañeros de trabajo tres veces al mes.



b) Observa las frases en negrita, ¿sabes qué significan? Ordénalas de menor a mayor:

FRECUENCIA	
1.	Siempre
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
6.	_____



c) Completa estas frases con personas que conozcas:

- _____ siempre hace senderismo los domingos.
_____ nunca trabaja los viernes.
_____ hace deporte al menos dos veces a la semana.
_____ hace la compra una vez a la semana.
_____ viaja una vez cada uno o dos meses.
_____ ve a sus amigos de colegio / instituto / universidad una vez al año.



d) A continuación vais a trabajar juntos para escribir historias. El profesor va a escribir en la pizarra unas preguntas (por ejemplo, *¿quién?*, *¿cuándo?*) y vosotros tenéis que escribir una respuesta para cada una (inventada). Después de contestar a una pregunta, doblad el papel y pasádselo al compañero de la izquierda. Cuando terminéis, cada estudiante lee su historia a sus compañeros y entre todos vais a votar para dar premios para las categorías:

La historia más divertida, la historia más interesante y la historia más loca.



4. En grupos de cuatro: vais a realizar un debate. El tema es: *¿vivir en el campo o vivir en la ciudad?*



Escucha las explicaciones del profesor, realiza las actividades previas al debate y prepara argumentos para defender tus opiniones.

5.



a) ¿Qué es lo más especial que se puede hacer en Hong Kong? Por parejas, dad vuestra opinión sobre lo que pensáis que es más interesante para hacer en Hong Kong, elegid las tres que más os gusten y compartidlas con la clase. Después, toda la clase junta puede hacer una lista final con las tres favoritas.



b) En grupos de tres: un amigo extranjero va a ir a visitaros a Hong Kong. Diseñad un plan para tres días explicándole qué vais a visitar y qué actividades vais a hacer. Después, cread una presentación para compartirlo con vuestros compañeros.

UNIDAD 13: EL TRABAJO



1. Vais a crear una nube de palabras. Cada estudiante escribe el nombre de cinco profesiones en la pizarra. ¿Las conoces todas? ¿Cuáles se repiten más?



2.



a) En grupos de tres: leed estas definiciones y pensad qué trabajo pueden estar describiendo. Algunas de las definiciones pueden referirse a varios trabajos:

Trabaja en una oficina: _____

Da clases de español: _____

Redacta artículos: _____

Cura a los pacientes: _____

Atiende a los pasajeros: _____

Trabaja en un restaurante: _____

Corta el pelo: _____

Vende un producto: _____



b) Subraya las colocaciones que ves en el ejercicio anterior y escríbelas dentro de la categoría a la que pertenecen:

Verbo + sustantivo + preposición	Verbo + preposición	Verbo + sustantivo



c) Aquí tienes sinónimos y antónimos de cuatro palabras o expresiones del apartado a. ¿Puedes identificar cuáles son?

1. Cuidar de: _____.

2. Enseñar: _____.

3. Escribir: _____.

4. Comprar: _____.



d) Descríbele a un compañero qué hacen tres personas de tu familia o amigos en su trabajo. Intenta pensar en ejemplos interesantes. Tu compañero tiene que adivinar de qué profesiones hablas.

3.



a) Lee el texto de Luna, una chica colombiana hablando sobre su familia. Rellena el texto con los lugares de trabajo que correspondan:

Mi familia es bastante especial ya que todos trabajamos en algo diferente. Yo tengo dos trabajos: soy **periodista** y **profesora** de matemáticas. Por la mañana trabajo en un _____, donde ayudo a redactar noticias y por la tarde doy clases en una _____.

Mis padres trabajan en un _____, él es **enfermero** y ella **doctora**.

Mi hermana mayor es **publicista**, trabaja para una _____ bastante popular en Colombia.

Por otro lado, mi hermano pequeño también tiene dos trabajos: por un lado es **actor** (bastante bueno además), ha actuado en muchos _____ de diferentes países hispanohablantes. También trabaja en una _____ como **secretario**.

LUGARES DE TRABAJO

Hospital

Teatros

Canal de televisión

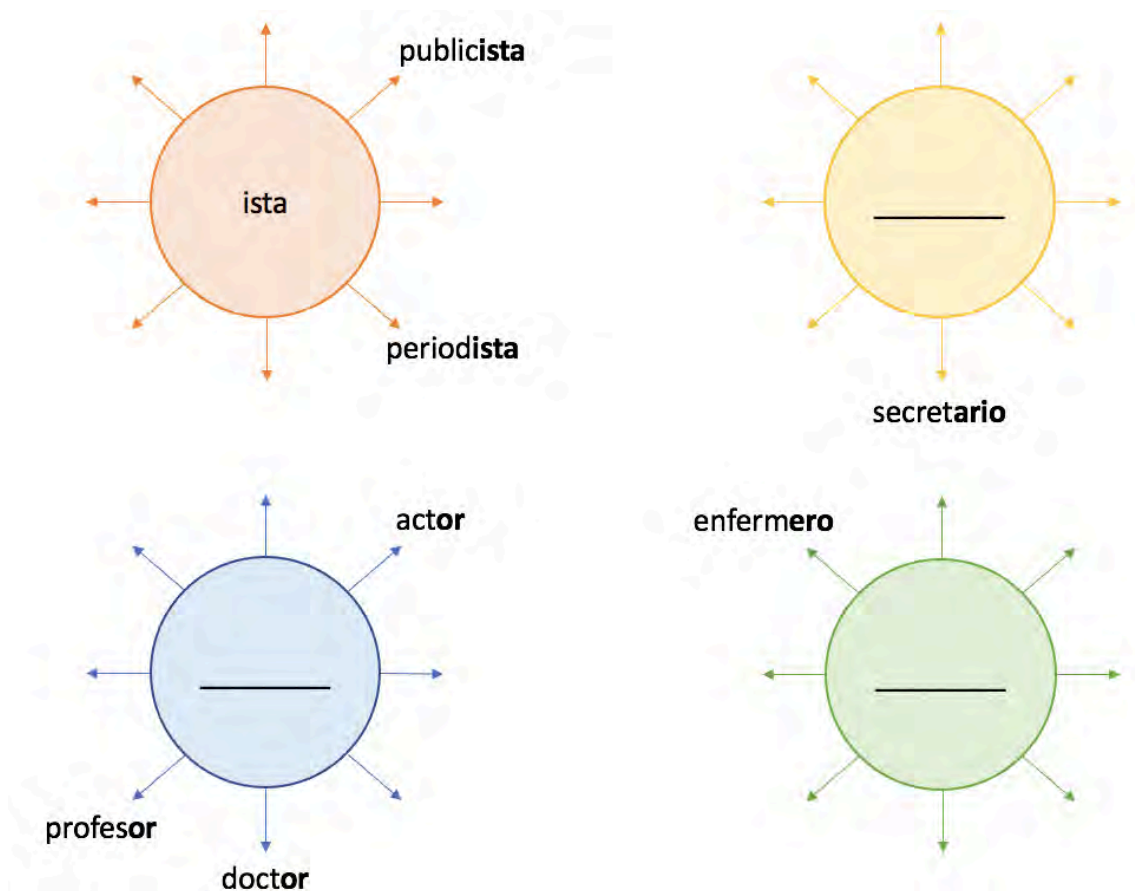
Oficina

Universidad

Empresa de marketing



b) Observa los sufijos de las profesiones del apartado **a** y rellena los círculos con las terminaciones adecuadas. Después, escribe más ejemplos (importante: no necesitas terminar todo).



c) Vamos a jugar a ¡Basta!. Este juego sirve para practicar el vocabulario de esta unidad y repasar el de unidades anteriores. El profesor dice una letra y cada estudiante tiene que rellenar la tabla con una palabra de la categoría que empieza con esa letra. El primero que termine todo, tiene que decir ¡basta!. Se darán 10 puntos por respuesta correcta única y 5 puntos por respuesta correcta repetida.

LETRA	PAÍS O CIUDAD	ADJETIVO DE DESCRIPCIÓN FÍSICA O DE CARACTER	PROFESIÓN O LUGAR DE TRABAJO	PARTE DE LA CASA O MUEBLE	TOTAL

4.



a) Conocer la morfología de las palabras te puede ayudar a recordar más vocabulario. Observa lo que ocurre cuando cambiamos algunas palabras que terminan en *-ero* por *-ería*. Completa la secuencia y las explicaciones:

Zapato	zapatero/a	_____
Enfermo	_____	enfermería
Carne	_____	carnicería
Fruta	frutero/a	_____
Joya	_____	_____

Usamos el sufijo _____ para hablar de un lugar de trabajo.

Usamos el sufijo _____ para hablar de una profesión.



b) Usando esta lógica que acabas de aprender, responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hace un librero? _____
2. ¿Dónde trabaja? _____
3. ¿Cómo se llama la persona que hace pasteles? _____
4. ¿Cómo se llama su lugar de trabajo? _____

5.



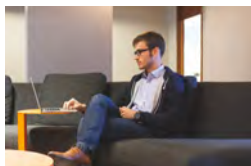
a) Todas estas personas están buscando trabajo, pero no saben cuál es mejor para ellos. En parejas, leed las descripciones y hablad sobre qué trabajo es más adecuado para cada uno y porqué.





Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/empow>
CC0 Creative Commons

Como soy estudiante de universidad, busco un trabajo con un **horario** flexible. Quiero ahorrar algo de dinero para comprar un coche. Soy una persona muy sociable y me gustaría trabajar en un sitio donde pueda hablar con mucha gente. Me encanta la cocina y el cine.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/0ru2x>
CC0 Creative Commons

Yo soy secretario y busco un trabajo a tiempo parcial. Tengo tiempo en mis **días libres** (sábados y domingos) y muchas tardes de lunes a viernes. Al principio soy un poco tímido, pero después soy muy divertido. En mi tiempo libre me encanta hacer deporte, especialmente jugar al fútbol. También me gusta mucho leer y pasar tiempo con mi familia.



Fuente: Pixabay
<https://n9.cl/5yoha>
CC0 Creative Commons

Pues yo acabo de terminar el bachillerato y no quiero estudiar en la universidad. Tengo experiencia previa trabajando como cocinero y recepcionista. Soy muy simpático y trabajo bien con otras personas. Busco un trabajo con un **salario** decente, aunque al principio tenga pocas **vacaciones** o días libres.

Yo creo que Darío puede trabajar como cocinero porque...

AYUDA COMUNICATIVA: DAR OPINIÓN

Creo que...

Para mí...

Pienso que...

En mi opinión...



b) Estas son las expresiones que usamos para hablar sobre las condiciones de trabajo. ¿Para qué usamos cada una de ellas? Puedes mirar el vocabulario en negrita de la sección anterior.

Trabajo de 9 a 5: _____.

Gano 1500 euros al mes: _____.

Tengo 1 mes y medio al año: _____.

Tengo 2, los sábados y los domingos: _____.



c) En grupos de tres: ¿qué es lo más importante cuando buscas un trabajo? ¿cómo es tu trabajo ideal?



d) Completa estas frases con información de personas que conozcas:

- _____ tiene un salario muy alto.
- _____ está muy contento con su trabajo.
- _____ tiene un trabajo muy creativo.
- _____ tiene más de 1 mes de vacaciones.
- A _____ lo que menos le gusta de su trabajo es su jefe.
- _____ tiene menos de dos días libres a la semana.
- _____ tiene un horario flexible.

6.



a) En español, la palabra *dinero* se puede combinar con muchas otras palabras. Lee estas frases y observa las expresiones en **negrita**. Después, divídelas en la tabla:

- La próxima semana tengo que comprar un ordenador nuevo y ropa. ¡Voy a **gastar** mucho **dinero**!
- A mi casero siempre le **pagamos** en (**dinero**) **negro**: dice que los impuestos son muy altos.
- David **gana** más de 4000 euros al mes, pero gasta menos de 1000... ¡**Ahorra** bastante **dinero**!
- Sonia va mucho al casino, pero no sabe jugar bien y siempre **pierde dinero**.
- ¡Lo que más me gusta de mi trabajo es el salario: me **pagan** mucho **dinero**!
- Hay muchas formas de **ganar dinero**: tener un salario alto, hacer inversiones...
- Ainhoa tiene más de 1.000.000 de euros en el banco... ¡**Tiene** mucho **dinero**!
- Los mafiosos ganan muchísimo **dinero sucio** vendiendo droga.

Verbo + dinero	Dinero + adjetivo



b) Reformula estas frases usando una expresión del apartado anterior:

- Ejemplo: Soy rico - Tengo mucho dinero
- Uso demasiado dinero en ropa - _____.
- Mi salario es bastante alto - _____.
- Voy a ganar mucho y no voy a gastar nada - _____.



c) Escribe la expresión correcta de acuerdo con su definición, sinónimo o antónimo:

- Hacer dinero con actividades ilegales: _____.

- Lo contrario de “ganar dinero”: _____.
- No pagar impuestos: _____.
- Lo contrario de “recibir dinero”: _____.
- Sinónimo de “hacer dinero”: _____.



d) Traduce estas expresiones al inglés o al chino y escribe una frase con cada una:

ESPAÑOL	INGLÉS / CHINO	FRASE DE EJEMPLO
Ganar dinero		
Perder dinero		
Gastar dinero		
Ahorrar dinero		
Pagar dinero		
Tener dinero		
Dinero negro		
Dinero sucio		



7. Vas a escuchar a una encuesta a una persona que habla sobre las condiciones de su trabajo. Rellena la tabla con la información correcta:

Profesión	
Horas de trabajo al día	
Días libres	
Vacaciones	
Lo que más le gusta de su trabajo	
Lo que menos le gusta de su trabajo	
¿Está contento con su trabajo?	

Figura 19: Ejercicio de CA sobre las condiciones de trabajo (ELE Actual A1, p.145)



8. En parejas: vais a crear una encuesta sobre las condiciones de trabajo. Para ello, vais a escribir entre cinco y ocho preguntas. Cuando terminéis, otra pareja va a corregir vuestras frases y vais a preguntar a tres personas (compañeros de clase, profesores)... Por último, vais a crear una presentación con los resultados obtenidos.

3.6.2. Material para el profesor

Unidad 11: Un día normal

1.a

Temporización: 5 min

Destreza trabajada: Comprensión lectora.

Objetivo de la actividad: Presentar el léxico de la unidad y trabajar con la cultura.

Estrategia empleada: Estrategia cognitiva.

Agrupación: individual.

Instrucciones para el profesor: Explíqueles a los estudiantes que van a hacer una encuesta cultural, en la que tienen que seleccionar en qué momento del día hacen estas acciones. No olvide explicar el significado de *encuesta*, ya que habrá algunos estudiantes que no lo entiendan. Destaque que pueden apoyarse en las fotos para comprender el significado el vocabulario nuevo.

1.b

Temporización: 15 min

Destreza trabajada: Comprensión lectora.

Objetivo de la actividad: Familiarizarse con el nuevo léxico y comparar la cultura hongkonesa y española.

Agrupación: individual y en grupo.

Instrucciones para el profesor: Una vez que han escrito sus respuestas en la sección a, compruebe que han entendido todo el vocabulario antes de proceder a la lectura de la sección b. Para hacer la actividad más interesante, puede animar a los estudiantes a que aporten sus propias hipótesis sobre cuándo creen que hacen estas actividades los españoles. A continuación, elija a un par de alumnos para que lean el texto en alto y así pueda ayudar a corregir su pronunciación. Una vez terminado, asegúrese de que han entendido todo, compare sus hipótesis previas con lo que han leído y pregúnteles si sus resultados han sido similares y si les ha sorprendido alguna de estas diferencias culturales.

1.c

Temporización: 10 min

Objetivo de la actividad: Dividir el léxico en categorías.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: individual

Instrucciones para el profesor: Explíqueles a los estudiantes que van a dividir el vocabulario según en qué momento del día lo hacen. Destaque que no hay una respuesta correcta y que se puede repetir si hacen alguna acción varias veces al día. Después, anímelos para que añadan más léxico que conozcan y para que compartan sus respuestas con sus compañeros.

2.a

Temporización: 5 min

Destreza trabajada: interacción oral.

Objetivo de la actividad: Descubrir el concepto de unidad léxica compleja.

Agrupación: En plenaria.

Instrucciones para el profesor: Elija a tres estudiantes para leer las frases y compruebe que entienden lo que significan. Antes de preguntarles a los estudiantes sobre lo que piensan sobre éstas, repase cómo expresar opinión en español. Tenga en cuenta que las frases se han elegido teniendo en cuenta la cultura de trabajo que hay en Hong Kong, por lo que se encontrará con diversas situaciones para promover la comunicación.

2.b

Temporización: 5 min

Objetivo de la actividad: Concienciar a los alumnos sobre el funcionamiento del léxico.

Estrategia empleada: Estrategia cognitiva.

Agrupación: En plenaria.

Instrucciones para el profesor: Una vez que los estudiantes hayan expresado sus opiniones sobre esas frases, centre su atención en el vocabulario que hay en negrita y pregúnteles si se les ocurre alguna situación en las que alguna de esas palabras pueda ir combinada con otra. Si los estudiantes piensan en otras combinaciones, pídeles ejemplos.

2.c

Temporización: 10 min

Destreza trabajada: Comprensión lectora.

Objetivo de la actividad: Presentar los diferentes tipos de unidades léxicas.

Estrategia empleada: Estrategia cognitiva.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Deje unos minutos a los estudiantes para que lean las categorías y los ejemplos por su cuenta y luego guíelos para que, todos juntos, adivinen qué es cada categoría.

2.d

Temporización: 10 min

Objetivo de la actividad: Dividir el vocabulario en categorías.

Agrupación: Individual.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Instrucciones para el profesor: A continuación, pida a los estudiantes que lean el vocabulario que hay en la nube y que le pregunten si hay algún término que no entiendan. Después, explíqueles que tienen que dividir ese vocabulario en la categoría correspondiente. Si ve que los alumnos tienen problemas para realizar la actividad, puede decirles que cada grupo contiene dos términos.

2.e

Temporización: 5 min

Destreza trabajada: Comprensión lectora.

Objetivo de la actividad: Relacionar conceptos con sus definiciones.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual y en plenaria.

Instrucciones para el profesor: Anime a los estudiantes a que lean las frases primero por su cuenta y a que escriban qué concepto piensan que va con cada definición. No olvide destacar que lo importante es entender el contenido general de la frase y no el significado de cada palabra. Una vez que todos lo hayan hecho, corríjalo y asegúrese de que todos lo han entendido bien.

3

Temporización: 25 min

Destrezas trabajadas: Comprensión lectora.

Objetivo de la actividad: Insertar el léxico de la unidad en un texto.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual y en grupos de cuatro.

Instrucciones para el profesor: Explíqueles a los estudiantes que van a completar las secciones que faltan en un texto usando el vocabulario de acciones del día a día que consideren más adecuado. No olvide resaltar que en muchos huecos no hay una única respuesta correcta. Después, divídalos en grupos de cuatro para que cada uno lea lo que ha escrito y compare las respuestas con sus compañeros. Usted puede pasear alrededor de los grupos para comprobar que las respuestas que han aportado en cada hueco son correctas.

4

Temporización: 10 min

Objetivo de la actividad: Practicar el léxico a través del elemento lúdico.

Estrategia empleada: Estrategia afectiva.

Agrupación: En parejas.

Instrucciones para el profesor: Explíqueles a los estudiantes que van a completar las secciones que faltan en un texto usando el vocabulario de acciones del día a día que consideren más adecuado. No olvide resaltar que en muchos huecos no hay una única respuesta correcta. Después, divídalos en grupos de cuatro para que cada uno lea lo que ha escrito y compare las respuestas con sus compañeros. Usted puede pasear alrededor de los grupos para comprobar que las respuestas que han aportado en cada hueco son correctas.

5

Temporización: 5 min

Destrezas trabajadas: interacción oral.

Objetivo de la actividad: Practicar el léxico mediante la interacción oral.

Agrupación: En plenaria.

Instrucciones para el profesor: Antes de empezar, repase cómo expresar opinión en español (como es algo que han visto antes, deje que los estudiantes recuerden las diferentes estructuras antes de decírlas usted). Después, plantee las preguntas del ejercicio.

6.a

Temporización: 5 min

Destrezas trabajadas: interacción oral.

Objetivo de la actividad: Preparar el audio, practicar con hipótesis y opiniones y reciclar el léxico del físico y la personalidad.

Estrategia empleada: Estrategia de comunicación (recepción).

Agrupación: En plenaria.

Instrucciones para el profesor: Comience repasando el vocabulario de la descripción física y de personalidad (si no recuerdan, puede decirles algunas palabras y que ellos digan el contrario). Después, lea las frases con la información de Lupe y pregúnteles cómo creen que es su día a día.

6.b

Temporización: 5 min

Destrezas trabajadas: comprensión auditiva.

Objetivo de la actividad: Familiarizar a los alumnos al audio y reciclar el léxico de las profesiones.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Explique a los estudiantes que el objetivo principal de esta primera escucha es familiarizarse con el audio e intentar adivinar la profesión de Lupe. Si son capaces de obtener más información les servirá para los siguientes apartados, pero no es el objetivo para esta sección.

6.c y 6.d

Temporización: 10 min

Destrezas trabajadas: comprensión auditiva.

Objetivo de la actividad: Escuchar el vocabulario y relacionarlo con imágenes.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Una vez que han adivinado la profesión correcta (secretaria), se explica a los estudiantes que van a volver a escuchar el audio otras dos veces para hacer las partes *c* y *d*, en las que tienen que seleccionar la imagen que no se menciona y escribir la acción que hacen en el momento aportado. Para preparar el apartado *c*, pregunte a los estudiantes el nombre de las acciones que representan las fotos y para preparar el apartado *d* seleccione a estudiantes para que lean las frases y cerciórese de que entienden el significado de éstas. Asegúrese de que los alumnos entienden el significado de los patrones *de...a...* y *sobre las...*

7

Temporización: 25 min

Destrezas trabajadas: expresión escrita.

Objetivo de la actividad: Practicar el léxico mediante la expresión escrita.

Estrategia empleada: Estrategia social.

Agrupación: En parejas.

Instrucciones para el profesor: Explique a los estudiantes que van a escribir en un blog cómo es el día a día de un hongkonés. Destaque a los alumnos que deben resaltar qué aspectos piensan que pueden ser diferentes a lo que hacen otras personas en otros países. Antes de proceder a hacer la actividad, haga una lluvia de ideas sobre cómo se puede saludar y despedirse en un blog para que los alumnos tengan los recursos para realizar esta actividad. Si no se les ocurren ideas, puede aportar algún ejemplo que vea de internet.

8.a

Temporización: 10 min

Destrezas trabajadas: interacción oral.

Objetivo de la actividad: Preparar a los alumnos a la tarea final de la unidad.

Estrategia empleada: Estrategia de comunicación (producción).

Agrupación: En plenaria.

Instrucciones para el profesor: Antes de que los alumnos vean la infografía, pregúnteles si conocen rutinas especiales de personas famosas para mantenerse sanos y en forma. Después, presente la rutina de Mark Wahlberg y pregúnteles si saben de quién es y qué les parece. Si no saben quién es, puede explicarles que es un actor americano. Después, pregúnteles su opinión sobre la rutina, si la conocían antes y si alguna vez han hecho algo similar.

Para la creación de la infografía se ha usado como referencia el ejercicio 12 de la unidad 6 del manual *Aula Internacional Plus 1*.

8.b

Temporización: 30 min

Destrezas trabajadas: Expresión escrita y expresión oral.

Objetivo de la actividad: Usar el léxico y otros recursos que han adquirido en la unidad para crear una rutina para estar en forma.

Estrategia empleada: Estrategia afectiva.

Agrupación: En parejas.

Instrucciones para el profesor: Explique a los estudiantes que ahora van a crear ellos una rutina para estar sano y en forma. Para ello, pueden buscar otros ejemplos en internet. Explíqueles también que una vez terminadas, las presentarán al resto de compañeros y entre todos se elegirá la más interesante, la más divertida y la más efectiva.

Unidad 12: El fin de semana

1.a

Temporización: 10 min

Destrezas trabajadas: Comprensión lectora y expresión oral

Objetivo de la actividad: Presentar el léxico del ocio y el tiempo libre.

Estrategia empleada: Estrategia social.

Agrupación: individual y en grupos de tres.

Instrucciones para el profesor: Explíqueles a los estudiantes que van a hacer una actividad en la que tienen que elegir a un compañero de piso. Para ello, van a leer unos anuncios de tres personas en los que hablan sobre cómo son y presentan sus aficiones. Una vez que hayan leído los textos, divídalos en grupos de tres para que compartan y expliquen su decisión.

1.b

Temporización: 5 min

Objetivo de la actividad: Presentar el léxico de la unidad y relacionarlo con imágenes.

Estrategia empleada: Estrategia cognitiva.

Agrupación: individual y en grupo

Instrucciones para el profesor: Cuando los alumnos hayan terminado de expresar sus ideas en grupo, centre su atención en las expresiones en negrita y pregúnteles cuáles conocen y cuáles piensan que representan las imágenes que aparecen en el ejercicio 1.a. Por último, proceda a explicar el resto del vocabulario.

1.c

Temporización: 5 min

Objetivo de la actividad: Dividir colocaciones en categorías.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: individual.

Instrucciones para el profesor: Repase el significado de colocación y pregunte a los estudiantes si pueden identificar alguna colocación en 1.a. Después, vea los diferentes comienzos que tienen y dígalos que las escriban en la columna correspondiente. Por último, pregúnteles si conocen alguna otra colocación con esa estructura y destaque que van a aprender más durante la unidad y que pueden escribirlas en esa tabla también.

1.d

Temporización: 5 min

Destreza trabajada: Interacción oral.

Objetivo de la actividad: Practicar el léxico a través la interacción oral.

Agrupación: En plenaria.

Instrucciones para el profesor: Pregunte a los estudiantes sobre las actividades que les gusta hacer

en el fin de semana o en su tiempo libre (posiblemente saldrá nuevo vocabulario). Para motivar a los estudiantes a que hablen más, puede preguntarles sobre sus actividades favoritas durante el fin de semana o sobre qué actividades creen que realizan más los españoles en su tiempo libre.

1.e

Temporización: 10 min

Destreza trabajada: Comprensión lectora.

Objetivo de la actividad: Presentar las combinaciones del verbo *ir* y comprender en qué contextos se puede usar cada una.

Estrategia empleada: Estrategia cognitiva.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Dirija la atención de los estudiantes al apartado 1.a y pregúnteles cuáles son los verbos que aparecen con más frecuencias en las colocaciones que acaban de aprender. Cuando los estudiantes resalten el verbo *ir*, vuelva otra vez al apartado 1.e y explíqueles que es uno de los verbos más frecuentes en este vocabulario y que van a realizar unas actividades para trabajar con las diferentes combinaciones que tiene. Explíqueles también que, una vez leídas las frases, deben rellenar los huecos que faltan para completar las definiciones de cada colocación.

1.f

Temporización: 10 min

Objetivo de la actividad: Relacionar colocaciones con su definición o con ejemplos.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Lea con los estudiantes el título del ejercicio y asegúrese de que entienden lo que tienen que hacer. Después, déjeles unos minutos para que lean y unan las frases y corríjalo. Compruebe que los estudiantes entienden las nuevas colocaciones y recuérdelos que las pueden añadir al apartado 1.b.

1.g

Temporización: 15 min

Objetivo de la actividad: Traducir las colocaciones a su L1.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Explique a los estudiantes que van a traducir en una tabla con todo el vocabulario que han visto de la unidad. Pueden traducirlo tanto al inglés como al chino cantonés.

2.a

Temporización: 10 min

Destrezas trabajadas: Comprensión auditiva.

Objetivo de la actividad: Identificar el léxico en un audio y asociarlo con sinónimos o expresiones

similares.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: En plenaria.

Instrucciones para el docente: Comience leyendo las frases y asegúrese que los estudiantes las entienden (parte del vocabulario de las frases será nuevo para ellos). Pregúnteles si conocen expresiones similares o sinónimos para prepararlos para la escucha. Después destaque que deben marcar si son verdaderas o falsas y justificar sus respuestas con expresiones que escuchen en el audio. Tenga en cuenta que el vocabulario que se usa en el audio no es exactamente el que aparece en las frases, por lo que es posible que los estudiantes necesiten varias repeticiones para realizar esta actividad.

2.b

Temporización: 5 min

Destrezas trabajadas: Comprensión auditiva e interacción oral.

Objetivo de la actividad: Practicar el léxico mediante la comprensión auditiva y reciclar el léxico de las profesiones, la nacionalidad...

Agrupación: En plenaria.

Instrucciones para el profesor: Use este ejercicio para recordar cómo era Lupe y para promover la comunicación entre la clase. Para ello, puede comparar lo que les gusta hacer a ellos con lo que menciona Lupe.

3.a

Temporización: 7 min

Destrezas trabajadas: Comprensión lectora e interacción oral.

Objetivo de la actividad: Presentar el léxico de la frecuencia y practicar la interacción oral.

Agrupación: En plenaria.

Instrucciones para el profesor: Seleccione a algunos estudiantes para que lean las frases y pregúnteles si alguno de ellos hace estas acciones también. No les diga todavía el significado de las expresiones de frecuencia para que lo “descubran” en la siguiente sección. Tenga en cuenta que las frases se han creado considerando los hábitos y aficiones de muchos hongkoneses para que se promueva la comunicación de manera efectiva.

3.b

Temporización: 3 min

Objetivo de la actividad: Ordenar las expresiones de frecuencia.

Estrategias empleadas: Estrategia cognitiva y memorística.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Pida a los estudiantes que ordenen las expresiones de mayor frecuencia a menor frecuencia. Después, corrija el ejercicio. Si lo desea, también puede presentar “cada” o explicar que también se puede decir “una vez por semana”.

3.c

Temporización: 5 min

Objetivo de la actividad: Practicar con el léxico de la frecuencia.

Agrupación: Individual y en plenaria.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Instrucciones para el profesor: Explique a los estudiantes que van a rellenar unas frases con personas que conozcan. Destaque que es importante que usen personas reales para hacer la actividad más significativa para ellos. Si no conocen a nadie que haga esa actividad con esa frecuencia, puede pídeles que escriban “nadie” o que modifiquen la frase para que se adapte a alguien que conocen.

3.d

Temporización: 10 min

Destrezas trabajadas: Expresión escrita e interacción oral.

Objetivo de la actividad: Practicar el léxico de la unidad mediante la expresión escrita y la interacción oral.

Estrategias empleadas: Estrategia memorística y afectiva.

Instrucciones para el profesor: Pida a los alumnos que escriban sus 5 actividades favoritas en el fin de semana y con la frecuencia que las hacen. Después, divídalos en grupos de tres para que compartan lo que han escrito con otros compañeros. Usted puede pasear alrededor de los grupos para ayudar a los alumnos si lo necesitan o para responder dudas.

4

Temporización: 40 min

Destreza trabajada: interacción oral.

Objetivo de la actividad: Realizar un debate usando el léxico de la unidad.

Estrategia empleada: Estrategia social.

Agrupación: En grupos de cuatro y en plenaria.

Instrucciones para el profesor: Antes de comenzar, realice las actividades de preparación al debate ([anexo 1](#)). Una vez que los alumnos se han familiarizado con el tema, divídalos en grupos de cuatro: un grupo defenderá el tema *vivir en el campo* mientras otro defenderá *vivir en la ciudad*. Después, explíqueles las partes del debate:

- Primera parte: Preparar sus argumentos.
- Segunda parte: presentarlos y escuchar los del otro equipo.
- Tercera parte: Pensar en grupo cómo contrarrestar las ideas expuestas por el otro grupo.
- Cuarta parte: Exponer su defensa respecto a los comentarios del otro grupo.

No olvide dejarles tiempo para preparar cada parte y ayudarlos en lo que necesiten.

5.a

Temporización: 15 min

Destreza trabajada: interacción oral.

Objetivo de la actividad: Preparar la tarea final de la unidad y compartir sus lugares favoritos de Hong Kong.

Estrategias empleadas: Estrategia de comunicación (producción) y afectiva.

Agrupación: En parejas y en plenaria.

Instrucciones para el profesor: Para comenzar la actividad, pregúnteles a los alumnos qué actividades o lugares son especiales en Hong Kong y si le recomiendan alguno. Después, divídalos en parejas y pídeles que elijan las tres actividades que más interesantes les resultan de Hong Kong. Después, pregunte a cada pareja sus respuestas y cópielas en la pizarra. Por último, haga una votación para que la clase elija las tres más interesantes.

5.b

Temporización: 45 min

Destrezas trabajadas: interacción oral, expresión oral y expresión escrita.

Objetivo de la actividad: Usar el léxico de la unidad para crear un plan para presentar su ciudad a un amigo extranjero.

Estrategia empleada: Estrategia social.

Agrupación: En grupos de tres.

Instrucciones para el profesor: Explíqueles a los estudiantes que un amigo extranjero va a venir a visitarles a Hong Kong, y que tienen que diseñar un plan de tres días para que su amigo conozca lo mejor de Hong Kong. Después, divídalos en grupos de tres y explíqueles que tienen que crear una presentación para después compartir sus planes con sus compañeros. Para crear la presentación, pueden usar power point, google slides o cualquier otra app que les guste. Destaque que solo pueden usar el diccionario o internet para buscar vocabulario y no para traducir frases completas.

Unidad 13: El trabajo

1

Temporización: 10 min

Destreza trabajada: interacción oral.

Objetivo de la actividad: Repasar el léxico de las profesiones.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: individual y en plenaria.

Instrucciones para el profesor: Para repasar el léxico de las profesiones (que también se ha recordado brevemente en las unidades 11 y 12), pida a los estudiantes que piensen y escriban en la pizarra 5 palabras relacionadas con las profesiones. Después, lea todas las profesiones, vea cuál se repite más y pregunte a los estudiantes si recuerdan más que no hayan aparecido o si su profesión está incluida entre las palabras que han escrito.

Alternativa digital: Si lo desea (o si tiene clase en línea), puede usar *mentimeter* para crear una nube de palabras digital.

2.a

Temporización: 10 min

Objetivo de la actividad: Deducir profesiones a través de definiciones.

Estrategias empleadas: Estrategia cognitiva y memorística.

Agrupación: Individual y en grupo

Instrucciones para el profesor: Para comenzar, señale varias de las profesiones que han salido en la nube de palabras del *ejercicio 1* (intente que sean fáciles) y pregúnteles que hacen estas personas en su trabajo. Después, proyecte en la pizarra la ficha de este ejercicio y divida a los estudiantes en grupos de tres para que piensen de qué profesión (o profesiones) habla cada definición. Por último, pregúntele a cada grupo sus respuestas y compárelas para ver si han aparecido diferentes opciones (y si son correctas).

2.b

Temporización: 5 min

Objetivo de la actividad: Categorizar colocaciones.

Estrategias empleadas: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Pida a los estudiantes que dividan las colocaciones del ejercicio 2.a en la columna correspondiente. En general los alumnos hongkoneses no tienen problema con la gramática, pero es recomendable repasar en qué consiste cada categoría gramatical por si alguno de los alumnos no las recuerda.

2.c

Temporización: 5 min

Objetivo de la actividad: Asociar colocaciones con sinónimos y antónimos.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Lea con los estudiantes las frases y dígales el significado de estas nuevas colocaciones (o si lo desea puede pedir a los alumnos que las busquen en el diccionario). Después, déjeles unos minutos para que realicen el ejercicio y corríjalo.

2.d

Temporización: 10 min

Destreza trabajada: Interacción oral.

Objetivo de la actividad: Practicar el léxico mediante la interacción oral y trabajar con el lado afectivo de los alumnos.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: En parejas.

Instrucciones para el profesor: Explique a los alumnos que van a explicar qué hacen tres personas de su familia a un compañero. Déjeles unos minutos para que decidan de quién van a hablar (y para que busquen algunas palabras si lo necesitan). Después, póngales en parejas para que practiquen.

3.a

Temporización: 10 min

Destreza trabajada: Comprensión lectora.

Objetivo de la actividad: Insertar en un texto el léxico de los lugares de trabajo y presentar los sufijos más comunes en el vocabulario de las profesiones.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: individual

Instrucciones para el profesor: Para comenzar, lea los lugares de trabajo que aparecen en el ejercicio y compruebe si los entienden. A continuación, pregunte a los alumnos qué más lugares de trabajo conocen y una vez visto más vocabulario deje unos minutos para que los alumnos lean el texto y completen los huecos con el lugar de trabajo que consideren oportuno. Después, lea el texto con ellos y compruebe si sus respuestas son correctas.

3.b

Temporización: 15 min

Objetivo de la actividad: Completar asociogramas a partir de sufijos.

Estrategias empleadas: Estrategia cognitiva, memorística y de comunicación (recepción).

Agrupación: individual.

Instrucciones para el profesor: Centre la atención de los alumnos en las palabras que tienen terminaciones resaltadas en negrita y pregúnteles por qué creen que están destacadas. Después, explique que esas terminaciones son los sufijos más comunes en el léxico de las profesiones y que

conocerlo les puede ayudar a aprender más vocabulario y recordarlo mejor. Deje unos minutos para que los estudiantes rellenen los círculos con cada sufijo y ejemplos y anímelos a que añadan otro vocabulario que conozcan. Para terminar, intente rellenar lo máximo posible con el vocabulario que han escrito todos los estudiantes (no es obligatorio rellenarlo todo)

3.c

Temporización: 15 min

Objetivo de la actividad: Trabajar el léxico de la unidad a través del elemento lúdico, reciclar léxico aprendido anteriormente y crear un ambiente distendido en la clase.

Estrategias empleadas: Estrategia afectiva y memorística.

Agrupación: Individual o en parejas.

Instrucciones para el profesor: Para que este juego sea lo más efectivo y dinámico posible, se recomienda que en la clase anterior se pida a los alumnos repasar el vocabulario del juego como deberes. Si no es posible, antes de explicar en qué consiste el juego, escriba las categorías en la pizarra y haga una lluvia de ideas del léxico con los alumnos. A continuación, proceda a explicar las instrucciones del juego. Si es una clase en la que el nivel de los alumnos es bajo, puede plantear esta actividad en parejas.

Letras recomendadas: a, c, s, b.

4.a

Temporización: 5 min

Objetivo de la actividad: Completar una secuencia usando morfología y aportar estrategias de aprendizaje del léxico.

Estrategias empleadas: Estrategia cognitiva y de comunicación (recepción).

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Comience escribiendo los sustantivos en la pizarra y pregunte a los estudiantes si saben lo que significan. Después de cerciorarse de que los alumnos entienden este vocabulario, pregúnteles si saben cómo se llaman las personas que venden (o trabajan) con estos objetos, comida o personas o si saben cómo se llama el lugar de trabajo. A continuación, déjeles unos minutos para terminar la actividad, corríjala con ellos y pregúnteles si conocen más palabras que terminan con *-ero* o *-ería*.

4.b

Temporización: 5 min

Objetivo de la actividad: Crear léxico nuevo a través de la morfología.

Estrategias empleadas: Estrategia memorística y de comunicación (recepción).

Agrupación: individual.

Instrucciones para el profesor: Explíqueles a los alumnos que van a seguir trabajando con los sufijos que han aprendido en 4.a. Déjeles uno o dos minutos para que lean las frases y completen el ejercicio y después corríjalo con ellos.

5.a

Temporización: 20 min

Destrezas trabajadas: Comprensión lectora e interacción oral.

Objetivo de la actividad: Introducir el léxico de las condiciones de trabajo y reciclar el léxico de las profesiones.

Estrategia empleada: Estrategia de comunicación (producción).

Agrupación: individual y en parejas.

Instrucciones para el profesor: Explique a los estudiantes que van a leer unos textos de unas personas que buscan trabajo pero que no saben cuál es el más adecuado para ellos. Repase cómo dar opinión y cómo recomendar y divídalos en parejas para que primero lean los textos de forma individual y luego decidan qué recomiendan a cada uno. Por último, pregúntele a cada pareja qué profesiones les recomiendan y escriba sus respuestas en la pizarra.

5.b

Temporización: 5 min.

Objetivo de la actividad: Asociar el vocabulario de las condiciones de trabajo con ejemplos.

Estrategias empleadas: Estrategia cognitiva y memorística.

Agrupación: individual.

Instrucciones para el profesor: Pida a los estudiantes que lean las frases del ejercicio y que intenten contestar sin mirar el vocabulario en negrita que aparece en el apartado 5.a. Si no saben contestar algunas de ellas, remítalos al apartado anterior y déjeles unos minutos para que completen el ejercicio. Por último, corrija el ejercicio y pregunte a algunos alumnos sobre sus condiciones de trabajo (explique que no es necesario que digan su salario real).

5.c

Temporización: 5 min

Destreza trabajada: Interacción oral.

Objetivo de la actividad: Practicar el léxico de las condiciones de trabajo mediante la interacción oral.

Estrategia empleada: Estrategia social.

Agrupación: En grupos de tres.

Instrucciones para el profesor: Para comenzar, pregúnteles qué es lo que más les gusta de Hong Kong. Use las respuestas para repasar la estructura “lo que más me gusta de... es (que) / son.... Una vez que compruebe que los alumnos la entienden, divídalos en grupos de tres y déjeles unos minutos para practicar.

5.d

Temporización: 10 min

Objetivo de la actividad: Completar frases que incluyen el léxico de la unidad con personas que conocen.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Explique a los estudiantes que van a completar unas frases relacionadas con las condiciones de trabajo con personas que conozcan. Destaque que, como ocurrió en una actividad 3.c de la unidad 12, es recomendable que escriban el nombre de alguien que conozcan para que la actividad sea más real y significativa.

6.a

Temporización: 15 min

Destreza trabajada: Comprensión lectora.

Objetivo de la actividad: Presentar algunas de las combinaciones que tiene la palabra *dinero*.

Estrategias empleadas: Estrategia cognitiva y memorística.

Agrupación: individual y en parejas.

Instrucciones para el profesor: Explique a los estudiantes que a trabajar con la palabra *dinero* y sus diferentes combinaciones. Pregúnteles qué colocaciones se les ocurren con este término en chino e inglés (algunas son iguales que en español) y una vez hecha esta primera aproximación dígales que lean las frases y completen la tabla. Cuando hayan escrito sus respuestas, junte a cada estudiante con otro compañero para que compartan sus respuestas y después proceda a corregir el ejercicio con la clase.

6.b

Temporización: 5 min.

Objetivo de la actividad: Reformular frases con las colocaciones que han aprendido en el apartado anterior.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: individual o en parejas.

Instrucciones para el profesor: Puede plantear esta actividad de forma individual o en parejas si considera que va a resultar muy difícil para sus alumnos. Explíqueles que tienen que reformular las frases que aparecen en el ejercicio usando las colocaciones del apartado anterior. Déjeles unos minutos para que las terminen y corrija el ejercicio con ellos.

6.c

Temporización: 5 min

Objetivo de la actividad: Asociar colocaciones con sinónimos, antónimos o definiciones.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Dígales a los alumnos que van a leer unas frases que son sinónimos, antónimos o definiciones de las colocaciones que están trabajando. Compruebe que los alumnos entienden el significado de sinónimo y antónimo antes de proceder a realizar el ejercicio.

6.d

Temporización: 20 min

Destreza trabajada: Expresión escrita.

Objetivo de la actividad: Traducir colocaciones a su L1 o L2 y crear frases con éstas.

Estrategia empleada: Estrategia memorística.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Lea el enunciado del ejercicio con los alumnos y compruebe que entienden lo que tienen que hacer. Explíqueles que pueden traducir al inglés o al chino según como se sientan más cómodos. Si ve que tienen dificultades para crear las frases, júnteles en grupos pequeños para que se ayuden entre ellos. Para la corrección de las frases, dígales a los alumnos que pasen su ejercicio al compañero que está a su derecha para que lo corrija (antes de que usted lo haga). De esta manera, los alumnos tienen más posibilidades de exponerse al léxico.

7

Temporización: 15 min

Destreza trabajada: Comprensión auditiva.

Objetivo de la actividad: Trabajar el léxico de las condiciones de trabajo mediante la comprensión auditiva.

Agrupación: Individual.

Instrucciones para el profesor: Comience preguntando a algunos de sus estudiantes las preguntas que van a aparecer en el audio (*¿a qué te dedicas?, ¿cuántas horas trabajas al día?...*) y después proceda a reproducir el audio. Tenga en cuenta que es posible que los alumnos muestren dificultades para entender la parte de días libres ya que la persona del audio tiene dos medios días y un día completo.

8

Temporización: 60 min

Destrezas trabajadas: Expresión escrita e interacción oral.

Objetivo de la actividad: Usar el léxico de las profesiones y las condiciones de trabajo para crear una encuesta e interactuar con otras personas en español.

Estrategia empleada: Estrategia social.

Agrupación: En parejas.

Instrucciones para el profesor: Presente y explique los diferentes pasos que va a tener la actividad. Si lo desea, puede pedirles que creen las preguntas de la encuesta de manera formal (usando usted). A continuación, repase con ellos las diferentes apps que pueden usar para crear presentaciones online. Si tiene la oportunidad, puede pedirles a los alumnos que hagan la encuesta a algunos de sus compañeros y a otros profesores de la escuela. Si hacen la encuesta a personas de un país hispanohablante, esta actividad también puede servir para comparar las condiciones de trabajo en culturas distintas.

3.7 Recomendaciones para su realización en clase

Para que la propuesta se realice de la mejor manera posible, es recomendable que antes de realizar las actividades el profesor les explique a los alumnos los objetivos de la propuesta y destaque que están centradas en la adquisición del vocabulario. También se recomienda que el docente presente la infografía con las instrucciones que resaltan lo que se va a realizar en cada actividad para, al proceder a la realización de las actividades, los alumnos sepan que se les pide en cada una.

Uno de los objetivos más importantes de esta propuesta es aportar estrategias de aprendizaje del léxico. Cada vez que haya ejercicios que trabajen con estas estrategias se recomienda que el profesor destaque la estrategia que se está trabajando para que los alumnos lo tengan presente en todo momento. Algunas de ellas aparecen varias veces en las microsecuencias, por lo que el docente puede reciclarlas para ayudar a su interiorización.

Es importante que el profesor sea paciente y que explique todo paso a paso y con ejemplos. Los estudiantes sinohablantes suelen necesitar bastante tiempo y repetición para comprender conceptos que les son extraños o que nunca han visto antes, como puede ser el caso de las unidades léxicas complejas. Se recomienda repetir las explicaciones las veces que lo necesiten y poner diferentes ejemplos para ayudar en su entendimiento.

Para comprobar si los alumnos comprenden las explicaciones, al finalizar cada una es recomendable preguntar si está todo claro o si tienen alguna duda. En Hong Kong es común encontrarse con estudiantes que asienten cada vez que se les pregunta si han entendido, pero no siempre lo han hecho. Para comprobar si realmente ha quedado todo claro, el profesor puede observar la práctica controlada que se realiza después de la explicación y ayudar a los alumnos que lo necesiten.

El lado anímico de los estudiantes es otro de los aspectos más importantes de la propuesta. Se recomienda promover un ambiente distendido en las clases, haciendo uso de las dinámicas lúdicas y fijándose en las necesidades de los estudiantes. Colgar algunos de los trabajos que se realizan en el aula y dar premios puede ayudar a mejorar la autoestima y motivación de los alumnos.

Algunas de las actividades están centradas en trabajar con el error. Este es uno de los grandes miedos de este perfil de estudiantes, ya que siempre han aprendido que cometer un error es algo negativo y que se debe evitar. Se recomienda que antes de comenzar con las actividades, el profesor destaque que el error es alguno bueno y necesario para aprender la lengua. A su vez, la propuesta incluye actividades que no tienen una respuesta correcta única o que dependen de la experiencia personal de los alumnos. Es bueno que el profesor haga uso de estas actividades ya que reducen el miedo a cometer errores.

Para que la propuesta se realice de forma efectiva, se deben considerar una serie de posibles problemas que el docente puede encontrarse al llevar a cabo las actividades en el aula:

- Dificultades para entender los conceptos de unidad léxica compleja y colocación: A pesar de que muchos estudiantes en Hong Kong dominan varias lenguas, no suelen estar familiarizados con el concepto de unidad léxica compleja. Por lo tanto, al empezar a trabajar con estas nuevas estructuras, es recomendable que el profesor deje tiempo para que los estudiantes se familiaricen con éstas.
- Problemas con conceptos gramaticales: Algunas de las actividades requieren que los alumnos dividan colocaciones en base a categorías gramaticales. Es posible que algunos estudiantes no entiendan qué son estas categorías gramaticales, por lo que el docente debe tener esto siempre en cuenta y no asumir que todos las conocen.
- Dificultades con colocaciones que contengan artículos: Como se explicó en el marco teórico, una de las mayores dificultades para los estudiantes sinohablantes son los artículos. Algunas de las colocaciones que se van a tratar en las microsecuencias contienen artículos, por lo que cabe esperarse que los alumnos tengan dificultades para aprenderlas.
- Dificultades en la comunicación o en las explicaciones: aunque no es muy común en Hong Kong, es posible encontrarse con estudiantes que no dominen bien el inglés. Si el docente tampoco puede hablar en chino cantonés o mandarín, puede encontrarse con dificultades para explicar algunos de los conceptos de las microsecuencias. Para solventar este problema, se recomienda apoyarse en otros de los estudiantes para poder ayudar a ese alumno en su lengua materna si lo necesita.

Para terminar, es recomendable pedir *feedback* (o retroalimentación) después de cada sesión. Esto le permite al profesor comprobar si los alumnos están conformes con la sesión, saber qué partes les han gustado más y qué partes menos para poder crear sesiones más efectivas, centrarse en sus necesidades y hacerles sentir valorados. También es una buena forma de comprobar si los alumnos están disfrutando de la clase. Para lograr un *feedback* más efectivo, se recomienda crear un documento anónimo en el que los estudiantes puedan escribir sus ideas sin miedo a que el docente sepa quién lo ha escrito.

3.8 Restricciones para su realización y sugerencias para trabajar después

La principal restricción que se ha detectado para la realización de esta propuesta es que se debe disponer de aula, ordenador, pizarra, papeles, impresora e internet. Debido a que este material es un complemento al manual ELE Actual A1, el profesor deberá hacer fotocopias para todos los estudiantes, lo que puede suponer un gran coste. Hacer uso del proyector puede abaratar este proceso.

También se debe considerar que, debido a la situación actual muchas de las clases tienen lugar en línea. Si este fuese el caso, el profesor se debe pasar la propuesta a un formato online y adaptar algunas de las actividades.

Para trabajar después, son infinitas las posibilidades que ofrece el trabajo debido a la complejidad del léxico y a lo poco que se ha estudiado el enfoque léxico con alumnos sinohablantes. Nosotros recomendamos seguir trabajando con las unidades anteriores del manual ELE Actual A1, ya que es el manual que los alumnos conocen mejor. Para comenzar, el profesor les divide en grupos de dos o tres y les asigna un par de las unidades previas (el número de grupos y de estudiantes por grupo dependerá del total de alumnos en la clase). Los estudiantes tienen que localizar el léxico de la unidad y categorizarlo adecuadamente. Después, con la guía del profesor si es necesario, crean una secuencia de actividades usando el conocimiento y las estrategias que han adquirido en la propuesta. Por último, los otros compañeros tienen que realizar los ejercicios creados por otros grupos.

Este trabajo traería numerosos beneficios, entre los que incluimos:

- Reforzar su conocimiento de las estrategias de aprendizaje del léxico adquiridas en la propuesta del trabajo al usarlas crear una secuencia didáctica.
- Afianzar el entendimiento del funcionamiento del léxico (que no solo consiste en palabras simples).
- Conocer otros tipos de colocaciones.
- Aprender más sufijos y prefijos del español y reforzar los que ya conocen.
- Reciclar vocabulario que aprendieron anteriormente.

También sería recomendable trabajar con las dos unidades posteriores del manual que, aunque están basadas en gramática, contienen una gran cantidad de léxico.

Por lo tanto, consideramos que la parte más importante de este trabajo es la de proporcionar a los alumnos el conocimiento y las estrategias de aprendizaje del léxico que les permitan continuar trabajando de forma más autónoma en el futuro.

4. Conclusiones

Con esto, llegamos al final de nuestro trabajo con la esperanza de haber sido capaces de aportar nuestro granito de arena en un tema que, aunque aún no dispone de mucha atención en China, tiene mucho camino por recorrer. Asimismo, esperamos haber cumplido los objetivos establecidos al comienzo del trabajo de la siguiente manera:

Para empezar, se han definido los aspectos que componen el enfoque léxico, se han detectado los problemas más comunes que tienen los alumnos sinohablantes al estudiar español, se han analizado las dificultades en el desarrollo de su competencia léxica y se ha reflexionado sobre el impacto de las actividades lúdicas en este perfil de estudiantes.

Del mismo modo, se ha realizado un análisis del tratamiento del léxico y de las estrategias de aprendizaje de vocabulario en el manual *ELE Actual A1*, antes de proceder a la creación de una propuesta didáctica que contiene tres microsecuencias de ejercicios que sirven para complementar las actividades existentes en las unidades 11, 12 y 13 del manual previamente mencionado. En estas actividades se ha pretendido ofrecer una tipología variada de actividades y estrategias de aprendizaje del léxico.

En el marco teórico se resaltó la importancia del léxico en el proceso de aprendizaje de una lengua y cómo este está cada día más presente en las aulas. A su vez, esto se reflejó en la publicación de manuales como *Bitácora*, que sigue las bases del enfoque léxico o en *Aula Plus*, que es una nueva versión del manual *Aula* que dispone de más actividades y secciones centradas en el trabajo del vocabulario.

También se destacó que hasta el momento no se ha encontrado una forma única de categorizar el léxico, y que incluso hay autores que encuentran dificultades para separarlo de la gramática. Para este TFM, se ha considerado que las unidades léxicas están compuestas por palabras simples, palabras compuestas, colocaciones, expresiones institucionalizadas y expresiones idiomáticas. Dentro de estos tipos, los que más relevancia han tenido en la propuesta didáctica han sido las palabras simples y las colocaciones.

Por otro lado, otro de los aspectos fundamentales cubierto en el marco teórico ha sido la relevancia de nuestra lengua en China. Recordamos que, el español se ha ido afianzando en este país como una de las lenguas extranjeras más predominantes en las universidades y centros de lenguas. La cantidad de países hispanohablantes y los negocios existentes entre China y algunos países latinoamericanos conlleva que muchos chinos vean grandes beneficios en el aprendizaje de nuestra lengua. Por lo tanto, y como se mencionó en la introducción, el número de alumnos que estudian español en este país aumenta de forma significativa cada año.

No obstante, todavía queda mucho camino por recorrer. En la actualidad casi no existen materiales específicos para el trabajo del vocabulario, y menos para estudiantes sinohablantes. Esta fue una de

las razones más importantes por las que seleccionamos este tema para nuestro TFM: trabajar a través del enfoque léxico con un perfil de estudiantes que se vería ampliamente beneficiado con la adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje del léxico (debido a que fundamentalmente se apoyan en una: la memorización sistemática de listas de palabras) y con el que todavía no se han realizado muchas investigaciones en este campo.

Del mismo modo, con nuestra propuesta se ha intentado realizar aportaciones que hasta el momento han sido poco trabajadas con estudiantes sinohablantes: el uso del elemento lúdico en el aprendizaje del léxico, el uso de la interculturalidad para presentar el vocabulario o el trabajo a través de diferentes tipos de unidades léxicas. Concretamente, consideramos este último aspecto como la principal novedad aportada en este trabajo.

Tras la revisión de las ideas de los autores recogidos en el estado de la cuestión, nuestra propia experiencia con este tipo de alumnado y la creación de esta propuesta didáctica hemos llegado a la conclusión de que este perfil de alumnos, a pesar de tener una cultura de aprendizaje muy tradicional, puede aprender nuestra lengua siguiendo un enfoque léxico, aunque se debe adaptar ligeramente. Recordamos que el enfoque léxico sigue las bases del enfoque comunicativo, y que este perfil de alumnos no está acostumbrado a este tipo de aprendizaje. Por ello, opinamos que se debe introducir paulatinamente y combinarlo con actividades con las que se sientan más cómodos. A su vez, para que los alumnos puedan trabajar con el léxico de forma efectiva, se deben presentar los diferentes tipos de unidades léxicas desde el principio y dar oportunidades para que los alumnos las practiquen y se familiaricen con ellas. Las estrategias de aprendizaje del léxico también juegan un rol esencial para que los alumnos retengan el vocabulario mejor, no lo olviden rápidamente y aumenten su autonomía en el aprendizaje de este.

Durante la creación de este TFM se han detectado varias **limitaciones del estudio** que deben ser consideradas a la hora de llevar a cabo futuras investigaciones:

- No existe una única forma de categorizar las unidades léxicas complejas. Para que esto afectase lo mínimo posible a este trabajo, se ha creado una categorización propia inspirada en otras de otros autores. Afortunadamente, al tratarse de un nivel A1 los alumnos no se exponen a estructuras muy complejas y se puede aportar definiciones sencillas para ayudar al entendimiento de estos conceptos.

- El tiempo del que se dispone en este trabajo no es suficiente para lograr un aprendizaje efectivo del léxico. El objetivo principal de la propuesta es ofrecer una tipología variada de actividades y de estrategias de aprendizaje del léxico. No obstante, para que se produzca un aprendizaje significativo y duradero del vocabulario se requiere mucha más práctica y exposición a este.

En el apartado del *estado de la cuestión* se han analizado las diferencias existentes en el marco teórico, el análisis de manuales y la propuesta didáctica de nuestro trabajo y el de otros tres autores. A

continuación, nos vamos a centrar en comparar los resultados obtenidos en las conclusiones.

En el TFM de Ana Higuera se ha realizado un resumen de los aspectos principales del marco teórico y se ha resaltado la estructura del trabajo. Respecto al tipo de colocaciones que se trabajan en la propuesta didáctica, mientras que en este trabajo han incluido colocaciones con y sin significado literal, esta autora se ha decantado por las combinaciones de palabras que no tengan un significado literal, ya que la lengua nativa de su perfil de estudiantes es cercana al español y de esa manera puede trabajarlas de forma más efectiva. También resalta la importancia de la enseñar la combinatoria de las palabras y destaca la necesidad de crear más recursos y materiales específicos para la enseñanza del léxico.

Como se ha mencionado en diversas ocasiones durante este trabajo, para que los alumnos puedan retener y recuperar el léxico más fácilmente, es esencial fomentar el uso estrategias de aprendizaje del léxico y hacer uso de actividades comunicativas y reales. Esto es especialmente importante para el perfil de alumnos de este TFM, que dispone de una lengua y una cultura totalmente diferente a las nuestras. En las conclusiones de su estudio, López Tapia se muestra de acuerdo con estas afirmaciones y a su vez resalta que los manuales específicos analizados en su trabajo pueden servir para enseñar léxico a este perfil de alumnos, aunque considera que es fundamental adaptarlos a las necesidades de aprendizaje de estos.

Las conclusiones de este trabajo y el de Agüero Gento reflejan ideas muy similares, en las que se resalta, entre otros aspectos, la importancia de la enseñanza del léxico a través de unidades léxicas o la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje del léxico y de fomentar el uso de actividades lúdicas. Es destacable mencionar que una posible línea de investigación futura que destaca Agüero Gento es la de llevar a cabo un estudio que trabaje las colocaciones con este perfil de alumnos en niveles iniciales, y eso es precisamente lo que se ha hecho en este trabajo (aunque las colocaciones no son la base del estudio, estas han tenido un gran peso en la secuencia de actividades).

Por último, esperamos que nuestro trabajo sirva para abrir la puerta a otras líneas de investigación futuras, entre la que incluimos la de poner en práctica la propuesta de este TFM para comprobar su efectividad. A su vez, se recomienda que estudios futuros sobre el presente tema realicen investigaciones para detectar el vocabulario más usado y relevante para los alumnos sinohablantes. Esto permitiría maximizar la eficacia las técnicas y estrategias mostradas en este trabajo (y muchas otras) y ayudaría a crear recursos léxicos específicos para este perfil de estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Agüero Gento, S. (2016). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico para alumnado sinohablante. Propuesta didáctica a partir del Enfoque Léxico*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria, España. Recuperado de:
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/9708/TFM.SAG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aitchison, J. (1987), *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. ELUA: Estudios de Lingüística, 0 (Extra 1), 23-38. Recuperado de:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf
- Baralo, M. (2006, mayo). *Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE*. Ponencia presentada en el III Encuentro Práctico de Profesores de ELE Würzburg, Würzburg, Alemania.
- Boers, F. & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Borobio, V. & Palencia, R. (2011). *ELE Actual A1*. Boadilla del Monte: Ediciones SM.
- Corpas pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Cortés Moreno, M. (2009). Chino y español: un análisis contrastivo. En A. Sánchez Griñán & M. Melo (eds.). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. (pp. 185-210). Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.
- Cortés Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos sinoELE*, 0(10), 173-208. Recuperado de: http://sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf

- Coto Ordás, V. (2015). *Aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE*. Ponencia presentada en el XXV Congreso Internacional de la ASELE, Madrid, España.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_027.pdf
- Hayas, K.M. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. En N. Arriaga (Presidencia), *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico*. Simposio llevado a cabo en I congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning, Malasia. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf
- Hidalgo, A. F. (2015). Estudio contrastivo español-chino: el artículo indefinido y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua (Trabajo de Fin de Máster). Obtenido de Universidad Nacional de Córdoba, Andalucía. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4195/Hidalgo%2C%20Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Higuera, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. En L. Miquel y N Sans (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3 (pp. 111-126). Madrid: Fundación Actilibre.
- Higuera, M. (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: Create, ASELE.
- Higuera, M. (2008, mayo). *Nuevas técnicas para enseñar léxico*. Ponencia presentada en el V Encuentro Práctico de Profesores de ELE Würzburg, Alemania. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/guest3d5d69/nuevas-tecnicas-para-enseñar-léxico-wrzburg-2008>
- Higuera, M. (2012). Claves prácticas para la enseñanza del léxico (2004). *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11), republicado. Recuperado a partir de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/183>

- Higuera, M. (2016). *Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester, Mánchester, Inglaterra.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Kalan, S. M. (2006, septiembre). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En E. Balmaseda (Presidencia), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Simposio llevado a cabo en el VII Congreso Internacional de la ASELE, Logroño, España.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Li, N. (2010). La enseñanza de las colocaciones españolas a los alumnos chinos. *Tinta China Didáctica*, (1), 4-6.
- López Tapia, F. J. (2012). *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Barcelona, Cataluña.
- Masid, O. & Guerra, L. (2013). La morfosintaxis como estrategia de adquisición de vocabulario en ELE. En A. I. Ribera Ruiz De Vergara (Ed.), *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui, Collection linguistique, Épilogos* (Vol. 4, pp. 155-172). Rouen: Publications Électroniques de l'ERAC.
- Méndez, E. (2005). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

- Nation, P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*. Nueva York: Newbury House Publ.
- Nevado Fuentes, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE, revista de didáctica español como lengua extranjera*, 0(7), 1-14. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
- Oportus, R & Ferreira, A. (2019). Colocaciones gramaticales verbo + preposición en ele: aspectos de naturalidad en aprendientes angló-fonos de nivel A2 y B1. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(2), 826–858.
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. España. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128255/DLE_P%C3%A9rezSerranoM_Enfoqueel%C3%A9xicoinstrucci%C3%B3n.pdf?sequence=1
- Pérez Serrano, M. (2019). Percepciones de la instrucción basada en los principios de un enfoque léxico en el aula de lengua extranjera. *ELUA*, 33, 157-172. doi: 10.14198/ELUA2019.33.8
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Valbuena, S. C. (2020). *Enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico en un entorno virtual de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Minho, Portugal.
- Varela González, P. (2011). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. *MarcoELE, revista de didáctica español como lengua extranjera*, 0(11). Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf.

- Vidiella Andreu, M. (2011). El Enfoque léxico en los manuales de ELE. Memoria de máster. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado en MarcoELE de: <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

- Wen, H. (2019). Introducción al concepto de “colocación” en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. Un acercamiento a “Español moderno” (tomos 1, 2, 3). *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (28), 1-13.

6. Anexos

Anexo 1 – Material para el debate

a) Lee estas frases y divídelas, según tu opinión en la categoría correspondiente:

El aire es más limpio.	Es más tranquilo.
Hay demasiada gente.	Es sucio.
La gente es antipática.	Hay más oportunidades de trabajo.
Puedes ir de compras a diferentes centros comerciales.	Hay muchos restaurantes
Es aburrido.	Hay mucho ruido.
Está bien comunicado.	La gente es amable.

<u>A favor de la ciudad</u>	<u>A favor del campo</u>
<u>En contra de la ciudad</u>	<u>En contra del campo</u>

b) Divide estas expresiones según sirvan para **expresar opinión, acuerdo o desacuerdo**:

Para mí... No estoy de acuerdo contigo Creo que... En mi opinión...
Entiendo lo que dices, pero... Yo también pienso que... Estoy de acuerdo con...

c) Lee las opiniones de estas personas y destaca si estás de acuerdo o no:

- Creo que el campo es más aburrido que la ciudad.
- En mi opinión, la gente de la ciudad es más amable que la del campo.
- Pienso que es mejor educar a los hijos en la ciudad.

d) En grupos de tres: Y tú, ¿qué prefieres, vivir en el campo o en la ciudad? ¿por qué?

Anexo 2 - Soluciones de las actividades de las tres secuencias.

Unidad 11: Un día normal.

2.

d)

Palabras simples	Palabras compuestas	Colocaciones	Expresiones institucionalizadas
Libros Habitación	Sacapuntas Lavavajillas	Trabajar en Ir a	Buenas tardes Un placer



e)

5. Colocaciones: Es una combinación de dos o más palabras que en muchas ocasiones van juntas. A veces, uno de los elementos pierde su significado al combinarse.
6. Palabras compuestas: Es una palabra que está formada por la combinación de otras dos.
7. Expresiones institucionalizadas: Son frases que usamos cuando saludamos, nos despedimos, afirmamos...
8. Palabras simples: Son palabras que están compuestas solo por un elemento.

3. Recuerde que hay distintas respuestas correctas en este ejercicio. Aquí tiene algunos ejemplos:

Todos los días me levanto a las 7:30 y desayuno tostadas con mantequilla. Después, me ducho y me lavo la cara. (otras opciones: me visto, me afeito...)

Salgo de casa a las 8:15 y cojo el metro para ir a mi trabajo. Empiezo a trabajar / Llego al trabajo a las 9:00.

Como a las 14:30 y vuelvo al trabajo a las 15:00. (otras opciones: tomo un café, descanso...)

Después de trabajar / salir de trabajar, voy a un bar a tomar algo con mis amigos. Vuelvo a casa a las 20:00 y a las 21:30 ceno con mi familia. Veo la televisión / leo / escucho música un rato antes de ir a la cama y me acuesto / me duermo a las 23:30.

5.

b) Lupe es secretaria.

c) La foto que no se menciona en el audio es la imagen b (hacer la compra).

d)

- A las 6 – Se levanta.
- A las 9 – Empieza a trabajar.
- A las 14:30 – Come.
- Sobre las 17:30 – Sale del trabajo / termina de trabajar.
- A las 22:00 – Cena.
- De 22 a 24 – Ve la televisión / se lava los dientes.

Unidad 12: El fin de semana

1.

b) Las acciones que aparecen en las fotos son: hacer fotos, dar paseos (con su perro) e ir a la playa.

c)

Hacer	Ir al	Ir a la	Ir de	Otros
Hacer deportes Hacer fotos Hacer ejercicio	Ir al cine Ir al teatro Ir al gimnasio	Ir a la playa	Ir de fiesta	Dar paseos Leer novelas Escuchar música

e)

- Usamos **ir + a** para hablar de planes futuros o para marcar un destino del movimiento.
- Usamos **ir + en** para hablar sobre transportes o tiempo.
- Usamos **ir + de** para hablar sobre una actividad o sobre el origen del que parte el movimiento.

f)

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
c	f	e	g	a	d	b

g)

Español	Chino
Ir al cine	去電影院
Ir al gimnasio	去健身房
Ir al teatro	去劇院
Ir a la playa	去海邊
Ir de fiesta	去參加派對
Ir de compras	去逛街
Hacer la compra	做雜貨
Hacer fotos	大拍照
Hacer senderismo	做遠足
Hacer deporte	做運動
Hacer ejercicio	做運動
Jugar al tenis	打網球
Leer novelas	看小說
Escuchar música	聽音樂
Dar un paseo	散步
Correr	跑
Nadar	游泳
Cantar	唱歌
Bailar	跳舞

2.

b)

- Los sábados, va a hacer senderismo a las seis de la mañana.

Los sábados se levanta muy temprano para ir de excursión con sus perros.

- Por la tarde hace la compra con sus amigos.

Por la tarde va de compras con sus amigos

- La mayoría de los sábados toma algo con Fran, Teresa y Sofía.

V	F
☒	☐
☐	☒
☒	☐

Después de ir de compras cenan algo juntos.

- Los domingos antes de levantarse, se queda mucho tiempo en la cama.

☒ ☐

Se despierta a las 7:00 pero no se levanta hasta las 10:30.

- Normalmente los domingos no descansa después de comer.

☒ ☐

Los domingos cuando termina de comer duerme la siesta.

- Le encanta preparar la cena.

☐ ☒

No le gusta cocinar, pero lo hace porque es económico y fácil.

3.

b)

1. Siempre
2. Una vez a la semana.
3. Tres veces al mes
4. Una vez cada dos semanas.
5. Una vez al año.
6. Nunca.

Unidad13: El trabajo.

2.

a) Aquí tiene algunos ejemplos de profesiones para cada definición (puede haber más):

- Trabaja en una oficina: secretario/a, jefe/a.
- Da clases de español: profesor/a (de español).
- Redacta artículos: periodista.
- Cura a los pacientes: médico/a, doctor/a, enfermero/a.
- Atiende a los pasajeros: azafato/a.
- Trabaja en un restaurante: camarero/a, cocinero/a.
- Corta el pelo: peluquero/a.
- Vende un producto: comercial.

b)

Verbo + sustantivo + preposición	Verbo + preposición	Verbo + sustantivo
----------------------------------	---------------------	--------------------

- Dar clases de (español, chino...).	- Trabajar en (un restaurante, una oficina...).	- Redactar artículos.
	- Curar a (los pacientes).	- Cortar el pelo.
	- Atender a (los clientes, los pasajeros...).	- Vender un producto.

c)

5. Cuidar de: Curar a.
6. Enseñar: Dar clases de.
7. Escribir: Redactar.
8. Comprar: Vender.

3.

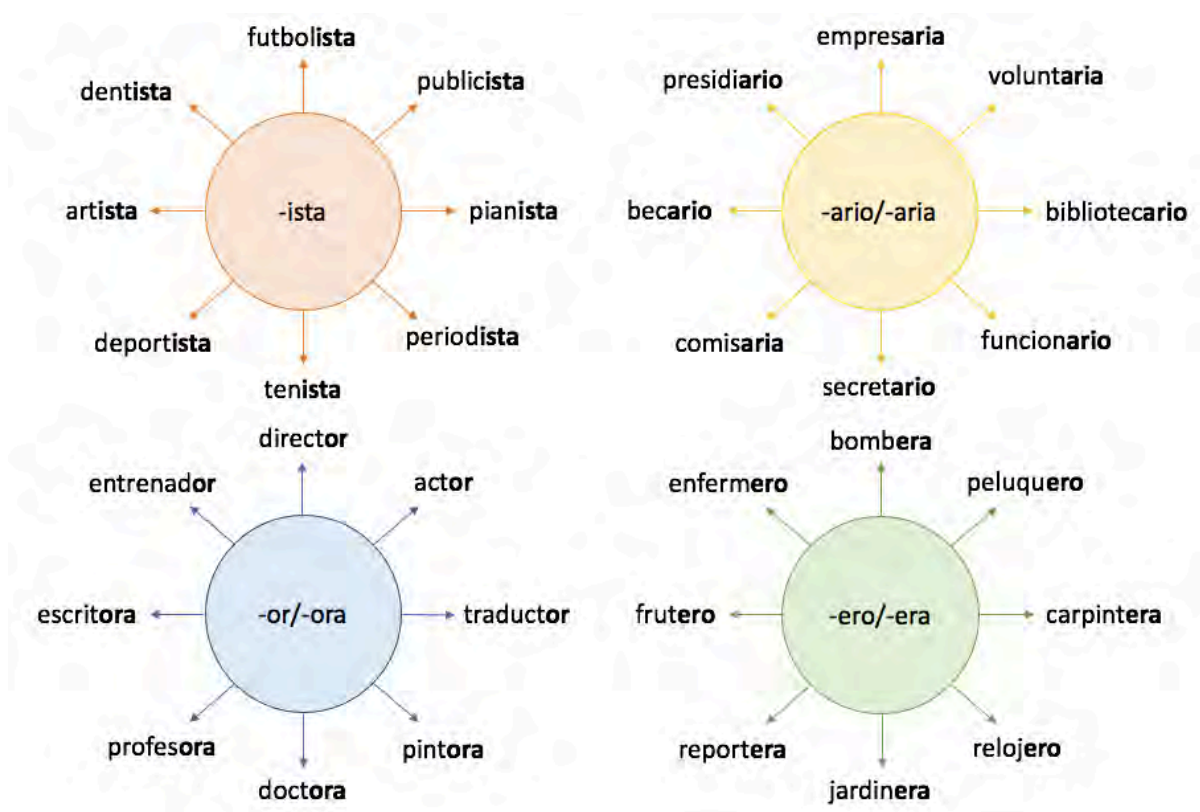
a)

Mi familia es bastante especial ya que todos trabajamos en algo diferente. Yo tengo dos trabajos: soy periodista y profesora de matemáticas. Por la mañana trabajo en un canal de televisión, donde ayudo a redactar noticias y por la tarde doy clases en una universidad.

Mis padres trabajan en un hospital, él es enfermero y ella doctora.

Mi hermana mayor es publicista, trabaja para una empresa de marketing bastante popular en Colombia. Por otro lado, mi hermano pequeño también tiene dos trabajos: por un lado, es actor (bastante bueno, además), ha actuado en muchos teatros de diferentes países hispanohablantes. También trabaja en una oficina como secretario.

b)



4.

a)

Zapato – zapatero/a – zapatería.

Enfermo – enfermero/a – enfermería.

Carne – carnicero/a – carnicería.

Fruta – frutero/a – frutería.

Joya – joyero/a – joyería.

Usamos el sufijo **-eria** para hablar de un lugar de trabajo.

Usamos el sufijo **-ero/a** para hablar de una profesión.

b)

1. ¿Qué hace un librero? Vende libros.

2. ¿Dónde trabaja? En una librería.

3. ¿Cómo se llama la persona que hace pasteles? Pastelero/a

4. ¿Cómo se llama su lugar de trabajo? Pastelería.

5.

b)

Trabajo de 9 a 5: Horario (laboral / de trabajo).

Gano 1500 euros al mes: Salario.

Tengo 1 mes y medio al año: Vacaciones.

Tengo 2, los sábados y los domingos: Días libres.

6.

a)

Verbo + dinero	Dinero + adjetivo
Gastar dinero	Dinero negro.
Ganar dinero	Dinero sucio.
Ahorrar dinero	
Perder dinero	
Pagar dinero	
Tener dinero	

b)

- Uso demasiado dinero en ropa – Gasto demasiado dinero (en ropa).
- Mi salario es bastante alto – Gano bastante (dinero).
- Voy a ganar mucho y no voy a gastar nada – Ahorro mucho (dinero).

c) Escribe la expresión correcta de acuerdo con su definición, sinónimo o antónimo:

- Hacer dinero con actividades ilegales: (Hacer) dinero negro.
- Lo contrario de “ganar dinero”: perder dinero.
- No pagar impuestos: dinero sucio.
- Lo contrario de “recibir dinero”: pagar (dinero).
- Sinónimo de “hacer dinero”: ganar (dinero).

d) Traduce estas expresiones al inglés o al chino y escribe una frase con cada una:

ESPAÑOL	INGLÉS / CHINO
Ganar dinero	to earn money
Perder dinero	to lose money
Gastar dinero	to spend money
Ahorrar dinero	to save money

Pagar dinero	to pay money
Tener dinero	to have money
Dinero negro	black money
Dinero sucio	dirty money

7. Vas a escuchar a una encuesta a una persona que habla sobre las condiciones de su trabajo. Rellena la tabla con la información correcta:

Profesión: **Peluquero.**

Horas de trabajo al día: **Ocho.**

Días libres: **Lunes y sábado por la tarde y los domingos completos.**

Vacaciones: **Un mes al año**

Lo que más le gusta de su trabajo: **Que es un trabajo creativo y que conoces a mucha gente.**

Lo que menos le gusta de su trabajo: **El horario.**

¿Está contento con su trabajo?: **Sí, bastante.**

Anexo 3 – Transcripciones de los audios

Unidad 11: Ejercicio 6

Durante los días de diario me levanto a las 6 de la mañana y salgo a correr. Me encanta salir a esas horas ya que no hay casi nadie en la calle y no hace mucho calor. Vuelvo a casa a las 7, me ducho y desayuno. Normalmente desayuno tostadas con mermelada y zumo de naranja. Después me lavo los dientes y la cara y me preparo para salir.

A las 8 salgo de casa y llego al trabajo a las ocho y media. Me gusta llegar un poco antes para organizar todo. Media hora más tarde llega mi jefe y empiezo a hacer llamadas, escribir correos electrónicos, hablar con clientes... lo que mi jefe necesite. Tengo un descanso a las 11:30 para tomar algo y como a las 14:30.

Vuelto al trabajo a las 3 y termino a las 17:30. Algunos días salgo un poco más tarde porque tengo trabajo extra, pero normalmente salgo a la hora.

Después de trabajar, voy un rato al gimnasio o quedo con amigos para tomar algo. Vuelvo a casa sobre las 8 y preparo la cena. Ceno sobre las 10 y veo la televisión durante un rato antes de acostarme. Después, pues... me lavo los dientes y me voy a dormir a las 24h.

Unidad 12: Ejercicio 2

¿Mi fin de semana? Pues... Para empezar, los viernes por la noche me acuesto pronto. No me gusta ir de fiesta y soy más activa por la mañana que por la noche. El sábado me levanto muy temprano porque me gusta ir de excursión con mis dos perros. Normalmente llegamos a la montaña sobre las 6 de la mañana. Es la hora ideal, hace muy buen tiempo y los amaneceres son preciosos. Vivimos muy cerca de la sierra por lo que intentamos ir a un lugar nuevo cada semana, aunque ya casi conocemos la sierra entera, jajaja.

Después, sobre las 5 de la tarde, suelo quedar con Fran, Teresa y Sofía para ir de compras. Son mis mejores amigos y a los cuatro nos encanta comprar zapatos, camisas... Después, cenamos algo juntos y vuelvo a casa a las 10pm.

Los domingos son más relajados. También me despierto bastante temprano, sobre las 7 de la mañana, pero no me levanto hasta las 10:30. Después, me ducho, leo el periódico, salgo a pasear con los perros y como a las 3 de la tarde. Cuando termino, duermo la siesta durante un par de horas. ¡Es uno de mis momentos favoritos del finde! Luego, voy a la piscina a nadar y vuelvo a las 20:30, hora a la que empiezo a hacer la cena. No me gusta cocinar, pero es mucho más económico y fácil. Después de cenar veo un rato la tele y me acuesto a las 23:00, ¡que al siguiente día me toca trabajar!

Unidad 13: Ejercicio 7

Entrevistadora: Buenos días, soy de Onda Libre y estamos haciendo una encuesta sobre las condiciones de trabajo en España...
¿Podría hacerle unas preguntas? Es solo un momento.
Jorge: Bueno... de acuerdo, si es poco tiempo...
Entrevistadora: ¿A qué se dedica?
Jorge: Soy peluquero.
Entrevistadora: ¿Cuántas horas trabaja al día?
Jorge: Ocho.
Entrevistadora: ¿Trabaja los fines de semana?
Jorge: Sí, los sábados por la mañana.
Entrevistadora: ¿Cuántos días libres tiene a la semana?
Jorge: Pues los lunes y los sábados por la tarde, y luego... pues los domingos completos.
Entrevistadora: ¿Y cuántas vacaciones?
Jorge: Un mes al año.
Entrevistadora: ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?
Jorge: Que es un trabajo creativo y... no sé... que conoces a mucha gente.
Entrevistadora: ¿Y lo que menos?
Jorge: El horario.
Entrevistadora: Y para terminar, ¿está contento con su trabajo?
Jorge: Sí, bastante.
Entrevistadora: Bien, pues esto es todo. Muchas gracias por su colaboración. Adiós.
Jorge: De nada. Adiós.

Figura 20: Transcripción del ejercicio 7 de la unidad 13 (*ELE Actual A1*, p.222).

Anexo 4 - Cuestionario de autoevaluación de la unidad 11:

	Puedo mejorar	Adecuado	Bueno
Entiendo los conceptos de palabra simple, palabra compuesta, colocación y expresión institucionalizada.			
Puedo identificar nuevas colocaciones cuando las veo en un texto.			
He aprendido el vocabulario de las acciones cotidianas.			
Puedo explicar mi rutina diaria.			
Entiendo y puedo usar el vocabulario de la unidad en las cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar).			
He aprendido nuevas estrategias de aprendizaje del vocabulario.			
Me he sentido cómodo/a al trabajar con mis compañeros.			
No me he puesto nervioso/a al presentar mi rutina a mis compañeros			

Anexo 5 - Cuestionario de autoevaluación de la unidad 12:

	Puedo mejorar	Adecuado	Bueno
He aprendido el vocabulario de las acciones de ocio.			
He aprendido el vocabulario de la frecuencia.			
He aprendido nuevas colocaciones.			
Puedo explicar lo que hago los fines de semana.			
Entiendo y puedo usar el vocabulario de la unidad en las cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar).			
Recuerdo bien el vocabulario de unidades anteriores que he usado en esta unidad.			
He aprendido nuevas estrategias de aprendizaje del vocabulario.			
Me he sentido cómodo/a al trabajar con mis compañeros.			
Me he sentido cómodo/a al hacer el debate			
Me he puesto nervioso/a al hacer la presentación delante de mis compañeros			

Anexo 6 - Cuestionario de autoevaluación de la unidad 13:

	Puedo mejorar	Adecuado	Bueno
Recuerdo el vocabulario de las profesiones y de lugares de trabajo.			
Puedo explicar qué se hace en diferentes trabajos.			
He aprendido el vocabulario relacionado con las condiciones de trabajo.			
Entiendo y puedo usar el vocabulario de la unidad en las cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar).			
He aprendido nuevas colocaciones.			
Recuerdo bien el vocabulario de unidades anteriores que he usado en esta unidad.			
Entiendo y puedo usar los sufijos que he aprendido para aprender mejor el vocabulario y crear nuevas palabras.			
Me he sentido cómodo/a al trabajar con mis compañeros.			
Me he puesto nervioso/a al hacer la encuesta a otras personas.			