



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane
Classe LM-37

Tesi di Laurea

Enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE: análisis de la disponibilidad léxica de estudiantes de un bachillerato italiano

Relatore
Prof.ssa Giulia Nalesso

Laureando
Francesca Vaccari
n° matr.2044668 / LMLLA

Anno Accademico 2022/ 2023

A me stessa e alle persone che tengono veramente a me.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. Adquisición de una LE/L2

1. Introducción
2. Adquisición de lenguas no nativas
3. Lengua materna L1, Segunda lengua L2 y Lengua extranjera LE
4. Teorías sobre la adquisición de una L2
 - 4.1 Teorías conductivistas
 - 4.2 Teorías nativistas o innatistas
 - 4.3 Teorías ambientalistas
 - 4.4 Teorías interaccionistas
 - 4.5 Estrategias de aprendizaje y de comunicación
5. Factores que condicionan el aprendizaje de una L2
6. Influencia del entorno
 - 6.1 El *input*
 - 6.2 La interacción
 - 6.3 Factores individuales
 - 6.3.1 La motivación
 - 6.3.2 La aptitud
 - 6.3.3 La edad

CAPÍTULO II. La adquisición del léxico

1. Introducción
2. Palabra frente a unidad léxica
3. La competencia léxica
 - 3.1 La forma
 - 3.1.1 Forma oral o hablada
 - 3.1.2 Forma escrita
 - 3.1.3 Partes de una palabra
 - 3.2 Significado
 - 3.2.1 Relación entre forma y significado
 - 3.2.2 Concepto y referentes
 - 3.2.3 Asociaciones

- 3.3 Uso
 - 3.3.1 Funciones gramaticales
 - 3.3.2 Colocaciones
 - 3.3.3 Restricciones de uso
- 4. La disponibilidad léxica
- 5. Criterio de selección léxica en L2
 - 5.1 La frecuencia
 - 5.2 El tipo de curso
 - 5.3 La productividad y la rentabilidad
 - 5.4 La disponibilidad
 - 5.5 El Marco común europeo de referencia para las lenguas
- 6. Estrategias para aprender el léxico
 - 6.1 Estrategias directas
 - 6.2 Estrategias indirectas
- 7. Actividades para el aprendizaje del léxico
 - 7.1 Los mapas de ideas
- 8. El tratamiento del léxico en los distintos enfoques metodológicos
 - 8.1 El enfoque Léxico

CAPÍTULO III. Competencia y metodología del profesor de ELE

- 1. Introducción
- 2. El profesor novel
- 3. El profesor experto
- 4. Modelos de profesores
 - 4.1 Paradigma técnico-positivista
 - 4.2 Paradigma crítico-reflexivo
- 5. Características de un buen profesor
- 6. El desarrollo profesional del profesor de ELE
 - 6.1 Aspecto social y socialización
- 7. Competencia profesional y desarrollo del profesor
 - 7.1 Definición de descripciones de competencia del profesorado
 - 7.2 Funciones y alcance de las descripciones de competencias profesionales
- 8. Modelos competencias claves del profesor de L2

9. Los métodos de enseñanza
 - 9.1 Componentes de un método
 - 9.2 Introducción a los métodos
 - 9.2.1 El método tradicional o de gramática y traducción
 - 9.2.2 El método natural o directo
 - 9.3 Enfoque comunicativo
 - 9.4 Enfoque por tareas
 - 9.5 Enfoque léxico

CAPÍTULO IV. Estudio de campo

1. Introducción
2. La disponibilidad léxica
3. La muestra y la recogida de datos
 - 3.1 Variables sociolingüísticas
4. Metodología del trabajo de investigación
5. Hipótesis
6. Tratamiento informático de los datos
7. Criterios de edición
 - 7.1 Criterios generales
 - 7.2 Criterios propios de la investigación en ELE
 - 7.3 Criterios particulares por centros de interés
8. Análisis cuantitativo
 - 8.1 Resultados generales
 - 8.2 Clase segunda: nivel de español A1/A2
 - 8.2.1 Índices generales clase segunda
 - 8.2.2 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*
 - 8.2.3 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*
 - 8.2.4 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*
 - 8.3 Clase tercera: nivel de español A2/B1
 - 8.3.1 Índice generales clase tercera
 - 8.3.2 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*
 - 8.3.3 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*
 - 8.3.4 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*

- 8.4 Cotejo entre la clase segunda y la clase tercera
- 8.5 Clase cuarta: nivel de español B1/B2
 - 8.5.1 Índice generales clase cuarta
 - 8.5.2 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*
 - 8.5.3 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*
 - 8.5.4 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*
- 8.6 Clase quinta: nivel de español B2/CI
 - 8.6.1 Índice generales clase quinta
 - 8.6.2 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*
 - 8.6.3 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*
 - 8.6.4 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*
- 8.7 Cotejo entre la clase cuarta y la clase quinta
- 9. Consideraciones finales del primer cuestionario
- 10. Análisis cuantitativo mayo 2023
 - 10.1 Resultados generales
 - 10.2 Comparación resultados generales octubre 2022/mayo 2023
 - 10.3 Clase segunda: nivel de español A1/A2
 - 10.3.1 Índice general clase segunda mayo 2023
 - 10.3.2 Comparación entre el índice general de octubre y mayo
 - 10.3.3 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*
 - 10.3.4 Comparación *CI01 Partes del cuerpo* clase segunda octubre/mayo
 - 10.3.5 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*
 - 10.3.6 Comparación *CI02 Alimentación y bebidas* clase segunda octubre/mayo
 - 10.3.7 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*
 - 10.3.8 Comparación *CI03 Ciudad* clase segunda octubre/mayo
 - 10.4 Clase tercera: nivel de español A2/B1
 - 10.4.1 Índice general clase tercera mayo 2023
 - 10.4.2 Comparación entre el índice general de octubre y mayo
 - 10.4.3 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*
 - 10.4.4 Comparación *CI01 Partes del cuerpo* clase tercera octubre/mayo
 - 10.4.5 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*
 - 10.4.6 Comparación *CI02 Alimentacion y bebidas* clase tercera octubre/mayo

- 10.4.7 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*
- 10.4.8 Comparación *CI03 Ciudad* clase tercera octubre/mayo
- 10.4.9 Cotejo entre la clase segunda y la clase tercera al final del año
- 10.5 Clase cuarta: nivel de español B1/B2
 - 10.5.1 Índice general clase cuarta mayo 2023
 - 10.5.2 Comparación entre el índice general de octubre y mayo
 - 10.5.3 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*
 - 10.5.4 Comparación *CI01 Partes del cuerpo* clase cuarta octubre/mayo
 - 10.5.5 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*
 - 10.5.6 Comparación *CI02 Alimentación y bebidas* clase cuarta octubre/mayo
 - 10.5.7 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*
 - 10.5.8 Comparación *CI03 Ciudad* clase cuarta octubre/mayo
- 10.6 Clase quinta: nivel de español B2/C1
 - 10.6.1 Índice general clase quinta mayo 2023
 - 10.6.2 Comparación entre el índice general de octubre y mayo
 - 10.6.3 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*
 - 10.6.4 Comparación *CI01 Partes del cuerpo* clase quinta octubre/mayo
 - 10.6.5 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*
 - 10.6.6 Comparación *CI02 Alimentación y bebidas* clase quinta octubre/mayo
 - 10.6.7 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*
 - 10.6.8 Comparación *CI03 Ciudad* clase quinta octubre/mayo
 - 10.6.9 Cotejo entre la clase cuarta y quinta al final del año
- 10.7 Consideraciones finales octubre y mayo

CONCLUSIÓN

RIASSUNTO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RINGRAZIAMENTI

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se enmarca en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje del léxico español en las escuelas italianas, en particular estudia el desarrollo de la competencia léxica a través de un análisis de disponibilidad léxica de los estudiantes de un bachillerato italiano.

Elegí este tema porque, además de la utilidad de estos tipos de estudio, me fascina poder analizar cuántas palabras vienen a la mente en un determinado lapso de tiempo a una persona sobre un tema específico: de hecho, gracias a los datos recogidos por los cuestionarios, el objetivo de mi tesis es precisamente contabilizar cuántas palabras logran escribir sobre un determinado tema, definido centro de interés, los estudiantes de la escuela secundaria en la que administré los test.

Mi tesis se divide en cuatro capítulos:

1. El primer capítulo, titulado *Adquisición de una LE/L2*, explica el proceso de adquisición de una segunda lengua, la diferencia entre la lengua materna LM o L1, la segunda lengua L2 y la lengua extranjera LE; además, se exponen las teorías relativas a la adquisición de una lengua: *Teorías conductivistas*, que como explica Griffin (2005, 34), contemplan la adquisición o el aprendizaje verbal como un proceso de formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo, tanto en L1 como en L2/LE; *Teorías nativistas o innatistas* que derivan del pensamiento lingüístico de Chomsky (1965) que considera el lenguaje como un “órgano mental” especial que se construye gracias a propiedades innatas de la mente humana, por tanto el niño nace con capacidad para desarrollar las reglas estructurales de la gramática; *Teorías ambientalistas* que explican la adquisición de segundas lenguas a partir del protagonismo que el contexto, las relaciones socioculturales o el ambiente tienen en el proceso adquisicional, es decir, la experiencia social o externa tiene más influencia y protagonismo en el desarrollo del aprendizaje de la L2 que las cualidades innatas o naturales de los sujetos; y las *Teorías interaccionistas* que explican el proceso de adquisición de la L2 recurriendo a factores tanto innatos como ambientales. Aparte de eso, en este primer capítulo se explican las estrategias de aprendizaje y de comunicación y los

factores que condicionan el aprendizaje de una L2 como la edad, la inteligencia, la aptitud, la motivación, el entorno y las situaciones comunicativas reales.

2. El segundo capítulo, titulado *La adquisición del léxico*, explica la importancia del léxico para lograr una buena adquisición de cualquier lengua, tanto desde el punto de vista lingüístico y psicolingüístico, como pragmático. Además, se evidencia que, de entre las distintas posibilidades de adquisición, lo más recomendable para el aprendiz es aprender el segmento completo en lugar de separar las palabras según el Enfoque Léxico de Lewis (1993, 1997 y 2000). Esto demuestra que el léxico de una lengua está formado por unidades léxicas más o menos complejas y no solo por palabras aisladas. Así, se puede ver que las unidades léxicas univerbales son aquellas que van separadas por espacios en la escritura y por silencios en la cadena hablada. En este capítulo, se define también la competencia léxica que es el “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” según el MCER. Asimismo, se presenta la disponibilidad léxica que es la metodología empírica de mi tesis: el campo de investigación que dentro de la lingüística tiene como objetivo la recogida y el posterior análisis del léxico disponible de una determinada comunidad de habla. Como último, se presentan varias estrategias para aprender el léxico, como los mapas de idea.

3. En el tercer capítulo, titulado *Competencia y metodología del profesor del ELE*, se explican las características que un buen profesor debería poseer: actitud hacia los alumnos, como sensibilidad hacia sus necesidades, paciencia; capacidad para crear un buen ambiente de aprendizaje; interés por la enseñanza y, obviamente, conocimiento de la lengua. Además, se destacan los tipos de profesores: el profesor novel que es aquel que ha completado su programa de formación y acaba de empezar a enseñar en una escuela y el profesor experto que es aquel que tiene una amplia experiencia de enseñanza y tiene años de práctica; luego, se exponen los modelos de profesores según visiones diferentes: el paradigma técnico-positivista y el crítico-reflexivo. Para el primero, el docente es visto como una “persona preparada para responder eficientemente a cualquier exigencia que se le pueda presentar en una situación profesional mediante la aplicación de las

competencias en las que ha sido formada” (Domingo y Gómez, 2014, 17); por otra parte, los modelos que componen el paradigma crítico-reflexivo se basan en la participación de los profesores y en la crítica profesional constructiva. Son de naturaleza humanista y, por tanto, se centran en el desarrollo del individuo y en los procesos más que en los resultados y los productos. Para terminar, se exponen también los modelos de competencias claves del profesor de L2 y los diferentes métodos y enfoques de enseñanza: tradicional, natural, comunicativo, por tareas, léxico.

4. El cuarto capítulo, *Estudio de campo*, presenta y analiza los datos recogidos y se divide en dos partes: la primera parte da cuenta de los datos recabados al comienzo del curso escolar y la segunda parte los del final del año. Ante todo, se explican los distintos procesos de recogida de los diversos datos; se sigue con la explicación de las variables sociolingüísticas, los criterios de edición subdivididos en criterios generales de los estudios de disponibilidad léxica como *Eliminación de palabras repetidas*, *Corrección de la ortografía* y *Unificación ortográfica* y criterios propios de estudios dedicados aprendientes no nativos como el *Tratamiento de errores y de los préstamos*, *Tratamiento de las interferencias de otras lenguas*. Además, se presentan los tres centros de interés propuestos en el diseño de los cuestionarios: *CI01 “Partes del cuerpo”*, *CI02 “Alimentación y bebidas”*, *CI03 “Ciudad”*. Después, la segunda parte del capítulo está dedicada al análisis cuantitativo de los resultados de los datos recogidos en las distintas clases: en cada grupo, se observan los resultados generales y los índices de disponibilidad léxica. Al final se comparan las clases según el siguiente modelo: 1. clase segunda (A1/A2) y clase tercera (A2/B1) que tienen aproximadamente el mismo nivel, de inicial a intermedio; 2. clase cuarta (B1/B2) y clase quinta (B2/C1), de nivel intermedio a avanzado.

El objetivo de la tesis es, por tanto, averiguar cuántas unidades lexicales españolas vienen a la mente en dos minutos a los alumnos de cuatro clases del *Liceo Corradini* de Thiene. A partir de los primeros datos analizados en octubre, se observa que los alumnos han escrito un total de 2864 palabras subdivididas en los tres centros de interés; además, se

puede comprobar en la *tabla 1* “resultados generales” que a cada alumno en promedio le vienen a la mente aproximadamente 34,93 palabras en dos minutos en todos los centros de interés. Algo muy interesante que se nota es que el segundo campo *alimentación y bebidas* es aquel en el que los estudiantes han escrito más palabras (12,7 promedio) y por lo tanto es el que conocen mejor mientras que el tercer estímulo *ciudad* es donde los alumnos han escrito menos (9,99 promedio).

Para analizar y cotejar todos los datos, se ha utilizado la variable *nivel de español* y se observa que los resultados se dividen en dos grupos según el dominio lingüístico de las clases. Por lo que se refiere al primer grupo, en las *tablas 2 y 6* pueden observarse diferencias considerables entre la clase segunda (A1/A2) y la tercera (A2/B1): estos últimos tienen un nivel de español superior al de los primeros y se comprueba en los datos recogidos. El segundo grupo destaca la diferencia de nivel de español entre la clase cuarta (B1/B2) y la clase quinta (B2/C1). De los datos (*tabla 10 y 14*), se entiende que la clase quinta tiene un nivel más alto de español –como se esperaba– gracias también al conocimiento de modismos; la clase cuarta tiene un dominio inferior, pero mayor con respecto a la tercera, aunque esta tiene un promedio de vocabulario por informante más alto.

En cuanto a los datos analizados en mayo, se observa que los alumnos han escrito un total de 4073 palabras subdivididas en los tres centros de interés; además, cada uno en promedio ha activado en total aproximadamente 55,05 palabras en dos minutos (seis minutos totales). Como en el análisis de octubre, se nota que el segundo centro de interés *alimentación y bebidas* es aquel en el que los estudiantes han escrito más palabras (19,54 promedio) y por lo tanto es el que conocen mejor mientras que el tercer centro de interés *ciudad* es aquel en el que los alumnos han escrito menos (17,38 promedio).

En conclusión, después de presentar y analizar los cuestionarios en dos meses diferentes, en octubre y en mayo, y por tanto en dos etapas de adquisición distintas, se pasa a los resultados finales. En primer lugar, en todas las clases y en todos los centros de interés se ha visto un aumento notable de vocabulario. Además, al final del año escolar, las clases han aumentado ligeramente su nivel de español gracias al estudio, pero también al

intercambio cultural que los alumnos de tercera y cuarta han hecho con las ciudades de Valencia y Almazora.

De los resultados obtenidos del análisis se desprende que:

- en la segunda clase, con un nivel de español A1/A2, el léxico disponible en octubre es de 5,93 palabras promediales en el primer centro, 5,43 en el segundo y 9 en el tercero, con un promedio total de 20,36 unidades léxicas por individuo. En mayo, en cambio, se observa una media de 14,36 para el primer centro, 15,82 para el segundo y 13 para el tercero, con una media de 43,18, más del doble respecto al comienzo del año;
- en la clase tercera, con un nivel de español A2/B1, en octubre en el primer centro el promedio de palabras activadas es 13,56, en el segundo es 14,72 y en el tercero es 10,2 con una media total de 38,58 palabras por individuo; en mayo, se observa que el primer centro tiene una media de 17,57, en el segundo 18,83 y en el tercero 15,83 con un promedio de 52,23 palabras por persona;
- en la clase cuarta, con un nivel de español B1/B2, en octubre en el primer centro presenta un promedio de 11,6 palabras, en el segundo de 13 y en el tercero de 9,67 con una media total de 34,27 palabras por persona; en mayo, en el primer centro hay una media de 17,38, en el segundo 22,15 y en el tercero 19,15 con una media de 58,68 unidades léxicas por estudiante;
- en la clase quinta, con un nivel de español B2/C1, en el primer período para el primer centro de interés el promedio es 15,57, 14,36 en el segundo y en el tercero 10,46 con una media total de 39,39; al final del año se subraya el hecho de que en el primer centro el promedio sube hasta 20,48, en el segundo 20,41 y en el tercero 19,63 con un promedio total de 60,52 palabras por estudiante en dos minutos.

CAPÍTULO I.

ADQUISICIÓN DE UNA LE/L2¹

1. Introducción

El *Centro Virtual Cervantes* explica que el término “Adquisición de una lengua LE” puede ser utilizado en contraposición al de aprendizaje y también como sinónimo de este último. Hoy, la tendencia dominante consiste en utilizarlo para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda.

La investigación sobre la adquisición de L2 acuñó este término para designar el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para la comunicación. Este desarrollo consiste en la superación de unos estadios sucesivos, que se presentan en un orden de adquisición natural parecido a lo que ocurre en la adquisición de la L1. Para que ese proceso sea posible, el aducto tiene que superar ligeramente el nivel actual de competencia del alumno; solo así es realmente provechoso y permite una apropiación de datos (*intake*) realmente efectiva. El aducto resulta comprensible gracias a la situación, el contexto, la información extralingüística y el conocimiento del mundo del alumno. La producción verbal que resulta del procesamiento del *intake* constituye el educto.

La hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje sirve de fundamento teórico al enfoque natural, propuesta metodológica de S. Krashen (1983). Según Krashen, la adquisición de una lengua segunda consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla la competencia para la comunicación; el aprendizaje se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se realiza la corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

Como explica Álvarez (2010,109), aprender una lengua es un proceso que requiere mucho tiempo y es indispensable tener en cuenta el contexto social en donde se desarrolla la

¹ Utilizaremos los dos términos indistintamente ya que vamos a hablar del aprendizaje de una lengua no materna.

actividad lingüística. En el aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera entra en juego un conjunto de elementos, que incluyen a aquellos que ya han sido desarrollados con la adquisición de la lengua materna como la construcción del pensamiento lógico, el desarrollo de la imaginación y la creatividad; dicho aprendizaje ayuda a reestructurar el pensamiento y contribuye a la creación de lazos de comunicación con el medio sociocultural de la nueva lengua.

2. Adquisición de lenguas no nativas

El proceso de adquisición de lenguas segundas y extranjeras se ha incrementado mucho en las últimas décadas. Como explican Mancera y Penadés en su obra *Manual del profesor de ELE* (2017,57) se ha investigado por mucho tiempo sobre los procesos cognitivos que se activan en las fases de aprendizaje de una lengua y se pueden notar algunas conclusiones:

- no hay posibilidad de aprendizaje sin modelos previos;
- el primer propósito del aprendizaje de una lengua es su uso;
- el conocimiento de otras lenguas facilita el aprendizaje de una nueva por tener más desarrolladas las estrategias de aprendizaje y de comunicación;
- en la adquisición de segundas lenguas intervienen factores de diversa índole y todos deben tenerse en cuenta para comprender el proceso.

En lo que se refiere al español como lengua no nativa, tenemos que nominar a la investigadora y docente Muñoz Licerias que propone que la investigación sobre un modelo de adquisición del español como L2-LE debe considerar la relación que existe entre la adquisición como representación mental y los mecanismos de procesamiento y de producción que originan esa representación e interactúan con ella; es decir, modelos que recurren simultáneamente a ambos para explicar el proceso de adquisición.

3. Lengua materna L1, Segunda lengua L2 y Lengua extranjera LE

Es muy importante destacar la diferencia que hay entre L1, L2 y LE. La L1 es la lengua materna que es la primera que adquiere el niño y se denomina también lengua nativa. Como se explica en el *Manual del profesor de ELE* (2017,58-59), la distinción entre L2 y LE viene establecida por el contexto en que se lleva a cabo la apropiación del nuevo

sistema lingüístico y cultural. Se considera segunda lengua L2 cuando la adquisición se produce en el contexto natural de la lengua meta; es decir, el aprendiz se encuentra en contacto permanente con la lengua objeto de aprendizaje porque vive en dicha comunidad. La L2 cumple una función social e institucional y el hablante no nativo se integra en dicha comunidad. Por su parte, se considera lengua extranjera LE cuando el aprendizaje se produce en el país de origen de los aprendices; esto es, en situación formal de clase. En este caso de carencia de contacto con la comunidad y la cultura de L2, los factores de aula y la dinámica de la clase incrementan su importancia como factores definitorios de la motivación.

También puede hablarse de un contexto mixto. Esta situación se da cuando los inmigrantes o personas desplazadas viven en el país de la lengua meta, hecho que permite la interacción cotidiana con los nativos, pero también acuden al aula para perfeccionar su dominio lingüístico de la L2.

4. Teorías sobre la adquisición de una L2

Se sabe que es necesario explicar y desarrollar el proceso de adquisición de una lengua segunda y por este motivo los investigadores consideran cuatro teorías: hasta el momento ninguna ha sido capaz de explicar de forma completa y convincente el proceso de adquisición de segundas lenguas dada la amplitud, complejidad e interdependencia de los factores que intervienen.

Como se puede ver en el *Manual del profesor* (2017, 63), las diferencias entre las cuatro teorías se centran en la importancia que conceden a los hábitos lingüísticos, a los mecanismos innatos y a los factores ambientales.

4.1 Teorías conductivistas

Como explica Griffin (2005, 34), el paradigma conductista contempla la adquisición o el aprendizaje verbal como un proceso de formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo, tanto en L1 como en L2-LE. Esta teoría partía de la hipótesis “hablar una lengua es simplemente una respuesta a un estímulo” (Griffin, 2005, 34). El

aprendizaje de una L2 implica la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos a través de los mecanismos de la repetición y el refuerzo.

A pesar de que esta teoría decayó en los años setenta, se siguen aprovechando algunos de sus planteamientos; así, McLaughlin (1984, 1988) considera que la transformación del conocimiento explícito en conocimiento implícito es posible gracias a la automatización del conocimiento mediante la práctica (marco conductista). Por otro lado, desde el punto de vista lingüístico, mientras que para unos autores (Lado 1957) la lengua materna es considerada como un factor determinante en la adquisición de una L2, para otros (Dulay 1982) es un factor sin particular significación teórica.

4.2 Teorías nativistas o innatistas

Estas teorías derivan del pensamiento lingüístico de Chomsky (1965) que considera el lenguaje como un “órgano mental” especial que se construye gracias a propiedades innatas de la mente humana, por tanto el niño nace con capacidad para desarrollar las reglas estructurales de la gramática. Él llama a esta habilidad innata para adquirir el lenguaje: mecanismo de adquisición del lenguaje (MAL). El MAL permite a los niños analizar el lenguaje que oyen y extraer las reglas gramaticales con las cuales saben crear nuevas frases que nadie ha formulado antes. Según Chomsky, los seres humanos están dotados de manera innata de un conocimiento universal específico de la lengua denominado gramática universal (GU). Si no tienen ese talento, el aprendizaje de la L1 o la L2 sería casi imposible, puesto que los datos del *input* (información lingüística procedente del exterior) no son lo suficientemente ricos para permitir la adquisición. No obstante, aunque los principios de la GU son universales, ello no significa que todos los principios operan necesariamente en todas las lenguas: las características del *input* que recibe el niño en el curso de la adquisición requieren para su proceso un conocimiento previo de algún tipo y ese conocimiento previo es, en efecto, la GU.

Otro modelo representativo es el de Krashen (1977, 1982, 1985) que subraya que los seres humanos tienen un talento lingüístico específico partiendo de cinco hipótesis:

1. el orden de la adquisición no se corresponde con las secuencias que se siguen en la enseñanza;

2. el *input* que activa el proceso de adquisición tiene que ser comprensible y debe introducir novedades y dificultades para el estudiante;
3. el aprendizaje es caracterizado por un monitor que localiza los errores y los corrige;
4. la hipótesis del ‘filtro afectivo’: Krashen señala distintos factores afectivos (motivación, necesidades, actitudes, estados emocionales) que contribuyen a la adquisición de una segunda lengua (ASL); este autor (1981) afirma que la ausencia de motivación, una pobre autoestima o un alto grado de ansiedad pueden combinarse para formar un bloqueo mental e impedir al *input* comprensible alcanzar el dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL). Por otra parte, y dado que el filtro afectivo incide en la cantidad y calidad del procesamiento del *input*, el aprendiz que presente un filtro afectivo bajo logrará una adquisición exitosa;
5. el desarrollo de la LE sigue a un modelo universal, característico de cada lengua e independiente de la L1.

4.3 Teorías ambientalistas

Como se lee en el *Manual del profesor* (2017, 69), estas teorías explican la adquisición de segundas lenguas a partir del protagonismo que el contexto, las relaciones socioculturales o el ambiente tienen en el proceso adquisicional; es decir, la experiencia social o externa tiene más influencia y protagonismo en el desarrollo del aprendizaje de la L2 que las cualidades innatas o naturales de los sujetos.

Una de las propuestas más representativas es el modelo de aculturación de Schumann (1976, 1978). Este modelo sostiene que, en el proceso de adquisición de una L2, adquiere una especial relevancia la distancia social y la distancia psicológica que mantiene el aprendiz con respecto a los hablantes de la lengua meta. La adquisición de la L2 se presenta como un modo de aculturación o de adaptación a la nueva cultura y está relacionada con el tipo de motivación integradora; asimismo, el grado de aculturación es capaz de indicar el nivel de adquisición de la lengua objeto. Así lo indica Schumann (1978, 34): “La adquisición de la segunda lengua es solo un aspecto de la aculturación y

el grado de aculturación del aprendiz al grupo de la lengua meta controlará su nivel de adquisición de la L2”.

4.4 Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas explican el proceso de adquisición de la L2 recurriendo a factores tanto innatos como ambientales. Consideran que la GU no es suficiente, sino que son necesarios otros dos elementos: la modificación del *input* al que están expuestos los aprendices, ya sea por el profesor o por el hablante nativo, y el intercambio conversacional para resolver las necesidades comunicativas, la interacción con el hablante adulto nativo o experto.

El objetivo de estas teorías es demostrar y explicar los beneficios que reporta la interacción en la adquisición de la L2-LE. Tanto en la L1 como en la L2 los individuos aprenden la lengua porque participan en un intercambio de mensajes y negocian su significado, idea relacionada con la competencia comunicativa de los seres humanos (Hymes 1972; Canale y Swain 1980).

Una de las teorías interaccionistas más conocidas es la de Givón (1979, 1984), quien propone un análisis funcional y tipológico de la sintaxis. Givón ha desarrollado un enfoque denominado análisis sintáctico funcional tipológico y considera que la sintaxis emana de propiedades del discurso humano y argumenta que los hablantes pasan de un modo pragmático de comunicación, basado en el discurso, a un modo más sintáctico. Cabe señalar que se trata de una teoría que está más orientada a la lengua escrita y a la oración que a la expresión o a la interacción.

4.5 Estrategias de aprendizaje y de comunicación

Como se explica en el *Manual del profesor* (2017, 89-92), el aprendizaje tiene lugar realmente si el aprendiz se involucra en el proceso y se puede ver que dichos procesos de aprendizaje se activan mediante el uso de determinadas estrategias; por lo tanto se corrobora el rol crucial que las estrategias desempeñan en la calidad y cantidad de aprendizaje que se produce. Esto tiene importantes implicaciones pedagógicas, pues el

uso de estrategias afecta tanto a las diferencias individuales como al uso adecuado o inadecuado de las mismas.

En los años ochenta, el auge de la ciencia cognitiva permitió elaborar los primeros modelos sobre la automatización del conocimiento de la L2, las estrategias utilizadas por el aprendiz para el procesamiento y producción lingüística, y cómo se almacena en la memoria el material lingüístico. El estudio de las estrategias cognitivas que el aprendiente desarrolla en los procesos de comprensión y producción en la L2 es un campo que ha despertado gran interés y constituye una de las principales áreas de investigación al abordar 'lo interno' en la adquisición de la segunda lengua: estrategias de aprendizaje, estrategias de producción, estrategias de comprensión y estrategias de comunicación.

En el aprendizaje lingüístico, la apropiación de los nuevos conocimientos requiere tres subprocesos en los que se emplean estrategias de aprendizaje:

1. integrar el nuevo conocimiento con el existente;
2. descubrir las faltas de correspondencia entre las reglas de la propia interlengua y las de la L2;
3. automatizar el conocimiento adquirido.

El entrenamiento estratégico está relacionado con los mecanismos de aprendizaje y se puede observar que una de sus dimensiones es la autonomía del aprendizaje: el alumno tiene que adquirir competencia sobre cómo realizar con éxito la tarea de hacerse con nuevos conocimientos y poder usarlos. Como subraya Cohen (1998), el objetivo del entrenamiento estratégico es la mejora del aprendizaje relacionada con una involucración activa en el proceso, el desarrollo de la autonomía y el alcance de altos niveles de aprendizaje. Al comprobar que existen muchas diferencias individuales en uso de las estrategias, el profesor tendría que promover el desarrollo de las tres fases del entrenamiento estratégico:

1. la etapa de instrucción, en la que el alumno debe conocer cuáles son las estrategias que componen su repertorio, cómo aplicarlas y cuál es la eficacia de su uso;
2. la etapa de práctica, que incluye la potenciación del control de uso de estrategias;

3. la etapa de transferencia, en la que, tras la evaluación del uso de las estrategias en una situación dada, se potencia y aplica la transferencia de uso a nuevas situaciones.

Bialystok (1978) identifica cuatro estrategias en el aprendizaje de una L2:

1. Práctica formal: la consulta de un manual de gramática o de un diccionario;
2. Práctica funcional: se expone la lengua con fines educativos como hablar con nativos;
3. Utilización del monitor como estrategia de producción;
4. Interferencia que se usa para la comprensión de informaciones que llegan de varias fuentes.

Se puede notar que también Oxford (1990) clasifica las estrategias como sigue:

1. Indirectas, sostienen y orientan el proceso de aprendizaje sin relacionarse con la manipulación de la L2. Las estrategias son: 1) metacognitivas que permiten al aprendiente mantener el control sobre su aprendizaje; 2) afectivas que regulan las emociones; 3) sociales que facilitan el aprendizaje mediante la interacción.
2. Directas, implican el procesamiento y la manipulación de elementos lingüísticos de la L2 y se componen de estrategias cognitivas que ayudan a comprender y producir la lengua y estrategias de memoria que ayudan a recuperar informaciones.

Por lo que concierne a las estrategias de comunicación, son operaciones que el aprendiente usa ante un problema comunicativo para facilitar el acceso al conocimiento que ya posee para resolver problemas que surgen por un desequilibrio entre el objetivo comunicativo y los conocimientos adquiridos. Se clasifican en dos grupos:

1. Reducción: se evita la comunicación y se reduce el contenido del mensaje;
2. Expansión: se basa en otro conocimiento, en la L1 y en la interlengua.

5. Factores que condicionan el aprendizaje de una L2

Hoy en día, no es fácil contestar a la pregunta “¿se aprende la L2 de la misma manera que la L1?”, ya que hay dos procesos de aprendizaje diferentes y también varias influencias y factores externos e internos al aprendiente que se deben considerar. En cuanto a los factores, se puede notar que hay una relación entre ellos, pero sin embargo no se puede saber cómo influye cada elemento en el aprendizaje. Además, como se explica en el *Manual del profesor* (2017, 92) los factores se clasifican en tres:

- características del aprendiz: edad, inteligencia, actitud, motivación, personalidad;
- factores macroambientales: situación de aprendizaje natural/formal, ambiente en el que se usa la L2, modelo de lengua que se ofrece al aprendiz;
- factores microambientales: interacción en situaciones comunicativas reales.

Sin embargo, los factores que más han interesado a los investigadores han sido las diferencias individuales de los aprendices, puesto que inciden directamente en la cantidad de esfuerzo que invierten para actividades concretas de aprendizaje así como en la rapidez con que se ejecutan determinadas acciones. Estas diferencias son edad, motivación, aptitud y memoria.

6. Influencia del entorno

Como se sabe, en el proceso de adquisición de una L2-LE intervienen tres elementos: la lengua meta, el aprendiz y el profesor, todo en un contexto social. La investigación sobre el entorno despierta gran interés tanto desde el punto de vista teórico como por su incidencia práctica en aspectos como: resultados de la conversación entre hablantes no nativos, negociación del significado y modificación del *input* para la comprensión de la L2. Como argumenta Moreno (2004), lo sociolingüístico está implicado en los procesos de adquisición de segundas lenguas, en su enseñanza y aprendizaje, y lo justifica porque el contexto social facilita la interacción, que es uno de los factores fundamentales en el proceso de adquisición.

6.1 El *input*

Como se ha visto antes, para Krashen (1977) el *input* comprensible es la variable más importante en la adquisición de una L2. Como se puede observar en el *Manual del*

profesor (2017, 93), el *input* es esencial en el proceso de adquisición y para que haya un aprendizaje progresivo de la interlengua, tiene que estar adaptado y debe mostrar algunas dificultades o novedades en el léxico, sintaxis y morfología, que el aprendiente pueda resolver. El ritmo de aprendizaje y el nivel de perfección que el aprendiz pueda conseguir está condicionado por la cantidad y calidad de información que le ofrece el entorno. Pero este *input* tiene que ser comprensible y también ser comprendido: el estudiante debe procesar la información que entra y, además, para comprobar el progreso adquisitivo, él tiene que producir un *output* que sea comprensible para el hablante nativo o quien lo escuche.

6.2 La interacción

Como hemos visto, el *input* es necesario y suficiente para la adquisición de la L2 según ciertas teorías, sin embargo, en la actualidad se defiende que es importante pero no suficiente. A este respecto, Long (1985), presenta su “hipótesis de la interacción” puesto que para este autor es en la participación del discurso y en la conversación que se puede modificar el *input* y todo esto que hace que sea comprensible. Es importante que el aprendiz sienta la necesidad de producir bien sus mensajes y que note la diferencia entre su producción y las formas aceptada de la lengua meta (Long 1996) porque si no lo hace, se puede producir una fosilización de su interlengua.

En los últimos años, a partir de la hipótesis del *input* y de la hipótesis de la interacción se ha desarrollado una línea de investigación que se centra en un tipo de interacción específica, denominada *negociación* (Doughty 2000). Según esta hipótesis, de la negociación de la forma y del significado, con la negociación los aprendices obtienen información sobre cómo reestructurar las gramáticas de su interlengua mediante las comparaciones cognitivas que surgen para resolver las interrupciones de comunicación en la L2.)

6.3 Factores individuales

Los factores individuales pueden ser de naturaleza neurológica (grado de especialización hemisférica), de naturaleza cognitiva (aptitud y memoria) y de naturaleza afectiva (motivación y personalidad).

6.3.1 La motivación

Como se nota en el estudio de Tragant y Muñoz (2000), los componentes de la motivación se dividen en dos: de naturaleza psicosocial y de orden cognitivo.

Por lo que concierne la naturaleza psicosocial, se han desarrollado muchos modelos, pero el más conocido es el de Gardner (1985) que subraya la existencia de un tipo de motivación específica para el aprendizaje de lenguas y donde el grado de motivación es determinado por tres factores (Cestero y Penadés, 2017, 94-95): el deseo por aprender una lengua, las actitudes utilizadas para el aprendizaje de esta y el esfuerzo del aprendiente.

La teoría de las orientaciones motivacionales sirve para descubrir las razones que estimulan al aprendiz a implicarse en el estudio de las lenguas y establecen una distinción entre orientación instrumental y orientación integradora. En este ámbito, las investigaciones realizadas sobre la incidencia de una u otra orientación en el éxito del aprendizaje de lenguas no destacan ninguna coincidencia entre teoría y práctica en sus resultados; mientras unas concluyen que la orientación integradora es la que favorece un mejor aprendizaje, otras establecen que es la orientación instrumental. Sin embargo, como se afirma en el *Manual del profesor de ELE* (2017, 94-95), los aprendientes utilizan orientaciones mixtas con respecto a la L2 y hay varios marcos explicativos de las actitudes de los aprendices. Así, Dorney (1994, 2001) establece tres niveles diferenciados en el desarrollo motivacional: el nivel lingüístico, el nivel de aprendiz y el nivel de la situación de aprendizaje.

En cuanto a la naturaleza cognitiva, la motivación es el conjunto de procesos implicados en la activación y mantenimiento de la conducta; por lo tanto estar motivado significa: 1) tener razones para hacer algo, 2) tomar la decisión de hacerlo y 3) mantener el esfuerzo requerido para lograrlo. Esto implica que hay factores que inician la motivación y otros que la mantienen.

En nuestros días, la orientación de los estudios sobre la motivación es de orden cognitivo, ya que esta puede crecer, consolidarse, retraerse o sucumbir y se nota que la intervención

psicológica ejerce una gran influencia. Para incrementar la motivación en el aula, Dorney (2001) subraya algunos factores:

- el profesor tiene que crear una red de interacción en el aula donde la lengua será la L2;
- se tiene que desarrollar la afectividad;
- hay que promover la autonomía del aprendizaje
- es necesario familiarizar a los aprendices con la realidad cultural de la L2.

6.3.2 La aptitud

Según el *Manual del profesor de ELE* (2017, 96), la aptitud, algo de naturaleza estable e innato, es la habilidad para asimilar material lingüístico descontextualizado y procesar la lengua con eficacia. Skehan (1989) considera la aptitud como el mejor predictor del éxito en el aprendizaje de una L2 y ha establecido tres componentes de orden cognitivo para dicho factor:

1. Habilidad de codificación fonética: tiene un papel muy importante puesto que en las etapas iniciales se tiene que convertir el *input* acústico en *input* procesable;
2. Habilidad lingüística analítica: se refiere a la capacidad del individuo para deducir reglas;
3. Habilidad de memoria que se aprenden por repeticiones.

6.3.3 La edad

La edad es un factor condicionante muy importante, a pesar de que su grado de influencia genere una gran polémica en el marco de teoría didáctica. Sin embargo, hay explicaciones que caracterizan las diferencias individuales asociadas a la edad (Cestero y Penadés, 2017, 9-97):

1. Explicación cognitiva: los niños emplean un dispositivo de adquisición lingüística (DAL) de la L2 igual al de la L1, mientras que los adultos utilizan sus capacidades para solucionar los problemas lingüísticos;

2. Explicación socio-psicológica: los adultos son más inhibidos que los niños y ello les haría resistirse a la socialización; de ahí que prefieran hablar una L2 con acento identificándose como hablantes extranjeros, esto es, de una L1 diferente;

3. Explicación del *input*: los aprendices jóvenes suelen recibir un *input* menos complejo que el de los adultos, pero, a pesar de esto, el *input* de los adultos puede ser mejor porque lo pueden negociar;

4. Explicación neurológica; Lennenberg (1967) aportó pruebas que demostraban que las dos mitades del cerebro se especializan en funciones diferentes durante la adolescencia; de ahí que antes de los 12-14 años exista un periodo crítico en el cual el cerebro es más dúctil y permite transferir funciones de un hemisferio a otro.

Se puede notar que la edad resulta un factor decisivo en los contextos de contacto directo con la L2. Las investigaciones sobre la edad como factor de adquisición en un contexto permanente de la lengua meta (Harley 1986; Singleton 1989) concluyen:

- a corto plazo, los adultos avanzan más rápidamente que los niños;
- los niños mayores (8-12 años) progresan más rápidamente que los menores (3-8 años);
- a largo plazo, los niños pequeños alcanzan un nivel superior al de los otros grupos.

CAPÍTULO II.

LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

1. Introducción

Los estudios relativos a la enseñanza/aprendizaje del léxico han experimentado un gran auge en los últimos años, al ponerse de manifiesto la relevancia que su tratamiento ha de adquirir en el aula (Giammatteo, 2001; Gómez Molina, 2004).

En la actualidad, nadie pone en duda la importancia del léxico para lograr una buena adquisición de cualquier lengua o para la lectura y escritura de un texto, tanto desde el punto de vista lingüístico, psicolingüístico, como pragmático. Aprender una lengua es necesariamente aprender su vocabulario, porque en el léxico se integran todos los conocimientos de fonología, de morfología, de semántica, de pragmática y es a través de las potencialidades de las palabras que el hombre puede hacer referencia al mundo extralingüístico y al lingüístico mismo.

En 2006, Baralo y Aguado-Orea constataban que el número de estudios dedicados únicamente al componente léxico era muy bajo, cubrían solo el 8,5% de las publicaciones académicas en inglés entre 1992 y 2005. En aquel momento, una posible explicación podía ser que en los métodos de enseñanza/aprendizaje se prestaba más atención a la adquisición de la gramática. Como señalaba Morante Vallejo (2005, 30), el problema residía en la distancia entre:

- la investigación teórica del léxico de una lengua;
- la investigación sobre los modelos generales de adquisición de segundas lenguas;
- la didáctica del léxico en el aula de segundas lenguas.

A pesar de lo anterior, los estudios sobre el lexicón mental (Baralo, 2001) han sido fundamentales en el impulso del componente léxico en el aula de segundas lenguas. El modelo dinámico se ve plasmado en mapas conceptuales que ayudan al alumno a visualizar las relaciones entre las unidades formando una red cada vez más densa. Además, como afirma el *Manual del profesor de ELE* (2017, 260), la sustitución del

concepto de palabra por el concepto de unidad léxica ha impulsado la investigación en torno a las colocaciones y la fraseología y ha permitido el encuentro entre lexicólogos y profesores de segundas lenguas. En este ámbito otra línea de interés muy importante es el estudio del papel del diccionario en la enseñanza de hablantes no nativos y las cualidades que debe poseer para cubrir las necesidades de los aprendices.

La lingüística de corpus también se ha aplicado con éxito a los estudios del léxico. Cada vez son más numerosos los equipos de investigación que recogen corpus de datos representativos y fiables en los que basar sus estudios. Por otro lado, existe una línea de trabajo que propugna el uso de los corpus como *input*.

A más y mejor, las técnicas de investigación sociolingüística han sido aplicadas con éxito al estudio del aprendizaje del léxico a través de la disponibilidad léxica de los aprendices de una LE, aportando datos fiables sobre los que basarse para crear materiales para el aula (Paredes, 2015). Por su parte, los estudios sobre la riqueza léxica de los hablantes de una L2 también permiten analizar los procesos de adquisición del vocabulario (Nalesso, 2022). Y no debe olvidarse la línea de investigación centrada en la relación entre el tipo de tareas y el aprendizaje efectivo del vocabulario, puesto que se ha demostrado que el esfuerzo cognitivo es lo que propicia la adquisición.

2. Palabra frente a unidad léxica

Como se subraya en el *Manual del profesor de ELE* (2017, 261), los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras consideraban el aprendizaje del léxico como periférico y se limitaban a la presentación de palabras en listas o por temas. A partir de los años 80 del siglo pasado se empieza a tener en cuenta el aprendizaje del léxico en sí y los investigadores (Sinclair 1991; DeCarrico 1992) establecen que el concepto de palabra no es el más adecuado ya que existen conglomerados (*chunks*) más o menos fijados en la norma que sería mejor enseñar y aprender para un efectivo desarrollo de la competencia léxica. Así pues, lo más recomendable para el aprendiz es aprender el segmento completo en lugar de separar las palabras según el Enfoque Léxico de Lewis (1993, 1997 y 2000). Esto demuestra que el léxico de una lengua está formado por unidades léxicas más o menos complejas y no por palabras aisladas. Así, se puede ver que las unidades léxicas unverbales son aquellas que van separadas por espacios en la

escritura y por silencios en la cadena hablada. Las unidades fraseológicas son combinaciones fijas de palabras (Cestero y Penadés, 2017, 261). Para Penadés Martínez (2012, 35-60) son tres los rasgos que diferencian las unidades fraseológicas de las unidades lingüísticas que no lo son: combinación de palabras, fijación e idiomática. Para clasificar las unidades léxicas complejas, la mayoría de los investigadores sigue el esquema propuesto por Corpas Pastor (1996, 50-51):

- colocaciones;
- locuciones;
- enunciados fraseológicos: paremias (refranes, proverbios, máximas, sentencias); fórmulas rutinarias.

Una colocación se define como una construcción semifraseológica formada por dos unidades léxicas, la base y el colocativo (Alonso Ramos 2002, 67). En español, las estructuras sintácticas más frecuentes suelen ser: N+A (casa roja), A+N (primer año), V+N (tomar una bebida), V+Adv. (comer velozmente). En el marco de la enseñanza de las LE, el profesor a menudo destaca que algunos de los errores léxicos de sus aprendices se producen porque trasladan una colocación de su lengua materna a la L2, por ejemplo “hacer una decisión” en lugar de “tomar una decisión” en el caso de estudiantes anglófonos de ELE. Las locuciones se pueden definir como “combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes” (Penadés Martínez 2012, 23): dárseles con queso, tomar el pelo. Las paremias, en cambio, son enunciados en sí mismos, equivalen a una oración y constituyen actos de habla (Corpas Pastor 1996, 132): hombre precavido vale por dos. Y finalmente, las fórmulas rutinarias, también denominadas expresiones institucionalizadas (Higueras García 2006, 28), son fórmulas de interacción social que facilitan la comunicación y están fijadas por el contexto: ¡Qué te lo pases bien!.

3.La competencia léxica

La competencia léxica, según el MCER (2002, 108), es el “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”, cuyo desarrollo permite el alcance de una habilidad comunicativa eficiente: no poder, o no saber, decodificar una palabra puede imposibilitar el éxito de la comunicación.

Al tratar la cuestión del desarrollo de mencionada competencia, ante todo, es necesario que el profesor de L2 recuerde que la adquisición de una palabra no está relacionada solo con el significado que expresa. A este propósito, para Nation (2001, 27) el conocimiento de una palabra implica conocer: 1. su forma; 2. su significado; 3. su uso.

3.1 La forma

FORMA	Hablada	Recepción	¿Cómo suena la palabra?
		Producción	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	Recepción	¿Cómo es esa palabra?
		Producción	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de palabra	Recepción	¿Qué partes se reconocen en esta palabra?
		Producción	¿Qué partes hacen falta para expresar el significado?

Tabla 1. Adquisición de los aspectos relacionados con la forma de la unidad léxica

3.1.1 Forma oral o hablada

Como se ve en el *Manual del profesor* (2017, 263), conocer la forma oral de una palabra implica, desde el punto de vista receptivo, ser capaz de reconocerla cuando se escucha y, desde un punto de vista productivo, ser capaz de articularla bien para expresar un determinado significado. Las preguntas que debe hacerse el profesor para ayudar a sus aprendices son: ¿Cómo suena la palabra? ¿Qué sonidos va a escuchar el aprendiz? ¿Con qué otros sonidos puede confundirse? ¿Cómo se pronuncia?

Ser capaz de producir la forma de la palabra al hablar implica la capacidad de pronunciarla correctamente y, posiblemente, con la entonación adecuada. La dificultad de pronunciación de una palabra depende de las similitudes fonéticas que existen entre la lengua materna y la L2. Si esta última contiene sonidos que no existen en la lengua del estudiante o se combinan de forma diferente, la tarea puede resultar mucho más difícil para él. Igualmente, influyen las diferencias que puedan existir en la entonación, así como la falta de correspondencia entre las formas escritas y las realizaciones fonéticas de la palabra. De todos modos, las predicciones en cuanto a la dificultad de pronunciación de

una palabra no son sencillas, ya que a veces una leve diferencia entre dos sonidos de las respectivas lenguas ocasiona más problemas al estudiante que cuando las diferencias son muy evidentes. Por otro lado, en todas las lenguas hay ciertas combinaciones de sonidos que están permitidas, mientras que hay otras que no se utilizan. El conocimiento de esos patrones combinatorios facilita mucho la adquisición de las palabras en una lengua extranjera.

3.1.2 Forma escrita

Nation (2001, 44-46) se refiere a la capacidad para escribir la palabra correctamente, sin faltas de ortografía. El profesor debe preguntarse: ¿Cómo es esa palabra? Cuando el aprendiz la vea escrita, ¿en qué letras debe fijarse para recordarla mejor? ¿Cómo se escribe y deletrea? En español, no hay una disociación extrema entre la forma escrita y la oral de la palabra por lo que los aprendices no suelen tener grandes problemas. Los estudiantes cuya lengua materna posee un sistema de escritura diferente pueden tener dificultades con la forma escrita, aunque lo habitual es que el español sea su segunda LE tras el inglés o el francés, por lo que las interferencias vendrán de esos idiomas.

3.1.3 Partes de una palabra

Según el *Manual de profesor de ELE* (2017, 264), conocer los rasgos morfológicos de una palabra constituye un aspecto importante del conocimiento léxico. Así pues, el profesor debe pensar en qué partes se reconocen en una palabra a la hora de presentarla. Lo importante es que cuando el aprendiz la vea o la oiga, pueda aislar algún elemento significativo dentro de ella. Si las reglas de derivación de una palabra son similares a las de la lengua materna del estudiante o a las de otras palabras de la L2 que ya conoce, se facilitaría enormemente su aprendizaje. En efecto, las palabras se almacenan formando redes en el lexicón mental y una de estas redes está constituida por palabras de la misma familia léxica. Por lo tanto, el conocimiento de una palabra implicaría también el conocimiento de los otros miembros de la familia a la que pertenece. A medida que el estudiante va aumentando su dominio de la lengua extranjera, profundiza en el conocimiento de estas agrupaciones familiares y se incrementa el número de miembros de cada una de ellas (Cestero y Penadés, 2017, 264-265).

3.2 Significado

SIGNIFICADO	Forma y significado	Recepción	¿Qué significado transmite esta palabra?
		Producción	¿Qué palabras pueden usarse para expresar este significado?
	Concepto y referentes	Recepción	¿Qué se incluye en este concepto?
		Producción	¿A qué referentes extralingüísticos puede aplicarse?
	Asociaciones	Recepción	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		Producción	¿Qué palabras se pueden usar en su lugar?

Tabla 2. Adquisición de los aspectos relacionados con el significado

3.2.1 Relación entre forma y significado

El estudiante debe ser capaz de conectar la forma de la palabra con el concepto que expresa (Nation 2001, 47-49). Cuanto más fuerte sea esta conexión más fácil le resultará reconocerla cuando aparezca en un texto oral o escrito, o bien recuperar su forma para usarla de forma productiva. El profesor, cuando quiera enseñar una palabra, tiene que reflexionar sobre qué significado transmite. También debe pensar en qué otras palabras pueden usarse para expresar este significado.

3.2.2 Concepto y referentes

El profesor debe preguntarse, desde el punto de vista semántico, ¿qué rasgos distintivos posee esta palabra? Nation (2001, 49-52) trata aquí el problema de las palabras con múltiples significados. Por un lado, tendríamos los homónimos, tanto los homógrafos, como los homófonos. Por otro lado, estarían las palabras polisémicas, cuyos diferentes sentidos guardan relación unos con otros. Desde el punto de vista del aprendiz de segundas lenguas, resulta más conveniente basarse en los rasgos comunes que comparten los diferentes significados de una misma palabra para almacenarla en el lexicon y luego

recuperarla. Otra pregunta que el profesor tendría que hacerse es: ¿A qué referentes puede aplicarse? ¿Qué seres u objetos de la realidad extralingüística son denominados con esta palabra? Cuando nos encontramos con la palabra, se activa un proceso que nos permite inferir, teniendo en cuenta el contexto, cuáles son los objetos del mundo real a los que se refiere en concreto. Este proceso se denomina especificación referencial. Las actividades para el aprendizaje del léxico basadas en la relación entre imagen y forma se basan en este proceso (Cestero y Penadés, 2017,265).

3.2.3 Asociaciones

De nuevo, como se lee en el *Manual de profesor de ELE* (2017, 265), el aprendiz cuando lee u oye una palabra tendría que preguntarse qué asociaciones puede hacer. El profesor debería, por tanto, trabajar la relación de esa palabra con otras con las que está relacionada en español: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, palabras de la misma familia léxica, palabras del mismo campo semántico. También se deberían tener en cuenta aquellas estrategias que puede usar el aprendiz cuando vea que no le están entendiendo, o qué expresiones puede usar para reformular lo dicho y hacerse entender.

3.3 Uso

USO	Funciones gramaticales	Recepción	¿En qué estructuras o esquemas sintagmáticos suele aparecer?
		Producción	
	Colocaciones	Recepción	¿Qué palabras o tipos de palabras aparecen junto a ella?
		Producción	¿Con qué palabras o tipos de palabras debemos usarla?
	Restricciones de uso	Recepción	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia puedo encontrarme con esta palabra?
		Producción	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia puedo usar esta palabra?

Tabla 3. Adquisición de los aspectos relacionados con el uso

3.3.1 Funciones gramaticales

Para poder usar una palabra es necesario conocer la categoría gramatical a la que pertenece y cuál es su comportamiento sintáctico. Nation (2001, 56) menciona a algunos autores que ponen de manifiesto el papel relevante que juega el lexicón en la gramática. Así, el hecho de que elijamos una palabra u otra para expresar un significado puede determinar la estructura gramatical del resto del enunciado. El profesor tiene que reflexionar sobre las estructuras en las que suele aparecer la palabra en cuestión. Por ejemplo, los verbos que siempre rigen una preposición, como *enamorarse de* es habitual el error en español “se enamoró con un hombre” para un hablante nativo de inglés. Si el profesor enseña *enamorarse de* en lugar de solo enamorarse, será mucho más rentable a largo plazo para el aprendiz.

3.3.2 Colocaciones

El *Manual del profesor de ELE* (2017,266) afirma que en todas las lenguas existen palabras que suelen aparecer juntas y que se comportan como un bloque unitario de significado (los denominados *chunks* a los que nos referimos antes). Las colocaciones son uno de los motivos por los que los hablantes nativos de una lengua pueden hablarla de forma fluida. Al tener almacenado en nuestro cerebro un gran número de secuencias de palabras que funcionan en bloque, podemos recurrir a ellas cuando las necesitamos sin tener que construirlas cada vez ítem por ítem. Muchas colocaciones y locuciones aparecen de forma explícita en el diccionario, con lo que se facilita su comprensión al estudiante. En otras ocasiones, el profesor tiene que trabajar con corpus lingüísticos para que el alumno vea la frecuencia elevada de aparición de la colocación en contextos distintos y comprenda que se trata de una unidad semifraseológica.

3.3.3 Restricciones de uso

El profesor tiene que ser consciente de si la unidad léxica tiene limitaciones en algún registro, en algún nivel sociolingüístico, en alguna variedad geográfica o en las lenguas de especialidad y por eso tiene que elegir unidades del español de uso más general, de mayor frecuencia y de mayor rentabilidad. Asimismo, tiene que graduar las informaciones en función del nivel y de las necesidades del estudiante, centrándose en la

información más sencilla al principio para ir ampliándola a medida que sube el nivel (Cestero y Penadés, 2017, 267).

Para terminar, cabe señalar que, aunque podría pensarse que la competencia léxica se relaciona únicamente con la competencia gramatical no es así. Como afirma Gómez Molina (2004,496), el nivel léxico corresponde en mayor medida a la competencia gramatical del aprendiz pues está relacionado con la lexicología, la morfología y la semántica. En este nivel se atiende a las relaciones entre los signos y sus referentes, y se trabaja tanto la formación de palabras como la elección de palabras para expresar significados específicos. Sin embargo, un análisis más profundo da cuenta de la relación del nivel léxico con la competencia sociolingüística, pues es necesario el conocimiento de las reglas socioculturales de uso de las unidades léxicas, la adecuación de la forma al contexto, la interpretación de los enunciados por su significado social (Nation, 2001). El vocabulario se relaciona también 1. con la competencia discursiva ya que la unidad del texto se logra por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado; 2. con la competencia estratégica (estrategias verbales y no verbales para compensar las deficiencias en la comunicación real debidas a limitaciones o incapacidades momentáneas y también para realzar el efecto retórico de los enunciados).

4. La disponibilidad léxica

Como destaca el *Manual del profesor de ELE* (2017, 294), los conceptos de léxico básico, léxico fundamental y léxico disponible se deben a una técnica metodológica lexicoestadística que se emplea para –entre otros propósitos– estudiar el vocabulario y la competencia léxica: la disponibilidad léxica. Como explica López Morales (1998,154), los trabajos sobre disponibilidad están formados por un “conjunto de pruebas asociativas en las que un estímulo dado [...] produce en cada sujeto una serie de términos relacionados que se encuentran en su lexicón mental. De esta forma experimental, el sujeto actualiza un vocabulario que solo produciría si el tema del discurso se lo permitiera.” Tales estímulos se denominan centros de interés (CI) y son elementos nucleares de los trabajos en este campo, a saber, el punto de partida para el diseño de la prueba que permite recoger el léxico disponible de los informantes. Tras la realización de las encuestas, el corpus

recogido se edita y analiza para convertirse en un listado homogéneo de palabras que formará un diccionario de léxico disponible, útil para distintas finalidades (Paredes 2015).

En concreto, se trata de una metodología nacida en Francia a mediados del siglo XX con el objetivo de llegar a una selección léxica que fuese adecuada al establecimiento del caudal y del tipo de vocabulario que debía aprenderse de una LE, esto es, seleccionar las unidades léxicas de un idioma concebidas como básicas y, por tanto, más apropiadas para la enseñanza en los niveles iniciales de aprendizaje. El léxico disponible, entonces, estaría formado por aquellas palabras que vienen a la mente en una situación comunicativa concreta, caracterizada por un tema. Serían lexías que están relacionadas con tal situación y que la caracterizan, pues “Una palabra disponible es una palabra que, sin ser particularmente frecuente, siempre está lista para ser utilizada, y acude inmediatamente a la mente cuando parece necesario” (Michéa, 1953,342).

Esta metodología se ha revelado muy fructífera en trabajos dedicados a la lengua española, sobre todo gracias al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica empezado por López Morales en 1973. Según Paredes García (2015), los resultados obtenidos en los estudios de disponibilidad léxica de los hablantes de español L1 pueden aplicarse en ELE para:

1. Establecer unos criterios objetivos en la selección léxica.
2. Elaborar programas curriculares y materiales didácticos apropiados.
3. Graduar el léxico por niveles.
4. Ajustar los programas curriculares al contexto de aprendizaje y a los aprendices.

Esto debido en particular al empleo de los mismos centros de interés usados en el Proyecto Panhispánico, por un lado, y la coincidencia elevada entre los temas propuestos por el Consejo de Europa en el MCER (Paredes García 2015,8) y los temas propuestos por el PCIC, por otro. El mismo Paredes García (2015,17-18) defiende la idoneidad de los diccionarios de léxico disponible como fuente para la selección objetiva del vocabulario que ha de incluirse en manuales y materiales de ELE. De todas formas, el autor mismo señala como inconveniente de esta técnica de investigación que aún no se ha atendido por igual a todos los ámbitos y no se han abordado todos los temas propuestos para los

currículos de lenguas, así pues habría que ampliar la lista de centros de interés y eliminar algunos que en la actualidad se revelan poco productivos por referirse a temáticas no actuales o no interesantes para estudiantes del siglo XXI (siendo estímulos planteados hace más de setenta años), pero siempre bajo la perspectiva de un proyecto global como el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica.

Se recomendaría, por tanto, a los autores de materiales o a los responsables de la selección léxica que no elijan el vocabulario de forma arbitraria o basándose solo en el criterio de frecuencia, que se ha revelado insuficiente como veremos, sino que observen datos estadísticos como los proporcionados por los estudios de disponibilidad y adopten una serie de criterios más abarcadores:

- Criterio de disponibilidad: las unidades léxicas que ocupan las primeras posiciones son los representantes prototípicos de la categoría y, por ello, los candidatos ideales para ser incluidos en los programas y en los manuales;
- Criterio de distribución social: este criterio permite elegir las unidades léxicas que han sido actualizadas por un amplio conjunto de sujetos, sin tener en cuenta la posición en que fueron enunciadas;
- Criterio de peso relativo: consiste en seleccionar las unidades de acuerdo con su contribución cuantitativa al conjunto del centro de interés correspondiente.
- Criterio de prototipicidad: las aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad permiten nuevos criterios de selección que tienen en cuenta la relación semántica de cada unidad con el ámbito temático correspondiente (Cestero y Penadés, 2017, 295).

Estamos de acuerdo con Paredes García (2015,20) en que los datos aportados por los estudios de disponibilidad léxica en hablantes de español como L1 son esenciales para determinar fenómenos como la vitalidad léxica, la aparición de neologismos, el grado de permeabilidad social de los extranjerismos, los procesos de lexicalización.

Entonces, para el alumno de ELE las pruebas de disponibilidad constituyen una ocasión de mostrar su competencia léxica y sus respuestas permiten al profesor conocer el nivel competencial y también identificar problemas cuantitativos y cualitativos de déficit léxico. La otra gran ventaja que pueden aportar está en relación con el análisis de la interlengua de los aprendices (Paredes García, 2015):

- En primer lugar, se identifican los errores que se han producido en el aprendizaje del léxico analizando las posibles causas: interferencias de la lengua materna, fosilizaciones;
- En segundo lugar, pueden servir para formular hipótesis sobre la organización del lexicón mental de los hablantes bilingües, el modo en que se almacenan las unidades en el lexicón de una L2 y en la manera en que se recuperan y se actualizan;
- En tercer lugar, algunos estudios de disponibilidad incluyen centros de interés orientados a detectar el componente actitudinal hacia la lengua meta y su cultura.

5. Criterio de selección léxica en L2

En los últimos años, el léxico ha adquirido una gran importancia en la enseñanza de una segunda lengua puesto que es parte fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que vehicula los significados del texto (Cestero y Penadés, 2017, 268). De ahí que los docentes hayan comprendido la necesidad de programar y planificar la enseñanza de las unidades léxicas.

Siguiendo las pautas del MCER, las instituciones encargadas de desarrollar los currículos defienden la selección de aquel vocabulario que esté relacionado estrechamente con los ámbitos, temas, situaciones comunicativas y textos orales/escritos propios de cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2). A este respecto, Gómez Molina (2004,795) presenta las siguientes áreas temáticas:

1. Identificación personal
2. Casa y alojamiento
3. Trabajo, estudios y ocupación
4. Tiempo libre
5. Viajes y transporte
6. Relaciones sociales
7. Salud y estado físico
8. Compras
9. Comidas y bebidas
10. Edificios de servicios públicos

Algunos de estos temas retoman en gran medida las propuestas de Sánchez Lobato y Aguirre (1998) en su *Léxico fundamental del español*:

1. Identificaciones personales
2. Lugar de residencia
3. Profesión, trabajo
4. Paisaje, fauna
5. Condiciones atmosféricas
6. Entretenimientos y aficiones
7. Artes y prensa
8. Deportes y toros
9. Los viajes, el transporte
10. La salud, la enfermedad
11. La enseñanza
12. Alimentación
13. Comercio, industria, vestidos
14. Moneda, correo, estado
15. Pesos y medidas

Entonces, a la hora de programar una unidad didáctica el profesor de ELE tiene que elegir la situación comunicativa o la tarea que desea presentar y practicar y, a continuación, debe reflexionar sobre los elementos que necesitarán sus estudiantes para llevarla a cabo con éxito. Entre esos elementos se encuentran las unidades léxicas, que como es sabido no presentan la misma importancia por lo que, en primer lugar, hay que establecer un número máximo de unidades con el que se va a trabajar, esto es, el *input*. Habitualmente, un profesor elige entre 8 y 12 unidades, sabiendo que muchas de ellas constituirán el léxico pasivo, o sea el conjunto de unidades que pueden ser reconocidas al ser escuchadas y leídas. El objetivo del docente debe ser contextualizar el léxico en actividades motivadoras y variadas para que el *input* inicial se convierta en léxico activo, entendido como el conjunto de unidades que el aprendiente puede recuperar y usar adecuadamente (Cestero y Penadés, 2017, 269-270).

A continuación, y a estas alturas, explicaremos los criterios básicos para elegir el *input* léxico en ELE.

5.1 La frecuencia

Se basa en elegir aquellas unidades que sean más utilizadas en español en el mayor número de situaciones comunicativas cotidianas. Sin embargo, algunos investigadores (Cervero y Pichardo 2000, 36) explican que la elección del léxico para aprendices de una L2 no debe basarse exclusivamente en términos de frecuencia por las siguientes razones:

- Las listas de frecuencia elaboradas por los investigadores dependen en gran medida de las fuentes elegidas y de la mayor o menor presencia de textos orales o escritos.
- Las listas de frecuencia tienen que ser lo más actuales posibles para que los datos continúen vigentes, si no, se corre el riesgo de elegir formas obsoletas.
- Estas listas no ofrecen información complementaria sobre las unidades, como por ejemplo su uso pragmático (Cestero y Martínez, 2017, 270).

5.2 El tipo de curso

Según el *Manual del profesor de ELE* (2017, 271), la programación del léxico no será igual en un curso intensivo que en uno extensivo, ni en una situación de inmersión en un país hispanohablante que en una situación donde el español se enseña como lengua extranjera. Lógicamente, la selección léxica es completamente distinta si se trata de un curso con fines específicos o profesionales, es decir, un curso de español como lengua de especialidad.

5.3 La productividad y la rentabilidad

En cuanto a la productividad, se puede decir que existen unidades léxicas más productivas que otras, es decir que algunas son capaces de generar una familia léxica amplia mediante la adición de prefijos y sufijos y otras presentan una enorme variedad de combinaciones con otras palabras en la formación de colocaciones, locuciones, etc.

La rentabilidad, por su parte, está relacionada con el desarrollo de la competencia estratégica del aprendiz de L2. Se trata de suministrar a los alumnos las unidades que les

resulten útiles para desenvolverse en un intercambio en la lengua meta y para compensar deficiencias en una situación comunicativa, utilizando paráfrasis, ejemplos o reformulaciones. Este conjunto de unidades que se usan para hablar de otras, definir las y organizarlas se denomina *léxico instrumental*. Estas unidades tienen la utilidad de que aparecen en diferentes contextos y su significado suele ser genérico y englobar el de otras unidades. De igual modo, en el ámbito del aula resulta muy productivo el *léxico metalingüístico* (Cestero y Penadés, 2017, 271-272): el conjunto de palabras y estructuras que se utilizan para hablar sobre la lengua (nombre, tiempo verbal, etc.) y dar instrucciones para realizar actividades didácticas (leer, escuchar, señalar, emparejar, etc.).

5.4 La disponibilidad

Como ya se ha dicho, los estudios sobre la disponibilidad léxica en hablantes de español lengua materna se han demostrado de gran utilidad para la selección de las unidades léxicas en ELE y la gradación del vocabulario en la programación de los niveles y materiales de aprendizaje, puesto que aportan datos objetivos y fiables sobre la frecuencia y la prototipicidad de una palabra en relación a su centro de interés.

5.5 El Marco común europeo de referencia para las lenguas

El MCER (2002:796-802) recomienda:

1. Seleccionar las unidades léxicas clave en las áreas temáticas requeridas para las tareas comunicativas adecuadas a cada nivel y en diferentes escenarios teniendo en cuenta la frecuencia y la eficacia.
2. Aplicar criterios léxico-estadísticos: antes las palabras más frecuentes y las más disponibles.
3. Elegir textos auténticos, orales y escritos, y practicar la enseñanza-aprendizaje de todas las palabras que contengan.
4. Posibilitar el conocimiento de todo lo que el alumno necesite para sus tareas comunicativas.

Cuando los usos de dos unidades léxicas sean similares, el profesor debe elegir (Cestero y Penadés, 2017, 272):

1. la de mayor alcance semántico;
2. la de mayor capacidad de reemplazo en el discurso;
3. la de mayor posibilidad combinatoria;
4. la de mayor riqueza de sinónimos y antónimos.

6. Estrategias para aprender el léxico

La investigación sobre las estrategias implicadas en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas se remonta a mediados de los años 70. Desde entonces muchos investigadores se han centrado en la observación de los aprendices que han tenido éxito en su proceso de adquisición y en la identificación de las estrategias empleadas. Muchos trabajos empíricos se han orientado a demostrar el vínculo entre los niveles de competencia en la segunda lengua y el uso de distintas técnicas. Según algunos estudios los aprendientes más competentes utilizan secuencias de estrategias para completar una tarea de forma eficaz, mientras que los estudiantes con menos nivel de competencia utilizan un número menor y lo hacen de manera menos efectiva (Cestero y Penadés, 2017, 273).

De entre los numerosos estudios en este marco, una de las autoras más citadas cuando se trata el tema de las estrategias de aprendizaje es Rebecca L. Oxford, que las definió como: “acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua” (1993, 18).

6.1 Estrategias directas

Son las que implican directamente la lengua meta o sea requieren un procesamiento mental (Oxford 1990, 37-51) y son de tres tipos: de memoria, cognitivas y de compensación.

En primer lugar, las estrategias de memoria ayudan al aprendiz a almacenar y a recuperar la información:

- Crear vínculos mentales: agrupar, asociar, colocar nuevas palabras en contexto;
- Aplicar imágenes y sonidos: utilizar imágenes, palabras clave, mapas semánticos y representar los sonidos en la memoria;

- Repasar bien, de forma ordenada;
- Utilizar acción: respuesta física, usando técnicas mecánicas.

A continuación, las estrategias cognitivas permiten al aprendiente entender y producir la lengua nueva:

- Practicar: repetir, ejercitar el sistema de sonidos y escritura, combinar elementos y utilizar la lengua en contextos naturales;
- Recibir y enviar mensajes: comprender la idea y usar técnicas para recibir y enviar la información;
- Analizar y razonar: razonar de forma deductiva, examinar expresiones, analizar de forma contrastiva, traducir y transferir;
- Crear una estructura para el *input* y el *output*: tomar notas, resumir y destacar información.

Por último, las estrategias de compensación hacen posible que el estudiante use la lengua a pesar de eventuales vacíos de conocimiento:

- Adivinar de forma inteligente: usar las “pistas” lingüísticas y de cualquier otro tipo;
- Superar las limitaciones que surgen al hablar y al escribir: cambiar a la lengua materna, pedir ayuda, usar gestos y mímica, inventar palabras y usar un sinónimo.

6.2 Estrategias indirectas

Para el *Manual del profesor de ELE* (2017, 274) las estrategias indirectas son las que proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje. Oxford (1990) las clasifica como sigue:

1. Las estrategias metacognitivas permiten al alumno organizar, planificar y evaluar.
2. Las estrategias afectivas reducen la ansiedad e impulsan la automotivación.
3. Las estrategias sociales implican un aprendizaje basado en la interacción.

Para aprender y memorizar palabras nuevas, el profesor tiene que animar a los alumnos a usar las estrategias directas, tanto con el vocabulario que surge en clase como con el que aparece de forma indirecta como por ejemplo cuando el estudiante lee, ve la televisión, escucha la radio. Algunas de ellas pueden ser (Cestero y Penadés, 2017, 274):

- Escribir la palabra nueva en un cuaderno destinado únicamente a anotar el vocabulario. No tiene que ser un cuaderno con solo listas de palabra, sino la palabra nueva con su traducción y definición, mejor en contexto.
- Relacionar la palabra nueva con otras ya conocidas, asociarla con un sinónimo o con un antónimo.
- Repetir la palabra mentalmente. Asociar su sonido al de otras palabras. Repetir la palabra nueva en voz alta para fijar la asociación imagen mental- imagen acústica.
- Construir un mapa con las palabras nuevas de la unidad didáctica y las que ya se conocen.
- Observar el contexto en el que aparece la palabra nueva. Analizar en qué tipo de discurso se inserta y a qué registro pertenece.
- Usar el diccionario y observar la categoría gramatical de la palabra, la combinatoria sintáctica, los ejemplos de uso y las colocaciones o las locuciones en las que aparece.

7. Actividades para el aprendizaje del léxico

Hoy en día, dada la gran importancia que se otorga al componente léxico, hay muchas actividades para aprender el vocabulario de una LE/L2.

En primer lugar, contamos con actividades basadas en la técnica *de cloze* o *de vacío de información*. En un rectángulo se introducen los vocablos desordenados. Después hay que rellenar unas frases o un texto con los espacios en blanco y dotarlo de sentido. Además, una variante puede ser el *juego del ahorcado*, una buena forma de empezar o terminar la clase repasando el vocabulario que se ha trabajado (Cestero y Martínez, 2017, 275).

Otro conjunto de actividades se basa en la técnica de asociación, cuya forma de presentación clásica es la relación de dos columnas. Aunque la estructura es fija, en las columnas se pueden poner muchos elementos: imágenes, categorías con significado léxico. Las relaciones que se establecen pueden ser de sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia. Se puede notar que en los manuales contemporáneos la técnica de asociación puede establecerse entre elementos presentes en actividades correlativas, relacionando, por ejemplo, elementos sacados de una comprensión lectora o auditiva con elementos que aparecen en otras actividades. Gracias a las nuevas tecnologías, existen numerosas aplicaciones que permiten al profesor crear actividades con vídeo o con sonido en una de

las columnas (Cestero y Penadés, 2017, 275). También son asociativas todas las actividades que utilizan la imagen como estímulo: a partir de una imagen, una foto o un dibujo, el alumno tiene que explicar lo que ve. Son numerosos los juegos con *flashcards*, e incluso existen aplicaciones para móvil con las que jugar. El objetivo es activar algo parecido a un mapa conceptual en la mente, una red semántica. La unidad léxica actúa como estímulo y crea una disposición para que se den todas las asociaciones posibles en cada aprendiz (Gómez Molina 1997, 78).

La tercera tipología de actividad consiste en la presentación de las unidades léxicas formando series, que pueden utilizar la técnica de asociación o la de orden (Cestero y Penadés, 2017, 276):

- Dada una serie de palabras, definir cada una.
- Pedir al alumno que añada palabras a una serie y explique lo que tienen en común.
- En una lista de palabras, incluir algunas que no tienen relación o que tienen una característica que las separa ligeramente de las demás.
- También en forma de serie se presentan las gradaciones, en las que el alumno debe ordenar los vocablos siguiendo un criterio explícito o implícito.

Asimismo, una técnica para trabajar la imagen visual y acústica de las palabras son los recursos creativos en verso, por ejemplo las repetición de palabras y de frases, las adivinanzas, los trabalenguas, y los recursos creativos en prosa, como la descripción a partir de imágenes y la creación de cuentos o historias breves. Para crear historias de forma colaborativa existe en el mercado un juego de dados, *Story cubes*, que permite en una sola tirada nueve posibilidades. La idea subyacente es usar la motivación y la creatividad para que sea un aprendizaje significativo y perdure en la memoria a largo plazo del aprendiz. Está demostrado que asociar el aprendizaje de una unidad léxica a la experiencia vital del aprendiz, a la afectividad, crea un lazo mnemotécnico muy fuerte (Cestero y Penadés, 2017, 276).

Para terminar, una técnica lúdica de aprendizaje está representada por los juegos de lógica, que pueden resolverse en parejas o en grupo, combinándolos con la técnica de vacío de información.

Todas estas actividades se reparten en distintas etapas del proceso de aprendizaje del léxico que, según el *Manual del profesor de ELE* (2017, 276) son tres:

1. La primera es una fase de presentación del vocabulario (fase A). En ella se incluyen las actividades de precalentamiento, destinadas a medir el léxico activo (como la lluvia de ideas) por un lado, y a presentar vocabulario nuevo, por otro. No se debe olvidar que hay que ir siempre del vocabulario conocido al vocabulario nuevo y del fácil al difícil, partiendo de lo que el alumno sabe y diseñando tareas de *feed-back*.
2. La segunda fase (B) es de práctica controlada y se caracteriza por actividades de comprensión oral y escrita, dirigidas al aprendizaje y a la consolidación del vocabulario nuevo en el lexicón mental, que se concibe como la organización o estructura del depósito léxico internalizado (Gómez Molina 1997, 73).
3. La tercera fase (C) está compuesta por las actividades de práctica semicontrolada y libre. Se trata de actividades de producción y juegos como inventar palabras, sustituir imágenes por palabras, cambiar una letra de una palabra para formar una nueva, crucigramas, juegos de memoria o juego de la oca. El objetivo es conseguir la conceptualización plena de las nuevas unidades léxicas facilitando las exposiciones reiteradas necesarias para que lleguen a consolidarse en el lexicón mental (Gómez Molina 1997, 83) y se conviertan así en léxico activo para el alumno. En cuanto a la presencia de los juegos en el aula, son una estrategia provechosa, porque los estudiantes se relajan y ponen su atención en el juego, por lo que su producción resulta más espontánea.

Es necesario tener en cuenta que, por encima de la cantidad de vocabulario aprendido, hoy se insiste en la importancia del aprendizaje cualitativo del léxico, de ahí que la presentación de la unidad léxica dentro de su campo léxico-semántico sea muy importante para el aprendiente, que fija en su lexicón las unidades y las relaciones que se establecen entre ellas.

7.1 Los mapas de ideas

Según el *Manual del profesor de ELE* (2017, 279), hoy en día, una de las técnicas más utilizadas para aprender el léxico es el mapa de ideas. Los mapas conceptuales ayudan a

los aprendices a representar visualmente la red en la que están almacenadas las palabras en el lexicón mental. La idea consiste en plasmar en un esquema las relaciones que establece una unidad léxica con otras. Esta actividad de tipo cognitivo podría encuadrarse dentro de la competencia estratégica puesto que ayuda al alumno a aprender a través de la reflexión metalingüística, organizar el vocabulario que conoce e incorporar las unidades nuevas. Lo importante es el resultado o sea el mapa en sí y también el proceso que ha tenido que realizar el aprendiz para dibujarlo. Es importante que los discentes lo incorporen a su cuaderno diario para que puedan consultarlo cuando lo necesiten. Sería provechoso, por ejemplo, realizar un mapa en grupo con otros estudiantes, porque les permite dialogar, contrastar información y negociar qué unidades van a poner y cómo las van a colocar.

A este propósito, cabe recordar que un aspecto muy importante que no se debe olvidar es que en el proceso de aprendizaje existen unos principios básicos que hay que observar y respetar:

- Los alumnos tienen que estar motivados para aprender, el profesor debe crear el clima adecuado para ellos.
- Los contenidos que se van a presentar deben ser los adecuados al nivel y a la edad de los alumnos.
- Debe existir conexión entre los contenidos y las expectativas de los alumnos y por esta razón sería conveniente realizar un cuestionario previo (cfr. la enseñanza centrada en el alumno del MCER).
- Hay que tener en cuenta el desnivel entre la cantidad de información que el alumno recibe, la que retiene y la que utiliza activamente (*input*, léxico pasivo, léxico activo respectivamente). Una cantidad excesiva conduce al desbordamiento cognitivo, no al aprendizaje.
- Hay que cuidar las condiciones físicas del lugar: el espacio, el número de alumnos y los medios con los que contamos.
- Las técnicas de trabajo del profesor han de ser activas, basadas en la participación, motivadoras. El repertorio de recursos didácticos tiene que ser amplio para que los alumnos no se cansen de repetir las mismas actividades.

- Es importante conocer los estilos de aprendizaje de los miembros del grupo y los tipos de inteligencia que predominan para diseñar actividades lo más efectivas posible. Y no hay que olvidar el componente afectivo del aprendizaje, pues ligando emoción y memoria, el alumno recuperará mejor las unidades léxicas trabajadas.

8. El tratamiento del léxico en los distintos enfoques metodológicos

Siguiendo a Morante Vallejo (2005, 34-36), se pueden distinguir tres etapas en cuanto a la relación entre el léxico y la enseñanza de segundas lenguas:

1.La primera abarca de 1930 a 1970 y se basa en el aprendizaje de estructuras sintácticas. Los trabajos de investigación de esta época son de base estructuralista y no prestan atención al proceso de adquisición. La enseñanza de vocabulario consiste en dar listas de palabras al aprendiz.

2.La segunda etapa se extiende desde 1970 hasta 1983, año en que se publica la obra de Meara, *Vocabulary in a Second Language*. Las teorías lingüísticas vigentes en esa época son la etnografía de la comunicación, la lingüística textual, la lingüística cognitiva y el estructuralismo. Los métodos de enseñanza son el enfoque comunicativo y el enfoque natural. El léxico comienza a tener importancia en la enseñanza/aprendizaje y se empieza a trabajar con el concepto de colocación (Cestero y Penadés, 2017, 287). A esas alturas, el aprendizaje de vocabulario se concibe como la adquisición de significados y se considera que es necesario desarrollar estrategias para enfrentarse al léxico desconocido.

3.La tercera etapa se desarrolla desde 1983 hasta 2005. La lingüística de corpus, las teorías lexicalistas y los estudios de semántica léxica influyen en la investigación en torno al componente léxico puesto que se considera que el estudio de la estructura interna del léxico facilita el proceso de aprendizaje. El foco de interés es la adquisición por parte del aprendiz. Se supone que no hay una separación real entre léxico y gramática, sino que están interrelacionados (Bogaards 1996). Por último, el aprendizaje del vocabulario no se concibe solo como cuantitativo sino como cualitativo también: la adquisición de una L2 consiste en fortalecer las relaciones entre las unidades léxicas de esa L2 (Cestero y Penadés, 2017, 287).

Como se puede ver en el *Manual del profesor de ELE* (2017, 287), en esta tercera etapa podemos encontrar cuatro posturas distintas ante la instrucción de vocabulario o su ausencia:

- La primera propuesta defiende que no hay que enseñar vocabulario de forma explícita. El aprendizaje se produce a partir del contexto siempre que el proceso de comprensión sea el adecuado.

- La segunda defiende que el contexto es la principal fuente de datos pero el aprendiente necesita unos recursos para poder enfrentarse con éxito a ese contexto. De ahí que el aprendizaje se base en el desarrollo de estrategias. El profesor debe enseñar estas estrategias a sus alumnos, sobre todo de niveles avanzados.

- La tercera aboga por el aprendizaje basado en la instrucción explícita, usando un gran número de técnicas y estrategias para ayudar al aprendiz. En los niveles iniciales la instrucción tiene que ser explícita para ir haciéndose más dependiente del contexto a medida que se alcanzan niveles más avanzados.

- La cuarta y última propuesta basa el aprendizaje en las actividades en el aula con libros para trabajar el vocabulario que no se atribuyen a ningún método de enseñanza. Se trata de actividades variadas que pueden practicarse en clase o de forma autodidacta.

También se podría añadir una quinta etapa, la de hoy, pues los estudios sobre léxico han crecido exponencialmente y se han diversificado. La teoría de adquisición de segundas lenguas y la investigación sobre el conocimiento léxico se han encontrado, y las posturas de aprendizaje implícito y explícito del léxico se han demostrado complementarias (Cestero y Penadés, 2017, 287).

8.1 El Enfoque Léxico

Para terminar este capítulo dedicado a la adquisición del vocabulario de una LE, nos parece un paso obligado mencionar una de las aportaciones más originales en relación con este tema tan complejo: el Enfoque Léxico de Lewis (1993, 1997 y 2000) que se pone casi en contraposición al Enfoque Comunicativo.

Lewis asigna al léxico un papel central en el aprendizaje y defiende que deben existir oportunidades tanto para el aprendizaje directo (explícito) como indirecto (incidental):

- El aprendizaje directo o explícito está centrado en aprender palabras nuevas. Como requiere una gran inversión de tiempo, resultaría imposible aprender así todo el léxico necesario para hablar una L2 con lo que hay que proponer también actividades donde el vocabulario es un componente complementario (Cestero y Penadés, 2017, 287).
- El aprendizaje indirecto o incidental tiene la ventaja de aparecer cuando se usa la lengua con fines comunicativos, gracias a la exposición a *input* oral o escrito, pero es un aprendizaje más lento, gradual y menos sistemático que el anterior. Está centrado en el uso de la lengua para un determinado fin, con lo que el alumno aprende el vocabulario como un medio para alcanzar el objetivo comunicativo.
- Además, el aprendizaje directo parece más rentable a corto plazo y más controlable por el profesor, pero parece que se olvida más fácilmente porque se almacena en la memoria intermedia. Mientras que el aprendizaje indirecto permite almacenar las palabras junto con las relaciones que establecen entre sí, por lo que a largo plazo resulta mejor.

Otro de los principios del Enfoque Léxico es el rechazo de la secuencia didáctica clásica del Enfoque Comunicativo y su sustitución por la secuencia: observar, hipotetizar y experimentar.

Asimismo, según la propuesta de Lewis, que Higuera García (2006, 10) amplía, aprender una lengua es saber segmentar el léxico en unidades complejas. La palabra ya no es la unidad del nivel léxico, así que no se trata de aprender lexías aisladas sino de dirigir la atención del aprendiz hacia aquellos conjuntos de palabras que suelen aparecer juntas en una frase o en un contexto concreto (colocaciones, locuciones, etc.).

Por último, subrayamos que el Enfoque Léxico defiende el aprendizaje del vocabulario como un proceso cualitativo: se trata de ampliar el conocimiento que se posee de las unidades léxicas para tener mucha información de distinta naturaleza sobre ellas, pues se insiste en el registro, en el contexto de uso, en el significado contextual y cotextual. (Cestero y Penadés, 2017, 288-289).

CAPÍTULO III.

COMPETENCIA Y METODOLOGÍA DEL PROFESOR DE ELE

1.Introducción

Como explica Stratulat (2013) en su tesis sobre el papel del profesor en la enseñanza de ELE, la enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha ocupado un lugar muy importante en la vida de la humanidad, porque la necesidad de comunicarse y el intercambio de conocimientos y costumbres no se puede realizar sin conocer idiomas. Las relaciones que se han formado entre pueblos, ciudades y países son las que han llevado el aprendizaje de las lenguas del mundo a un nivel más alto, que ha acabado hoy siendo, no tanto una necesidad, sino un placer y, a menudo, un reto.

Es un hecho que el número de personas que desean aprender español como lengua extranjera ha aumentado en los últimos años. Este crecimiento del aprendizaje exige cambios en el sistema educativo, porque muchos estudiantes de distintos países quieren recibir una educación de calidad para abrirse a un mundo nuevo y a su cultura. Por ello, es necesario profesionalizar a los docentes porque para enseñar español como lengua extranjera no basta con ser un profesor nativo o dominar bien la lengua, es preciso, también, poseer sólidos conocimientos en lingüística aplicada, gramática normativa y en didáctica de lenguas, ya que con frecuencia los profesores se enfrentan a diversas situaciones de aprendizaje difíciles y para poder solucionarlas necesitan una formación adecuada. Además, resulta conveniente que los docentes sepan elaborar unidades didácticas y materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera según los parámetros del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Asimismo, han de desarrollar competencias en el diseño de currículos flexibles y abiertos a los distintos requerimientos y necesidades de los aprendices (Stratulat, 2013, 5).

Sin embargo, la preparación en profundidad de los profesores de ELE no es el único factor que influye en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que, partiendo de la idea de que cada alumno es único en su forma de pensar, actuar y aprender, nos damos cuenta de que

existen otros, y muchos, aspectos que influyen en mayor o menor medida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este capítulo es demostrar el papel decisivo del profesor en este complicado proceso en lo que al español como lengua extranjera se refiere y destacar otros factores que en este influyen.

Además, se puede ver que uno de los condicionantes más relevantes en el aprendizaje del alumno es el ambiente del centro escolar. Se opina que el equipo de docentes, las relaciones que se establecen entre ellos, los materiales que se usan tienen una gran influencia en el rendimiento y el éxito del aprendiz. Asimismo, también aportan cambios en el alumno la personalidad del profesor, su manera de enseñar, los conocimientos, la formación que tiene, su interés para transmitir contenidos de la mejor manera y su involucramiento afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, para determinar el papel que el docente tiene en la formación de sus alumnos, se debe tener en cuenta la historia personal de cada uno de los sujetos de la educación, la calidad del proceso que se desarrolla en el aula y las condiciones socio-históricas en que se realiza tal proceso educativo. Hoy en día, el rol del profesor ha cambiado siendo uno activo no centralizado porque no se puede organizar el proceso educativo sin el educador y el educando, ambos son imprescindibles para esta actividad (Stratulat, 2013, 6).

2. El profesor novel

Como se puede ver en *el Manual del profesor de ELE* (2017, 465), por profesor novel se entiende aquel que ha completado su programa de formación y acaba de empezar a enseñar en una escuela. Se puede también llamar profesor principiante como señala Perrenoud (2001). Cuando el profesor se incorpora a su lugar de trabajo, va a experimentar por primera vez las condiciones o restricciones de ese contexto y puede ocurrir que esto le lleve a abandonar prácticas que había asumido durante su formación y optar por fórmulas más pragmáticas aceptadas en ese ámbito profesional. En ese momento se produce el *choque con la realidad* o *choque de transición*, en el que experimenta el distanciamiento entre lo que imaginaba y lo que vive realmente. Es un periodo complicado en el que se trata de entender cómo desarrollar su acción docente. Como señala Perrenoud (2004), el profesor principiante se enfrenta a una nueva tarea que requiere una importante inversión de energía, tiempo y sobre todo concentración. En esta

etapa está solo porque ya ha perdido el contacto con sus compañeros de estudio y, aunque está empezando a socializar, todavía no está integrado en el equipo. Se está moviendo entre dos identidades, la del estudiante que fue y el profesional responsable que quiere ser. Tiene la sensación de que no domina, o no lo hace de la mejor manera, los movimientos más elementales de la profesión. Cuando está delante a problemas nuevos, que son diferentes a los esperados y de muy diversa índole, se puede ver desbordado por una sobrecarga cognitiva. Por otra parte, es posible que se sienta todavía inseguro en la organización y en la gestión de su tiempo de preparación de las clases y que con los alumnos en el aula no se vea muy seguro. Todo ello, lo desestabiliza provocando cansancio, tensión, estrés, angustia y miedo, que van disminuyendo con la experiencia y en la medida en que vaya ganando confianza.

Como señala Farrell (2009), su práctica profesional está mediatizada por sus experiencias como estudiante a lo largo de su vida y por la naturaleza del programa formativo que siguió. Sin embargo, comienza a socializar en la nueva cultura profesional y está desarrollando su identidad como profesor, y este cambio de papel no es una tarea tan fácil. Richards y Pennington (1998) notan que en estos inicios al docente le preocupa principalmente responder a la relación que se espera que mantenga con sus alumnos, siendo consciente de los roles de ambos, y abordar los contenidos objeto de aprendizaje, pero puede ser poco flexible y no dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes. Fuller y Brown (1975) hablan, en este primer año, de una fase inicial de supervivencia y control, y de una segunda donde pueden darse dos comportamientos antagónicos: o el profesor puede abrirse a las adaptaciones, a los cambios de la práctica docente y a la innovación o, por el contrario, puede acomodarse y resignarse a repetir modelos vistos o aprendidos, sin cuestionarse. Ocurra lo que ocurra en este primer año, todos los autores coinciden en que va a tener un impacto en el desarrollo profesional del profesor en los años sucesivos.

Todo ello lleva a una reflexión sobre los programas de formación de profesores de idiomas. Richards, ya en 1998, aboga por el diseño de programas de formación eficaces, alineados con prácticas locales o que trabajen para cambiarlas y defiende la figura del mentor, como clave para el desarrollo más a largo plazo del profesor novel. Los mentores, según Farrell (2009), pueden jugar diferentes roles para apoyar durante el primer año de docencia, actuando, por ejemplo, como modelo, orientador y formador. En relación con

los programas formativos, el autor propone que en los cursos se realice un trabajo de revisión de las creencias de los profesores en formación dado el impacto que tienen en la actuación de los docentes, y que los programas se diseñen partiendo de los retos a los que se enfrenta el profesor novel, con el fin de evitar ese choque con el mundo laboral y que el profesor termine abandonando la profesión (Verdía y Rodrigo, 2017, 465-467).

3. El profesor experto

El profesor experto es aquel que tiene una amplia experiencia de enseñanza y tiene años de práctica. Los estudios e investigaciones abordados desde esta perspectiva, como recoge Tsui (2009), nos proporcionan información sobre aspectos como su buen conocimiento del currículo, su habilidad para facilitar la comprensión de los alumnos, su capacidad para centrarse en aspectos de la lengua y presentarlos de una manera adecuada, su capacidad para responder a las necesidades de los estudiantes e improvisar, cuando es necesario.

A la hora de preparar las clases, son autónomos en la toma de decisiones y asumen la responsabilidad de estas; son capaces de anticipar posibles dificultades y buscar soluciones para responder con flexibilidad a las variaciones del contexto, como la falta de recursos o las preguntas inesperada de los alumnos. También son más eficaces en la planificación de las clases; relacionan sus lecciones con el plan de estudios, con las lecciones anteriores y con las siguientes; tienen la capacidad de planificar a largo plazo; y el hecho de que conozcan en profundidad a sus alumnos les permite hacer de ellos el punto de partida para la preparación de las clases (Verdía y Rodrigo, 2017, 467).

Una vez en clase, con sus alumnos, son capaces de reconocer patrones o modelos e interpretarlos adecuadamente. Saben distinguir entre lo que hay que abordar en un momento determinado de la clase y lo que puede esperar o posponerse para otra ocasión; son más capaces de improvisar gracias a su repertorio de rutinas; proporcionan explicaciones, ilustraciones o ejemplos de forma automática y sin esfuerzo; son capaces de interpretar los acontecimientos del aula, analizándolos con mayor profundidad; y tienen la capacidad de justificar sus prácticas. Por último, tras interactuar con los alumnos en el aula, estos profesores experimentados no se centran tanto en su rendimiento, como

hacen los noveles, sino en los resultados de su enseñanza y en la mejora del aprendizaje (Verdía y Rodrigo, 2017, 467).

En la última década del siglo pasado, nuevos estudios e investigaciones han revelado que ser experto en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas no es un estado logrado, permanente y estable, sino un proceso que conduce a un mayor rendimiento cada vez más. En consecuencia, este desempeño no es sólo el resultado de los años de práctica del profesor, es decir, de su experiencia, como hemos dicho, sino también de otros factores como el trabajo constante, la reflexión sistemática y el establecimiento de metas u objetivos que le permitan avanzar en lo que empezamos a considerar como aprendizaje profesional y desarrollo profesional docente.

Como se puede observar en *el Manual del profesor de ELE* (2017, 468), los estudios realizados desde esta perspectiva destacan que, en comparación con los profesores experimentados, los expertos están dispuestos a reinvertir los recursos mentales liberados del uso de rutinas para abordar problemas más complejos a un nivel más profundo. Están dispuestos a problematizar lo que parecía rutinario y no problemático, en contraste con las estrategias de simplificación o reducción de la complejidad que adopta el profesor novel para responder a la complejidad del aula. Esto también los lleva a abordar problemas más complicados y a resolverlos con mayor profundidad.

Las investigaciones de Bullough y Baughman (1995 y 1997) y los estudios de Tsui (2003) también revelan que los profesores expertos siguen renovando sus conocimientos a través de la interacción entre los conocimientos teóricos y sus conocimientos prácticos personales, son capaces de trascender las limitaciones impuestas por el contexto, perciben las posibilidades pedagógicas de las situaciones y las explotan para el aprendizaje, lo que les permite seguir creciendo como profesores.

En conclusión, cabe destacar la diferencia entre profesor experto y profesor experimentado. El experto debe tener experiencia y muchas otras cosas y responde a la visión del aprendizaje del profesorado basada en su práctica profesional como un proceso, en el que estamos situados.

4. Modelos de profesores

Hay dos paradigmas con visiones diferentes del profesor: el paradigma técnico-positivista e el crítico-reflexivo.

4.1 Paradigma técnico-positivista

En el paradigma que denominamos técnico-positivista el docente es visto como una “persona preparada para responder eficientemente a cualquier exigencia que se le pueda presentar en una situación profesional mediante la aplicación de las competencias en las que ha sido formada” (Domingo y Gómez, 2014, 17).

Son personas con formación especializada que han adquirido las técnicas para desempeñar sus funciones aplicándolas a las situaciones a las que se enfrentan. Tienen conocimientos técnicos como profesores, que no van más allá de su trabajo en el aula y que están predeterminados de antemano. En este sentido, poseen los conocimientos básicos necesarios, adquiridos a través de una formación especializada, para poder desempeñar con eficacia las tareas específicas que se les exigen, que se complementan con las tareas que realizan otros profesionales de otras áreas especializadas. Esto implica, por ejemplo, que el profesor no toma decisiones sobre el plan de estudios, los objetivos del programa o los materiales utilizados en el aula, sino que sigue un diseño curricular y un modelo pedagógico cerrados y predefinidos por la dirección del centro o las autoridades educativas. En este modelo, los profesores se limitan a su trabajo en el aula y lo relevante son los resultados de aprendizaje y no tanto los procesos seguidos por los alumnos (Domingo y Gómez 2014). Este diseño educativo está tecnologizado y no tiene en cuenta ni a las personas -profesores o alumnos- ni las variables contextuales, ya que la enseñanza se considera una actividad técnica-científica y el conocimiento se entiende como un conjunto de saberes predeterminados que se transmiten verticalmente durante el periodo de formación (Verdía y Rodrigo, 2017, 469).

Según Imbernón (2007), esta función tecnocrática del profesorado, centrada exclusivamente en resolver situaciones de aula para las que ha sido formado, corresponde a una visión estrecha de la profesionalidad. El origen de esta concepción es mecanicista y se trata de encontrar el mejor método para actuar con la máxima eficacia, lo que reduce

y simplifica el papel de la educación, pierde el sentido unitario de la enseñanza como desarrollo de la persona y no tiene en cuenta ni los rasgos individuales de las personas ni las situaciones contextuales de cada situación.

4.2 Paradigma crítico-reflexivo

Como se explica en el *Manual del profesor de ELE* (2017, 469-470), los modelos que componen este paradigma crítico-reflexivo se basan en la participación de los profesores y en la crítica profesional constructiva. Son de naturaleza humanista y, por tanto, se centran en el desarrollo del individuo y en los procesos más que en los resultados y los productos.

La enseñanza se considera un fenómeno complejo, dinámico, abierto e imprevisible, cuyo centro son las personas: el alumno y el profesor. El fenómeno educativo debe ser comprendido, a través del análisis y la reflexión del profesor, para dar una respuesta concreta y adecuada a las necesidades cambiantes y evolutivas de los alumnos, los padres y la sociedad.

En esta concepción de la enseñanza, el profesor asume que no hay estandarización posible, que cada contexto y cada individuo son únicos y que no existe un método único aplicable a todas las situaciones. Los sistemas de enseñanza, los programas y los objetivos son diferentes y el profesor es responsable de encontrar la mejor respuesta posible a cada situación. El profesor actúa como un agente activo que construye nuevo conocimiento profesional porque no aplica directamente respuestas predeterminadas, sino que las adapta a las necesidades (Domingo y Gómez, 2014).

Por ello, los profesores deben poseer ciertas competencias que les permitan reflexionar, analizar, investigar y crear, así como tener una actitud abierta, crítica, flexible y comprometida. La educación se vuelve menos racional y técnica y, al mismo tiempo, más compleja, más humana, más rica y más profunda. La tarea del profesional va más allá de lo inmediato; en su ejercicio docente se espera que asuma una función social, de transformación social y de reflexión sobre los problemas que debe afrontar desde una perspectiva de responsabilidad y compromiso; se trata, según Imbernón (2007), de una visión ampliada del profesionalismo (Verdía y Rodrigo, 2017, 470).

5. Características de un buen profesor

Como se lee en el *Manual del profesor de ELE* (2017, 474), al final del siglo pasado, la investigación etnográfica trascendió su ámbito y comenzó a introducirse en las ciencias sociales, en particular en el campo de la educación, donde empezó a cobrar interés el análisis de las creencias de los profesores y otros agentes implicados en la instrucción.

Por otra parte, a principios del siglo XX, la psicología profundizó en los procesos cognitivos y los estudios sobre la cognición docente (Borg, 2003) revelaron que lo que los profesores creen, junto con lo que piensan y saben -la construcción mental del profesor-, tiene una estrecha relación con lo que hacen -el rendimiento docente-.

Como consecuencia de todo ello, han empezado a surgir estudios e investigaciones que se centran en las creencias de profesores y alumnos en relación con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, sobre todo en lo que se refiere a las características de los “buenos profesores”.

Las creencias, como señala Ramos (2007), se entienden como las ideas que las personas se forman sobre un tema concreto. Se articulan verbalmente, es decir, el lenguaje es el vehículo a través del cual se expresan las creencias. No son estables, aunque sean resistentes al cambio, ni individuales porque surgen de un contexto social: cuando interpretamos la realidad, en nuestro caso la realidad del aula, utilizamos nuestras creencias para darle sentido. Los sistemas de creencias interactúan y se construyen, por supuesto, en entornos sociales.

En *el Manual del profesor de ELE* (2017, 475) se presentan tres investigaciones sobre creencias que se centran en un entorno de enseñanza y sobre todo en las características de un buen profesor de idiomas.

Waites (1993) señala que la escasa existencia de estudios centrados en los entornos de enseñanza a adultos le conduce a realizar una investigación en cuatro centros de enseñanza de inglés a adultos. La autora del estudio preguntó a 30 alumnos y a un grupo de 32 profesores, formadores, coordinadores y directores sobre las características de un buen profesor de idiomas. El rasgo más citado en ambos grupos de manera distinta es la

sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos. Sin embargo, es interesante observar que mientras que para los profesores esta es la característica más importante que define a un buen docente, no ocurre lo mismo para los discentes, ya que no se encuentra entre las cinco características más valoradas. Los estudiantes destacan que es importante que el profesor sea dinámico, tenga sentido del humor, imparta clases interesantes y variadas, sea capaz de crear un ambiente relajado y trate los errores adecuadamente. Según la autora, el hecho de que los alumnos no señalen la sensibilidad del profesor hacia sus necesidades entre los aspectos más importantes puede explicarse porque presumiblemente la dan por supuesta y no necesitan señalarlo.

Las respuestas de los dos grupos de informantes se clasifican en ocho grandes áreas:

- actitud hacia los alumnos, como sensibilidad hacia sus necesidades, paciencia;
- otras características más generales, como sentido del humor, amabilidad;
- capacidad para crear un buen ambiente de aprendizaje;
- interés por la enseñanza y conocimiento de la lengua;
- habilidades pedagógicas, como el uso de diferentes recursos, corrección de errores;
- capacidad para planificar las sesiones de clase;
- estilos de enseñanza;
- atributos físicos, como la voz o la imagen física.

Como se puede ver, se trata de ámbitos relacionados con las actitudes y capacidades del profesor en el aula y, en algunos casos, también fuera de ella, como características más generales (Verdía y Rodrigo, 2017, 475).

Choi (2012) también llevó a cabo su investigación en el campo de la educación de adultos, pero en un contexto diferente -en el entorno universitario coreano- con el objetivo de descubrir las percepciones de profesores y alumnos sobre un buen docente. El autor clasifica las respuestas en cinco grandes categorías: conocimientos lingüísticos, capacidades de enseñanza, evaluación, capacidades de comunicación e interacción, actitudes y características personales. Como en el caso anterior, vemos que no sólo se menciona al profesor como docente, sino también las características del profesor como persona.

El análisis de los resultados muestra que las características más valoradas y compartidas por profesores y alumnos en este entorno son que el profesor tenga buenas habilidades lingüísticas, preste atención a que los alumnos comprendan el contenido de la lección, sea comprensivo con ellos y tenga confianza en él, responda a sus preguntas inmediatamente y con interés, presente el contenido de la lección con claridad y lo explique, trate a todos los alumnos por igual y tenga conocimientos del sistema lingüístico formal.

El tercer estudio centrado en lo que es o debe ser un buen profesor de idiomas, y teniendo en cuenta los diferentes agentes implicados, fue realizado por el *Instituto Cervantes* en 2011 con el objetivo de describir las competencias del profesorado de instituto. Participaron tres grandes grupos: 260 profesores de 41 *Centros Cervantes*, 276 alumnos de 36 Centros y un tercer grupo compuesto por personal del *Instituto Cervantes* (como técnicos y directivos) y expertos externos, en total 39 personas.

Los resultados generales de la consulta indican las siguientes características de un buen profesor: tener una buena formación, promover una enseñanza centrada en el alumno, gestionar bien el proceso de aprendizaje, tener un buen núcleo emocional, preocuparse por el desarrollo profesional, trabajar en equipo, poseer buenas habilidades interpersonales y estar comprometido con la institución.

Los tres grupos consultados -profesores, alumnos y el grupo formado por directivos y expertos- insisten en la necesidad de una buena formación, una enseñanza centrada en el alumno, la motivación y la gestión de equipos. Por otra parte, los directivos y expertos coinciden con los profesores en destacar las características relevantes de centrarse en el desarrollo de su propia formación y en el trabajo en equipo. También coinciden con los alumnos en saber enseñar bien y en tener vitalidad y energía (Verdía y Rodrigo, 2017, 476).

6. El desarrollo profesional del profesor de ELE

Como se ve en *el Manual del profesor de ELE* (2017, 480-481), el profesor de español como lengua extranjera o segunda lengua no nace, sino que se forma en el ejercicio de su profesión. La competencia profesional, como acabamos de ver, no es un estado y el desarrollo del profesor es un proceso de aprendizaje que requiere, por parte del profesor

mismo, interés, motivación, voluntad, esfuerzo y compromiso. Implica la participación en procesos de socialización -por ejemplo, con los colegas de la escuela, con los de la comunidad profesional a la que pertenecen, la asunción de una identidad -o identidades- profesional y la aceptación de su responsabilidad como agentes de cambio en la escuela en la que trabajan, en su entorno y en la sociedad en general.

6.1 Aspecto social y socialización

Todos los individuos son seres sociales, en la medida en que forman parte de una sociedad o cultura en la que interactúan.

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) se refiere al usuario de la lengua como agente social, es decir, como miembro de una sociedad en la que desempeña diversas tareas en circunstancias específicas, en un entorno concreto y en un campo de acción determinado. Estas acciones le permiten desarrollar sus competencias - comunicativas y generales- y construir su identidad como persona responsable de su propio aprendizaje.

Al igual que el usuario o el estudiante de una lengua, el profesor de una segunda lengua o extranjera también es miembro de una cultura o de una sociedad en la que interactúa con alumnos, otros colegas o miembros de la institución en la que trabaja, colegas profesionales, etc. Los procesos de socialización en los que participa le permiten construir su identidad profesional. La participación en procesos de mejora, en el aula y en la propia institución o lugar de trabajo, conduce al desarrollo de competencias personales y profesionales. De este modo, contribuye a su propio crecimiento profesional, al desarrollo de la institución educativa y de la sociedad o cultura a la que pertenece y, al mismo tiempo, a su propio enriquecimiento personal (Verdía y Rodrigo, 2017, 481).

Según el *Longman Dictionary of Applied Linguistics and Language Teaching* (Richards y Schmidt, 2002) la socialización es el proceso de interiorización a través del cual las personas se convierten en miembros de una determinada cultura, aprenden a hablar su lengua y a actuar, pensar y sentir como miembros de esa comunidad.

Se trata de un proceso continuo a lo largo de toda la vida, aunque Castra (2010) distingue dos procesos distintos, la socialización primaria y la secundaria. La socialización primaria se produce en la infancia y tiene lugar en la familia, en la escuela y con los amigos. En este proceso, el niño es introducido a los valores, normas y roles que forman el fondo común de la sociedad y la cultura. Esta socialización es fundamental para la estructuración de su identidad social. La socialización secundaria, que se produce en la edad adulta, permite la integración en grupos específicos a lo largo de la vida, como un partido político, una organización religiosa o un puesto de trabajo. Es a través de esta socialización profesional que las personas adquieren, según Berger y Luckmann (1986), conocimientos específicos, como el conocimiento ocupacional.

El proceso de socialización es continuo, por lo tanto nunca termina, y los resultados son siempre provisionales y están sujetos a revisión. Asimismo, Castra (2010) distingue dos tipos de socialización: latente y manifiesta. A diferencia de la primera, en la que se interiorizan las normas y valores de la sociedad en la que se vive sin que haya conciencia del proceso ni aprendizaje, la segunda es voluntaria, explícita, consciente y estructura la personalidad, de ahí la importancia, en nuestra opinión, de este tipo de socialización para el desarrollo profesional.

Martineau, Portelance y Presseau (2009) definen la socialización profesional como el proceso de apropiación por parte del individuo de la cultura del trabajo y de la cultura de la organización a la que pertenece. Se mide a través de indicadores indirectos como la satisfacción laboral, el compromiso y el rendimiento, por ejemplo.

La socialización laboral, además de ser un proceso continuo, es también un proceso complejo, ya que implica aspectos cognitivos y afectivos. Supone la interiorización por parte del trabajador de la cultura de la institución u organización, lo que implica la posesión de determinados valores, conocimientos y la movilización de competencias específicas. Toma forma en la interacción entre el empleado y el entorno físico y social del contexto y se manifiesta en la actitud y la práctica profesionales. Es muy relevante, como veremos en el siguiente apartado, para la construcción de la identidad profesional, ya que las interacciones en el entorno laboral conducen a una mejor integración del

trabajador en el puesto de trabajo y a un proceso de cambio en su identidad, pues el individuo se definirá a sí mismo en relación con su grupo profesional.

En el caso de los profesores, además, se da la peculiar circunstancia de que conocen el entorno en el que desempeñan parte de su profesión desde el momento en que comienzan su aprendizaje en la infancia, es decir, desde que se matriculan formalmente en la escuela. A lo largo de su experiencia académica, los alumnos desarrollan una serie de representaciones de lo que significa ser profesor (tanto de idiomas como de otras materias) y alumno, de sus funciones, de lo que significa aprender y enseñar, etc. Esto forma un sistema de creencias que marcará su forma de actuar, ser y sentir. Posteriormente, durante el periodo de formación como profesor de segundas lenguas o de lenguas extranjeras, además de modificar las propias creencias, se adquieren conocimientos profesionales (teóricos y prácticos) que se podrán poner en práctica en un centro de enseñanza.

Cuando los profesores de idiomas empiezan su trabajo, se relacionan con alumnos, otros colegas, el personal del centro y esta socialización los lleva a integrarse mejor en este contexto y a definirse en relación con su comunidad profesional. Poco a poco, adquirirán la capacidad de interpretar diferentes situaciones, de desenvolverse adecuadamente en su centro escolar y de adoptar buenas prácticas, más eficaces y eficientes, dentro de esta organización. No se trata de desempeñar papeles predeterminados, sino de desarrollar una práctica reflexiva que permita el alcance de ciertas competencias dentro de la propia institución o centro de trabajo, adaptándolas a la situación y al contexto.

Luego, si entra en otra escuela y en un nuevo equipo, el grupo le transmitirá implícita o explícitamente los valores, normas o papeles que se espera que asuma o comparta. Se produce así un nuevo proceso de socialización que puede provocar cambios en su identidad profesional y permitirle el desarrollo como profesional en este nuevo contexto.

Podemos decir que los profesores de idiomas se enfrentan a un proceso continuo de socialización que, como señala Lacey (1994), implicará un proceso de cambio que les convertirá en miembros de una comunidad profesional y posiblemente les llevará a desempeñar funciones y roles distintos e incluso cada vez más complejos, es decir, a desarrollar sus competencias en los diferentes contextos educativos en los que trabajan.

Por último, este proceso de socialización profesional también le lleva a formar su propia identidad profesional.

7. Competencia profesional y desarrollo del profesor

Como explican las autoras Verdía y Rodrigo en el capítulo 9 del *Manual del profesor de ELE* (2017, 496), la necesidad de responder con eficacia y transparencia a unas demandas sociales y económicas cada vez más exigentes y en rápida evolución ha llevado a hablar de competencias tanto en el ámbito profesional como en el educativo. El enfoque por competencias permite establecer una relación entre los sistemas educativo y productivo, en la medida en que pretende desarrollar la capacidad de los alumnos para una práctica profesional responsable y no para la adquisición de conocimientos sin su aplicación concreta a las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general.

Las profesiones y los contextos de trabajo empiezan a describir las competencias que deben poseer o desarrollar sus profesionales, y estas descripciones son, a su vez, el espejo en el que se miran los profesionales, los centros, las instituciones, las organizaciones e incluso la propia sociedad.

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas disponemos -a escala local, regional, nacional o transnacional- de descripciones de las competencias de los profesores planteadas por centros, instituciones u organizaciones en respuesta a las necesidades de su entorno. Por lo tanto, estas descripciones pueden tener diferentes funciones y su alcance también varía según los usos y usuarios previstos.

7.1 Definición de descripciones de competencia del profesorado

Verdía (2017, 497) define los marcos competenciales como una herramienta social y situada con fines formativos para principiantes y de orientación al desarrollo profesional para docentes en activo, contribuyendo así a la profesionalización de los expertos en enseñanza de lenguas. Un marco es un instrumento social y situado, en la medida en que responde a una necesidad de instituciones, organizaciones o grupos que describen competencias en un momento determinado para un fin concreto. Las competencias profesionales requeridas por la sociedad y, por tanto, por las instituciones varían en

función de las necesidades que surgen y de los cambios sociales que se producen. Las funciones y usos pueden ser muy diferentes y van más allá de los indicados en esta definición, que se centra en la dimensión de formación y desarrollo profesional del profesorado en activo, así como en la profesionalización de un colectivo a través de la descripción de competencias a desarrollar para consolidar la profesión (Verdía y Rodrigo, 2017, 497-498).

Por lo tanto, este tipo de documentos se dirige a una amplia variedad de usuarios en el ámbito de la educación formal y no formal, para distintos niveles de enseñanza (primaria, secundaria, universitaria), para la enseñanza de lenguas generales o específicas, etc.

La mayoría de las escuelas tiene una idea implícita de las competencias profesionales necesarias para sus organizaciones, que no siempre se explicita y que muchos tienen una descripción más o menos completa de las competencias de sus profesores de idiomas en sus sitios web o en anuncios impresos.

7.2 Funciones y alcance de las descripciones de competencias profesionales

Como se explica en *el Manual del profesor de ELE* (2017, 498), cada institución, organización, centro o grupo profesional que decide elaborar una descripción de competencias lo hace en respuesta a las necesidades de su contexto y, por tanto, con una finalidad y un objetivo específicos.

Por lo tanto, este tipo de documento puede cumplir varias funciones (Verdía y Rodrigo, 2017, 498):

- una función informativa: con el objetivo de dar a conocer la institución y la calidad de sus profesionales tanto a los usuarios o usuarios potenciales (alumnos, profesores, padres) como a los individuos, grupos o colectivos profesionales y a personas, grupos u organismos interesados en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas;
- una función formativa u orientativa para guiar a los diseñadores de formación o facilitar información sobre las vías de desarrollo profesional de los profesores;
- una función referencial - como punto de referencia para los profesionales;

- una función profesionalizadora - definiendo lo que en la profesión se entiende por cualificación profesional;
- una función prescriptora - especificando lo que un profesor debe hacer en un contexto determinado;
- una función evaluadora y de calidad - con normas o indicadores para evaluar el nivel de competencia de un grupo o la calidad de la enseñanza en un centro escolar.

El alcance de este tipo de documentos varía en función de las instituciones, organizaciones o centros que los elaboran, del usuario final y del uso que se haga de ellos. Este tipo de documento puede considerarse como:

a) Descripción de las competencias de la profesión. La clarificación de las competencias profesionales hace posible el reconocimiento profesional y social, así como la revalorización de la profesión. Permite identificar las competencias técnicas más relevantes para la profesión, convirtiéndose en una “radiografía de la profesión en un momento dado” (Verdía, 2017, 499) y es muy útil para el reconocimiento de una cualificación profesional técnica. En este sentido, tiene una función sociológica bien definida, la de profesionalizar a los profesores.

b) Un punto de referencia para la comunidad profesional. Esta explicación de los conocimientos prácticos de la profesión proporciona una descripción técnica de la actuación de los profesionales y, al mismo tiempo, una unidad terminológica de la profesión, que da cohesión a los usuarios para constituirse como grupo profesional; permite a los individuos identificarse con un modelo, facilitando la creación de una identidad profesional; establece y delimita lo que se espera de los profesores de un grupo determinado y define sus funciones. Aporta criterios para una selección profesional más técnica y menos intuitiva, facilitando así la movilidad de los docentes.

c) Plantilla descriptiva de la formación, tiene una clara función formativa y es muy útil para diseñadores y formadores de programas de formación. Los primeros pueden utilizarla para diseñar, supervisar y revisar los programas: como herramienta de diagnóstico, seguimiento, autoevaluación o evaluación de los alumnos; para apoyar a los formadores en el desarrollo de las sesiones de formación. Los formadores pueden

utilizar estos documentos para diseñar y desarrollar sus sesiones o para evaluarlas (Verdía y Rodrigo, 2017, 499).

d) Plan de orientación para el desarrollo profesional. Proporciona al formador un esquema, un mapa y una referencia para orientarse; facilita el diagnóstico de las necesidades de individuos y grupos; permite establecer itinerarios personales de formación o fijar prioridades de formación y desarrollo profesional para los equipos de los centros; fomenta la autoevaluación.

e) Marco científico de referencia. Constituye una base de conocimientos científicos de la profesión, un estado de la técnica en un momento dado, una especie de inventario de conceptos científicos, que implica un esfuerzo por utilizar una terminología común. Es útil como marco para la investigación, la formación y la evaluación de competencias. Tiene una clara repercusión para la comunidad científica, que utiliza una terminología unificada y compartida por los profesionales, a escala nacional o internacional, y para enmarcar los trabajos científicos realizados en este campo.

f) Herramienta para la autoevaluación y evaluación de profesores, equipos docentes y centros escolares. Los profesores pueden utilizar esta herramienta para autoevaluarse y situarse así en los parámetros de la competencia profesional; los equipos profesionales pueden autoevaluarse y conocer, como grupo, sus puntos fuertes y débiles, e identificar necesidades compartidas, especializarse en aspectos concretos o buscar perfiles complementarios.

g) Normas de calidad institucionales, nacionales o internacionales. Los evaluadores externos pueden utilizar estas herramientas para comprender mejor a los equipos profesionales, ya que los descriptores pueden utilizarse como indicadores para describir técnicamente a los equipos docentes; pueden utilizarse para evaluar la docencia de una institución con vistas a su reconocimiento en un sistema de acreditación o a la obtención de un sello de calidad. Cuando tienen carácter nacional o internacional, permiten integrar las buenas prácticas de los profesionales de diferentes contextos o culturas y proporcionan una descripción de lo deseable. En este sentido, la descripción de un ideal de calidad se convierte en una declaración de intenciones. Por otro lado, tienen una función claramente sociológica, ya que elevan

el nivel de calidad y fomentan la movilidad de los profesores, por ejemplo dentro de Europa, al dar visibilidad y transparencia a los criterios de calidad.

h) Documento informativo para usuarios o posibles usuarios de un centro educativo. Sirve para presentar una profesión, aún joven, a quienes no la conocen y quieren acercarse a ella; ayuda a mejorar su estatus y a revalorizarla socialmente; sirve para dar a conocer una institución o centro a las personas que muestran interés, como profesionales que desean trabajar en ese contexto o agentes educativos implicados: personal administrativo, tutores, padres, alumnos, y a los propios profesores para saber qué espera el centro de ellos (Verdía y Rodrigo, 2017, 499-200).

8. Modelos competencias claves del profesor de L2

Es imposible avanzar en esta tesis sin destacar el estudio propuesto por el Instituto Cervantes (2012, 7), que trata sobre las competencias del profesorado de segundas lenguas o lenguas extranjeras y su importancia para un proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación eficaz.

Entendemos las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos. Por ejemplo, planificar una tarea de aprendizaje, una clase, una unidad didáctica o un curso son situaciones a las que se enfrenta el profesor, al igual que trabajar con el equipo docente, con los compañeros de todas las áreas del centro, con el personal de otros centros y con miembros del colectivo dedicado a la enseñanza de lenguas.

Las competencias clave presentadas en este estudio incluyen aptitudes básicas: *Organizar situaciones de aprendizaje; Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno; Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje* y otras que, además de ser adecuadas para los profesores de segundas lenguas o extranjeras, son características de otros profesores también: *Facilitar la comunicación intercultural; Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; Participar activamente en*

la institución; Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo (Instituto Cervantes, 2012, 8).

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

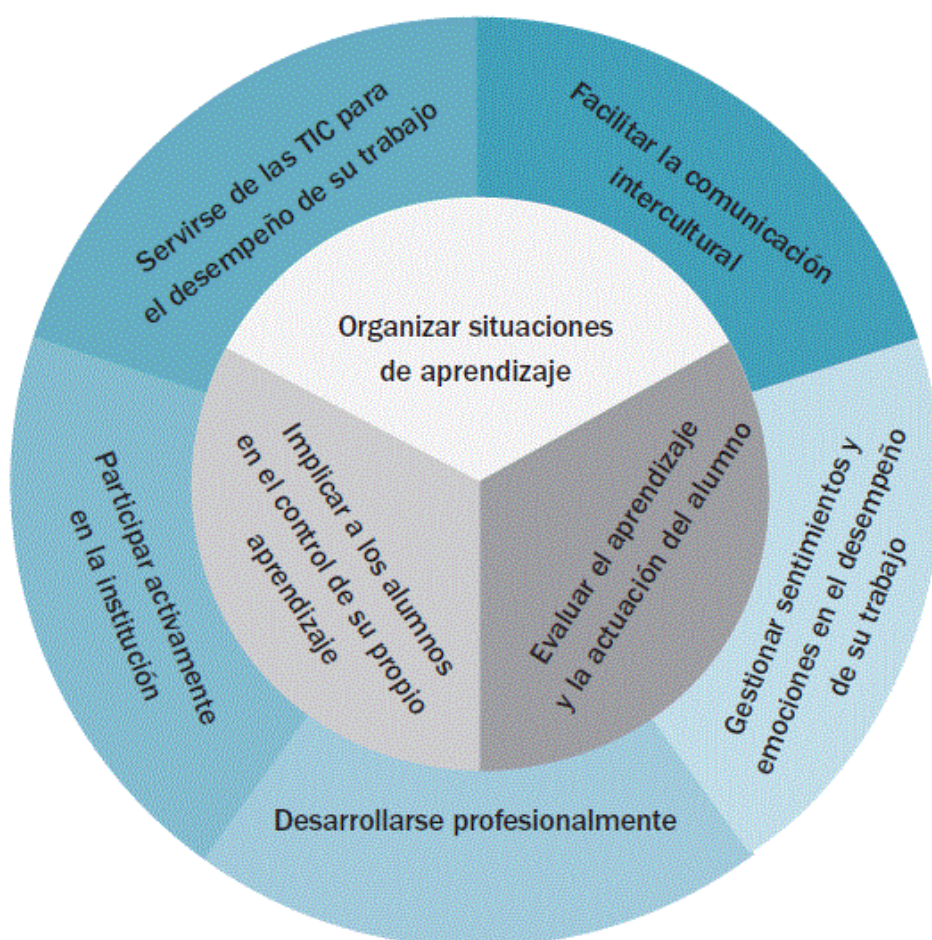


Figura 1. Competencia clave del profesor de L2 y LE- Instituto Cervantes

Cada competencia clave incluye cuatro competencias específicas, por ejemplo *Organizar situaciones de aprendizaje* incluye saber y poder *Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos*; *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*; *Planificar secuencias didácticas* y *Gestionar el aula*.

En la siguiente tabla se muestran las ocho competencias clave del profesor de L2 y LE y las cuatro competencias específicas que cada una de ellas incluye según el Instituto Cervantes (2012).

**MODELO DE COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE LENGUAS
SEGUNDAS Y EXTRANJERAS**

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
1. Organizar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos -Promover el uso y la reflexión sobre la lengua -Planificar secuencias didácticas -Gestionar el aula
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno	<ul style="list-style-type: none"> -Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación -Garantizar buenas prácticas en la evaluación -Promover una retroalimentación constructiva -Implicar al alumno en la evaluación
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender -Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje - Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje -Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje

4. Facilitar la comunicación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> -Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural -Adaptarse a las culturas del entorno -Fomentar el diálogo intercultural -Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural
5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar y reflexionar sobre la práctica docente -Definir un plan personal de formación continua -Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente -Participar activamente en el desarrollo de la profesión
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -Gestionar las propias emociones -Motivarse en el trabajo -Desarrollar las relaciones interpersonales -Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno
7. Participar activamente en la institución	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajar en equipo en el centro - Implicarse en los proyectos de mejora del centro -Promover y difundir buenas prácticas en la institución -Conocer la institución e integrarse en ella
8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital -Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles

	-Aprovechar el potencial didáctico de las TIC -Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje
--	--

9. Los métodos de enseñanza

Un método es una forma ordenada de alcanzar un objetivo. Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, esta definición puede reformularse de la siguiente manera: un método es una forma planificada de enseñar una lengua. Sin embargo, en la práctica cotidiana, existen tres posibles significados de la palabra método:

- un marco teórico descriptivo y/o prescriptivo para la enseñanza de una lengua;
- un libro de texto o un manual;
- una técnica concreta para aplicar en clase.

9.1 Componentes de un método

El marco de análisis más utilizado para clasificar los componentes de un método es el modelo de tres niveles propuesto por Richards y Rodgers (2001, 18-20). El primer nivel o enfoque representa una posición particular sobre las dos cuestiones fundamentales de la enseñanza de lenguas: *qué es la lengua* y *cómo se aprende*. En particular, tres paradigmas lingüísticos han influido predominantemente en la enseñanza de idiomas:

- El paradigma estructural: la lengua es un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación del significado. Por tanto, conocer una lengua significa dominar los elementos del sistema.
- El paradigma funcional: la lengua es una herramienta que permite al individuo satisfacer sus necesidades comunicativas. Conocer una lengua consiste, pues, en dominar un número suficientemente elevado de exponentes nociofuncionales y utilizarlos adecuadamente en la situación correspondiente.
- El paradigma interactivo: el lenguaje es un vehículo para establecer y mantener relaciones sociales. Conocer una lengua implica ser capaz de colaborar en la construcción del significado con otros participantes en la situación comunicativa.

El segundo nivel, denominado *diseño*, es, para Richards y Rodgers (2001), el vínculo entre la teoría y la práctica, ya que un mismo enfoque puede aplicarse en el aula de muchas formas distintas. Así pues, el *diseño* comprende los siguientes elementos:

- La especificación de los objetivos que deben alcanzarse (por ejemplo, dominio de la gramática, desarrollo de la competencia comunicativa), que dependerán en gran medida del concepto de lengua en el que se basa el método o de la teoría del aprendizaje que se tome como punto de partida.
- La selección de los contenidos a aprender. En un método gramatical, por ejemplo, cómo la lengua se explica y comprende en términos de clases de palabras, a saber, el contenido se procesa sobre la base de criterios de organización gramatical, con lo que el alumno aprende el artículo, el sustantivo y sus formas.
- En una metodología basada en las estructuras, la lengua es un conjunto de estructuras organizadas jerárquicamente; por tanto, la lengua se aprende adquiriendo y consolidando sus estructuras constitutivas.
- La programación o secuencia de los contenidos, que puede establecerse en función de criterios de dificultad, de las necesidades del alumno o de un orden predeterminado.
- Los papeles del profesor, el alumno y los materiales didácticos, y las relaciones entre los tres.
- La tipología de las actividades.

Por último, el tercer nivel se compone de las distintas actividades utilizadas para la presentación de ejemplos lingüísticos, para la práctica y para el tratamiento de errores. Si a nivel de diseño un método apoya un determinado tipo de actividades como consecuencia de supuestos sobre la lengua y su aprendizaje, a nivel de procedimiento define cómo se integran estas actividades en una secuencia didáctica. A este nivel, un método es tanto más informativo cuanto más extensa es su descripción del proceso de aprendizaje de lenguas (García y Lopéz, 2017, 523-526).

9.2 Introducción a los métodos

Cuando empezaron a estudiar los métodos de enseñanza, los especialistas en el marco de la didáctica no tuvieron en cuenta el vocabulario; de hecho, se centraron en dos métodos: el método tradicional y el método natural.

9.2.1 El método tradicional o de gramática y traducción

Este método surgió en el siglo XVII para la enseñanza de lenguas clásicas en un contexto escolar y en una época en la que sólo asistían a la escuela los hijos de la élite social. En el siglo XIX, se trasladó directamente a la enseñanza de las lenguas modernas (francés e inglés), no sólo porque estaba respaldado por una larga tradición escolar, sino también porque, al adoptarlo como método de enseñanza, el inglés y el francés igualaban automáticamente la prestigiosa posición de que gozaban las lenguas clásicas.

Como afirman Richards y Rodgers (2001, 7), el método de gramática y traducción es un método que no se basa en ninguna teoría en particular. Sus fundamentos, sin embargo, pueden resumirse en los siguientes preceptos:

- La lengua es un conjunto de reglas (con sus excepciones).
- La enseñanza consiste en transmitir estas reglas. El aprendizaje sólo puede tener lugar como resultado de un esfuerzo, por lo que se considera formación intelectual.
- El objetivo de aprender un idioma es poder leer la literatura escrita en ese idioma. Sólo la lengua escrita y literaria merece ser estudiada.
- Dado que la lengua es un conjunto de reglas, los contenidos tratados en clase responden a un criterio exclusivamente gramatical, según un conjunto de reglas en un orden clásico y el vocabulario debe memorizarse en clase en forma de listas bilingües.
- El profesor es el modelo lingüístico, además de ser la máxima autoridad de la clase.
- El alumno es el receptor pasivo de la enseñanza del profesor.

Los procedimientos de este método y las actividades en clase se limitan a:

- a) presentación de las reglas gramaticales;
- b) ejemplificación;
- c) práctica mediante ejercicios de traducción.

La gramática sólo se enseña de forma deductiva y las explicaciones tienen lugar en la lengua materna del alumno. La práctica oral se limita a la lectura en voz alta de frases escritas, ya que la lengua se aprende para traducir, no para hablar. Se aspira a un ideal de corrección, por lo que no se toleran los errores. No hay interacción real entre alumnos y profesor, ya que sólo consiste en parejas de pregunta-respuesta y no es representativa de la comunicación real (García y Lopéz, 2017, 528).

9.2.2 El método natural o directo

Como se puede leer en la obra *Enfoque y método en la enseñanza de idiomas* (1986, 20) de Richards y Rodgers, el método directo es el más común de los llamados métodos naturales según los cuales el proceso de aprendizaje de un segundo idioma es similar al proceso de adquisición de la lengua materna.

Este método es producto de la idea introducida en el movimiento de reforma, que surgió a finales del siglo XIX, y el comienzo de la enseñanza de idiomas basada en sus ideas naturalistas del aprendizaje de idiomas. Se trata de uno de los primeros intentos de construir una metodología para la enseñanza del idioma basada en la preservación del proceso de adquisición de la lengua materna de los niños.

A pesar de sus carencias, incorpora una importante novedad en la concepción del aprendizaje de una L2/LE ya que da prioridad absoluta al lenguaje oral y fomenta el uso de la lengua objeto. Si basas los siguientes principios:

- Uso exclusivo del idioma meta.
- Enseñanza del vocabulario y estructuras cotidianas.
- Herramienta de gramática inductiva.
- Desarrollo de las habilidades de comunicación oral de forma progresiva y gradual a través de preguntas y respuestas entre docentes y alumnos.
- Introducción oral de los nuevos contenidos didácticos.
- Uso de demostraciones, objetos y dibujos para introducir vocabulario concreto y asociaciones de ideas para introducir vocabulario abstracto.
- Enseñanza de la expresión y comprensión oral.

-Enfatización de pronunciación y gramática.

9.3 Enfoque comunicativo

Como se puede ver en *EcuRed (online)*, el enfoque comunicativo se centra en la idea de que las personas aprenden la lengua para comunicarse como agentes sociales (Consejo de Europa, 2002), en lugar de limitarse a practicar una estructura gramatical. Sin embargo, a través de la práctica se obliga al alumno a dominar la estructura gramatical. A través de este método, el profesor ofrece a los alumnos la oportunidad de realizar numerosas actividades orales y escritas. La corrección tiene lugar después de que los alumnos hayan terminado sus actividades.

El método comunicativo se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de enseñanza con prácticas de clase claramente definidas. Como tal, a menudo se le define por medio de una lista de principios o características generales. La siguiente lista, elaborada por David Nunan (1996), expone las cinco características del método comunicativo:

- Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
- Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
- Ofrece a los alumnos oportunidades para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y no solo sobre la lengua.
- Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen a su aprendizaje.
- Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

9.4 Enfoque por tareas

Como se explica en el Centro Virtual Cervantes (*online*), el enfoque por tareas es una forma de enseñanza cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no solo mediante la presentación de unidades didácticas; de tal modo que los procesos de aprendizaje incluyan procesos de comunicación.

Hoy en día es una forma de enseñanza muy extendida que ha demostrado tener excelentes resultados en la enseñanza de español como L2/LE. La propuesta surgió en los años noventa en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen, 1987; Candlin, 1990; Nunan, 1989) y se fue difundiendo en el ámbito de ELE/L2 (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992).

La base del enfoque por tareas consiste en la enseñanza de los recursos necesarios para la comunicación y su puesta en práctica en diferentes situaciones comunicativas, atendiendo a la terminología y las construcciones sintácticas del mensaje que se está comunicando, así como al contexto.

Según forma de enseñanza el uso del lenguaje es uno de los puntos más importantes en el proceso de adquisición de las competencias lingüísticas. En la aplicación en el aula del enfoque por tareas, los alumnos realizan actividades en las que practican el idioma, dando la posibilidad al profesor de descubrir los puntos débiles y las faltas que estos cometen en el uso de la lengua. La tarea es una forma de aprender abierta, tanto en su desarrollo como en sus resultados, debido a la intervención activa y a las aportaciones personales del alumno. De este modo, se aprende la lengua usándola, como sucede en una situación de aprendizaje natural.

9.5 Enfoque léxico

A partir de la propuesta de Lewis (1993) dedicada al aprendizaje del léxico, primero en Inglaterra y después en el norte de Europa y Estados Unidos, se adoptó una perspectiva teórica en la enseñanza de lenguas extranjeras que considera la lengua como algo más que gramática y vocabulario: el enfoque léxico. Según sus planteamientos, la enseñanza de idiomas debe centrarse en el componente léxico de la lengua, en su uso y, en particular, se focaliza en el aprendizaje de las unidades léxicas o “*chunks*”, que son “*trozos*” de lenguaje prefabricado mucho más complejos que una sola palabra. Se trata de elementos peculiares de cada lengua y parece que la fluidez lingüística, incluso en nuestra lengua materna, depende de la adquisición de estas unidades complejas. A partir de ahí, numerosas teorías se han centrado en la disposición de los elementos léxicos y las unidades múltiples del discurso y muchos libros de texto se basan en ello.

CAPÍTULO IV.

ESTUDIO DE CAMPO

1. Introducción

Después de haber explicado la parte teórica relacionada con la didáctica del léxico de una lengua segunda/extranjera y los métodos para su enseñanza, este capítulo mostrará los resultados de una investigación experimental que he llevado a cabo sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como LE.

Este estudio de campo se centra en la disponibilidad y la riqueza léxicas de los alumnos de un instituto de educación secundaria italiano. Este análisis me permite observar cuántas palabras, expresiones, verbos, etc. los encuestados activan –y por consiguiente conocen– en relación con determinados campos semánticos, definidos centros de interés, en un tiempo de dos minutos.

2. La disponibilidad léxica

Como explicado en el segundo capítulo, la *disponibilidad léxica* (DL) es el campo de investigación que dentro de la lingüística tiene como objetivo la recogida y el posterior análisis del léxico disponible de una determinada comunidad de habla.

Se define el *léxico disponible* como el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación. Lo que se pretende es descubrir qué y cuántas palabras sería capaz de usar un hablante en determinados temas de comunicación. Se diferencia del *léxico básico* en que este lo componen las palabras más frecuentes de una lengua con independencia del tema tratado. Mientras que el léxico básico está formado en su mayoría por palabras gramaticales —y las que no lo son pertenecen, en orden decreciente de frecuencia, a verbos, adjetivos y sustantivos de significado general—, en el léxico disponible abundan los sustantivos que aluden a realidades concretas. Como señala el profesor Humberto López Morales, el léxico disponible es un léxico potencial, no actualizado; mientras que la frecuencia solo

trabaja con léxico actualizado. La suma de ambos tipos de léxico constituye el léxico fundamental de una lengua.

3. La muestra y la recogida de datos

Para mi estudio de campo, he suministrado un cuestionario estándar de disponibilidad léxica a 82 alumnos del *Liceo linguistico Corradini* de Thiene (VI) en el curso escolar 2022/2023. Se trata de alumnos desde el segundo hasta el quinto año de instituto y tienen un nivel de español de A1/A2 a C1 según el MCER.

Por ello, he elegido tres de los dieciséis temas tradicionales utilizados en DL, que reunirían el vocabulario universal de una lengua (Guggenheim et al., 1964, 152-153): en la primera columna de mi cuestionario he propuesto *Las partes del cuerpo*, en la segunda *Alimentación y bebidas* y en la tercera *La ciudad*. El objetivo de mi estudio es observar cuántas palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, modismos, etc.) pueden escribir en dos minutos los alumnos de las distintas clases mencionadas. Durante la prueba, he destacado el hecho de que los alumnos debían escribir todo el vocabulario que se les ocurría, incluso con errores ortográficos y de significado para maximizar la posibilidad de respuesta. Todo esto ha sido posible gracias a la ayuda de la profesora del *Liceo* que durante mi período de práctica ha dejado algunas horas para realizar el cuestionario en las distintas clases. Asimismo, quiero subrayar que los cuestionarios han sido suministrados sin haber informado previamente a los alumnos para que no se preparasen estudiando el vocabulario, y tampoco se ausentasen.

Además, he proporcionado dos veces la encuesta, la primera en el mes de octubre 2022 mientras que la segunda en el mes de mayo 2023 para averiguar si hay diferencias, en particular un desarrollo, del léxico conocido ya que los estudiantes deberían haber ampliado su vocabulario al final del curso escolar.

3.1 Variables sociolingüística

La DL se utiliza en distintas disciplinas, entre las que se aprecia la sociolingüística: la ciencia que estudia las lenguas en su contexto social y establece correlaciones entre el comportamiento lingüístico y el contexto socio-situacional. Además, privilegia la perspectiva social e intenta comprender cómo se manifiesta la variación, qué factores la

determinan, qué variantes lingüísticas caracterizan los distintos grupos sociales. En sociolingüística, la lengua tiene, por tanto, un vínculo social del que carece en lingüística. Este rasgo es justamente lo que distingue la sociolingüística de la lingüística (interna), ya que ésta se encarga del análisis de las lenguas en cuanto sistemas, independientemente de los usuarios y de las comunidades de habla que estos conforman. La lingüística estudia en abstracto un sistema lingüístico dado (López Morales, 2004, 21).

Me he basado, por tanto, en ciertas pautas de esta disciplina en el desarrollo de este proyecto ya que, en muchos trabajos de este ámbito, los investigadores deben utilizar variables para su estudio de campo. En este caso, he utilizado variables sociolingüísticas para ver si realmente influyen en el conocimiento del vocabulario.

Las variables se dividen en dos: los factores sociales o sociolingüístico que son externos a la estructura lingüística y los factores lingüísticos internos.

Las variables sociales pueden ser:

- La edad
- El sexo
- La profesión
- El nivel sociocultural
- El nivel de instrucción
- La procedencia geográfica y residencia, rural y urbana

En este estudio de campo sólo se ha tenido en cuenta una variable, que es el nivel de español de cada alumno porque interesa ver el cambio de habilidades entre niveles, esto es, entre clases. Esta variable permite comprobar la hipótesis de que cuanto mayores son las competencias lingüísticas, mayor es la cantidad de vocabulario aprendido y conocido. En este caso, se ha administrado la prueba a cuatro clases, todas ellas con un nivel de español diferente. Con la ayuda de la tutora escolar, hemos asignado a cada clase un nivel de español según el MCER. Además, no hay que olvidar que en estas clases el español es considerado segunda lengua después del inglés.

- Clase 2^{BL}: A1/A2
- Clase 3^{AL}: A2/B1

- Clase 4^{CL}: B1/B2
- Clase 5^{BL}: B2/C1 (algunos estudiantes ya alcanzan el C1)

4. Metodología del trabajo de investigación

En octubre, noviembre y diciembre 2022 he realizado mis prácticas en el *Liceo Corradini* de Thiene y aquí, gracias a la disponibilidad de la profesora, he podido trabajar con los alumnos, y sobre todo administrarles los cuestionarios para la realización de mi tesis.

En primer lugar, la primera clase a la que administré los cuestionarios fue la tercera, una clase de 26 alumnos. Entré en el aula y, tras pedir permiso a la profesora, presenté a los estudiantes lo que tenían que hacer: les entregué los cuestionarios previamente impresos, insistiendo en que eran anónimos y no estaban sujetos a evaluación. A continuación, les expliqué cómo se realizaba la prueba: en dos minutos tenían que escribir todo el vocabulario (palabras, expresiones, modismos, verbos) que conocían de una determinada área semántica. Cuando entendieron cómo funcionaba todo, les dije que escribieran en la primera columna de la parte superior el primer centro de interés, es decir, *partes del cuerpo* y, a continuación, con el reloj en la mano, les di el comienzo para que empezaran a escribir. Después de dos minutos, les dije que escribieran en la segunda columna de la parte superior el segundo centro de interés, es decir, “la comida y la bebida”. Mismo procedimiento que antes: los alumnos disponían de dos minutos para escribir todo el vocabulario posible. Al final de estos minutos, anuncié el tercer centro de interés, “la ciudad”, es decir, los alumnos tenían que escribir todas las palabras que conocían relacionadas con la ciudad. Después de administrar los cuestionarios, les dije a los alumnos que escribieran su clase, edad, lengua materna y nivel de español y, por último, recogí todo. La segunda clase a la que administré el cuestionario fue la cuarta, de 17 alumnos. En esta clase utilicé el mismo protocolo que en la clase anterior. Las otras dos clases a las que administré cuestionarios son la segunda, de unos 20 alumnos y la quinta, de 30 alumnos.

En conclusión, en la fase de suministración de los cuestionarios a las diferentes clases, siempre utilicé el mismo protocolo, porque sólo así es posible comparar los datos de las diferentes clases, a través de pautas que permiten la repetitividad del experimento.

5. Hipótesis

Antes de entregar los cuestionarios a los alumnos, pensé en algunas hipótesis sobre cómo podrían realizar estas pruebas y sobre potenciales resultados. La profesora estableció para cada clase un nivel de español desde A1/A2 en la clase segunda hasta B2/C1 en la quinta. Tras establecer los niveles, formulé algunas hipótesis:

- El grupo de segundo aún no había tratado el vocabulario de *las partes del cuerpo*” y por esta razón supuse que la primera columna tenía pocas palabras o expresiones; por otra parte, en cuanto a *la comida*, esta clase había estudiado este tema a finales del curso pasado y supuse que no lo habían memorizado bien ya que la profesora lo había explicado la última semana de clase; además, para la tercera categoría “ciudad”, los alumnos habían estudiado recientemente este vocabulario y estaba segura de que habían memorizado muchas palabras y expresiones.
- Los de tercero ya habían estudiado todo el vocabulario que iba a preguntar en el cuestionario y esperaba ver muchas unidades léxicas en las tres columnas de mi encuesta.
- Los de cuarto, al igual que los del tercer año, ya habían visto todo el vocabulario, sólo se diferenciaba de la clase anterior en que habían estudiado también algunos de los modismos y expresiones de la comida.
- En cambio, en el caso de los alumnos de quinto año, al haber realizado viajes y hermanamientos con España y haber estudiado muchas expresiones y modismos, esperaba observar aún más unidades léxicas en las tres columnas de mi cuestionario.

Antes de administrar los cuestionarios la segunda vez, a finales de mayo 2023, asumí ulteriores hipótesis:

- Los de segundo habrán estudiado todo el vocabulario que se pide en la encuesta y, por tanto, rellenarán las columnas con una cantidad mayor de palabras.
- Los grupos de tercero y cuarto habrán realizado un viaje de hermanamiento a España, por lo que se espera un aumento del vocabulario y de las expresiones idiomáticas en las tres categorías del cuestionario.
- Los de quinto gracias a un proyecto de educación cívica sobre alimentación aportarán un número elevado de unidades léxicas sobre este tema.

En conclusión, es esperable un aumento de los conocimientos en todas las clases a finales del año.

6. Tratamiento informático de los datos

La digitalización del material es uno de los pasos más importantes de la investigación. Para ello, he utilizado el programa *Dispogen II* (Echeverría, Urzúa, Figueroa, 2005). *Dispogen* se basa en la fórmula de López Chávez y Strassburger Frías (1987) y calcula el número total de palabras, el número total de vocablos, la media por informante y el índice de cohesión. También extrae el IDL (índice de disponibilidad léxica) de cada palabra, junto con su frecuencia, porcentaje de aparición y frecuencia acumulada.

He registrado las respuestas de cada persona con un código dividido en tres segmentos para que el programa informático funcionara correctamente: el primer número es la variable, el segundo es la persona mientras que el tercero es el centro de interés.

A continuación, algunos ejemplos:

20000 003 01 ojo, boca, nariz, pelo, mano, pie, cabeza, cintura, oreja, pierna, pecho, espalda, cuello

20000 022 02 agua, leche, vinagre, pez, aceite, manzana, berenjena, sal, limón

20000 032 03 calle, tienda-de-ropa, plaza, estantería, farmacia, habitación, estanco, cine, monumento, zapatería

30000 043 01 ojo, nariz, diente, mano, pie, brazo, rodilla, oreja, pierna, pelo, frente

30000 044 01 nariz, gafas, ojo, boca, oreja, mano, pierna, pie

30000 073 02 fresa, frambuesa, leche, agua, comer, cocinar, pescado, limón, plátano, zumo-de-fruta, queso, chorizo, jamón, pimienta, manzana, pera, carne, albaricoque, piña

30000 099 03 casa, calle, automóvil, carretera, rascacielos, parque, bicicleta farmacia, motocicleta, pastelería, panadería

40000 129 01 mano, cabeza, nariz, ojo, pelo, pie, pierna, barriga, gafas, pestaña uña, cuello, pelo-moreno, pelo-rubio

40000 133 02 palomita-de-maíz, aguacate, zanahoria, comer, manzana, plátano, arroz, pollo, conejo, zumo, fresa, melocotón, pescado, carne, desayunar, desayuno, cena, beber, almorzar, naranja

40000 155 03 autopista, casa, persona, escuela, parque, perro, gimnasio, café, biblioteca

50000 168 01 uña, cabeza, garganta, pierna, mano, dedo, ojo, nariz, oreja, boca, lengua, diente, espalda, pecho, barriga, ombligo

50000 218 02 paella, gazpacho, tomate, zanahoria, cereza, frambuesa, fresa, albaricoque, pasta, sandía, melocotón, melón, agua, vinagre, aceite, vino, pimienta, pepino, chorizo, tortilla, galleta, tarta, manzana, carne, cerdo, pescado, atún conejo, pollo, café, chocolate

50000 246 02 aeropuerto, puerto, tranvía, tren, gente, árbol, ayuntamiento, peluquería, librería, papelería, carnicería, pescadería, tienda, tienda-de-deporte, tienda-de-ropa, tienda-de-regalos, restaurante, café, escuela, iglesia, policía, farmacia, colegio, autobús

7. Criterios de edición

Puesto que se ha trabajado con alumnos no nativos, se considera necesario describir algunos de los criterios utilizados para la edición del material recabado como requerido por los patrones de la DL. En primera instancia, se aplicaron criterios comunes de edición en los estudios de léxico disponibles. Es un estándar editorial que permite homogeneizar el corpus recopilado con el objetivo de realizar futuros contrastes y comparaciones entre distintas comunidades de hablantes. Estos criterios fueron explorados en el trabajo de Samper Padilla (1998) y adoptados por la comunidad científica tras las reuniones de Bilbao (1999) y de San Millán de la Cogolla (2003).

7.1 Criterios generales

Eliminación de palabras repetidas

Eliminación de términos repetidos en un centro de interés: cuando una palabra se menciona más de una vez en un determinado campo asociativo, lo habitual es mantener sólo su primera aparición y omitir el resto.

Corrección de la ortografía

Aquí, se han corregido los errores ortográficos y se ha visto que en general son errores que tienen poca relevancia. Cabe destacar que antes de haber suministrado los cuestionarios, se ha explicado a los estudiantes que la ortografía no tenía importancia.

Principalmente, se trata de problemas de acentuación como “*te” en lugar de “té”, confusiones ortográficas de consonantes l/r, p/b, b/v, s/z como, por ejemplo, “*capeza” en lugar de “cabeza”, “*mansana” en lugar de “manzana”.

Unificación ortográfica

Las palabras que se escriben con diferentes grafías se unifican bajo una sola forma gráfica para evitar la falsificación de datos. Son en su mayoría palabras de origen extranjera como por ejemplo la palabra “yogur” y “yogurt”, en este caso se ha conservado la primera.

Neutralización de variantes meramente flexivas

A los estudiantes se les ocurren muchas palabras y pueden ser escritas en singular o plural y en masculino o femenino. Para conservar la homogeneidad, hemos optado por reducir todas las palabras a su forma morfológica no marcada del paradigma: los sustantivos y los adjetivos en masculino singular mientras que los verbos se reducen a su forma del infinitivo. Sin embargo, hay que destacar algunas excepciones:

- los *pluralia tantum* como “gafas”;
- las palabras que se usa principalmente en plural como “rascacielos”.

Unificación de formas plenas y acortamientos

Se han unido las formas plenas, las abreviaciones y los acortamientos en una sola palabra como por ejemplo “bus” o “autobús” y se ha mantenido “autobús”.

Tratamiento de los sintagmas

Puesto que se ha constatado la presencia de algunas unidades multipalabra, como explica Lewis (1993), han sido tratadas como una unidad única según la teoría de los *chunks*. Se ha optado por poner guiones entre las palabras, como por ejemplo “tienda-de-deporte” y “centro-comercial”.

Corrección de la ortografía

Se han conservado solo los nombres que designan las marcas comerciales lexicalizadas, es decir, “tan solo aquellos que parecen considerados por la mayoría de los hablantes como apelativos comunes” (Samper Hernández, 2002: 27), tales como *Coca Cola* y *Fanta*.

7.2 Criterios propios de la investigación en ELE

Tratamiento de los errores

Se han aceptado todas las palabras que se entienden con facilidad como por ejemplo “*dente” el lugar de “diente” y “*hamón” en lugar de “jamón”.

Tratamiento de los préstamos

En cuanto a los préstamos, se han conservado los que se pueden encontrar en el DRAE como por ejemplo “pasta” y “pizza”.

Unificación en la presentación de las unidades

Se nota que algunos estudiantes han escrito los artículos delante la palabra y he decidido descartarlo todos.

Tratamiento de las interferencias de otras lenguas

Se han eliminado las palabras extranjeras de la LM y de otras LE como por ejemplo “*cinema” el lugar de “cine”, “*naso” o “*nez” en lugar de “nariz”, “*fronte” en lugar de “frente” y “*carota” en lugar de “zanahoria”.

Tratamiento de los nombres propios

Los nombres propios se han descartado porque no forman parte del vocabulario de una lengua, pero se han conservado los topónimos puesto que en las escuelas se enseñan como por ejemplo “Mercado de la Boquería”, “La Rambla” y “Sagrada Familia”.

7.3 Criterios particulares por centros de interés

Presento ahora las decisiones adoptadas durante la redacción de cada uno de los centros de interés, con algunos ejemplos representativos.

CI01 “Partes del cuerpo”

En cuanto a este centro de interés, se pueden notar algunas diferencias léxica puesto que algunos estudiantes todavía no habían estudiado este léxico. Los errores más comunes son la falta de acentuación (*pulmón), la interferencia con la LM (*gamba, *naso,

*dito,*dente, *ombelico). Además, algunos alumnos han escrito verbos como “ver” y, sobre todo, se subraya que han anotado algunos vocablos que conciernen al aspecto físico como “pelo rubio, pelo rojo”. He eliminado algunas palabras inventadas como *capellos y * orella y también, unidades léxicas que han adaptado al español como *nez que viene del francés y *miento que viene del italiano. Quiero añadir también que he eliminado algunas palabras que no tenían sentido en este centro de interés como “alma”, “madre y padre”. En este centro, he conservado los accesorios como “reloj, collar, gafas, pendientes, pulsera”.

CI02 “Alimentación y bebidas”

Este es el centro de interés en el cual los estudiantes han escrito más palabras. Los errores que más se notan son ortográficos como la falta de la tilde *platano, *te, *lemon, *sandia. Además, se pueden observar muchas interferencias con la LM y otras LE como “pasta”, “salad”, “spaghetti”, “vodka”, “sushi”. Cabe señalar que algunas de estas palabras tienen una correspondencia con el español como “espagueti”, que obviamente se habría aceptado. Asimismo, en este centro de interés, se pueden ver muchos modismos relacionados con la comida como por ejemplo “ir a freír espárragos”, “ser media naranja de alguien”, “importar un pepino”, “ponerse rojo como un tomate”. He encontrado también un americanismo, “papa”, que significa patata. En este centro, he conservado algunos platos típicos españoles como “la paella”, “los churros” y “el gazpacho”. Asimismo, he mantenido algunas marcas comerciales como *Coca Cola*, *Fanta* y *Red Bull*. Al final, he conservado también los cubiertos como “cuchara”, “tenedor”, “cuchillo” y “cucharilla”.

CI03 “Ciudad”

Este centro de interés ha sido lo más difícil porque no dos clases sobre cuatro no habían todavía estudiado el léxico de este campo. Los estudiantes se han focalizado en los tipos de vivienda como “casa”, “piso”, en las tiendas “relojería”, “tienda de deporte”, “tienda de ropa”, “supermercado”, “papelería”, en las partes de la ciudad como “calle”, “autopista”, “arboles”, “aeropuerto”, “escuela”, “universidad” y en los medios de transporte como “coche”, “motocicleta”, “bicicleta”, “tren”. Además, he encontrado y

conservado algunos nombres propios de monumentos españoles como *Sagrada Familia*, *Las Ramblas* y *Palacio Real*.

8. Análisis cuantitativo octubre 2022

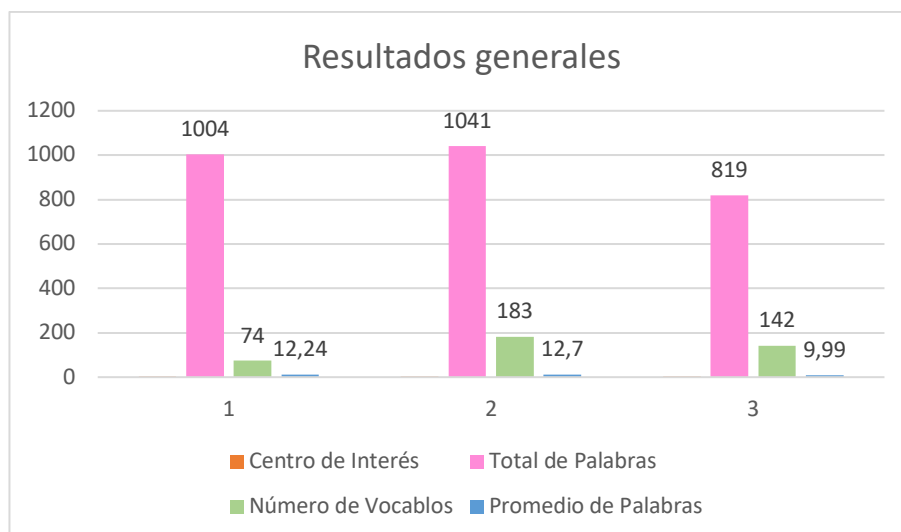
En esta parte, se describe el análisis descriptivo cuantitativo de los datos recopilados de los cuestionarios administrados a los estudiantes del *Liceo Linguistico* de Thiene en octubre 2022. En concreto, hay 82 alumnos y pertenecen a cuatro clases diferentes: de la segunda a la quinta. Comento los resultados obtenidos gracias a *Dispogen II* que proporciona el número total de palabras y vocablos, la media de las palabras y vocablos, el índice de disponibilidad y todos los datos de cada clase para poder proceder a una comparación.

8.1 Resultados generales

A continuación, se proponen los resultados generales de todas las clases, o sea se ha considerado el entero corpus: número total de palabras, numero de vocablos y promedio de palabras.

Centro de interés	1	2	3	Tot
Total de palabras	1004	1041	819	2864
Número de vocablos	74	183	142	399
Promedio de palabras	12,24	12,7	9,99	34,93

Tabla 1. Resultados generales



De este gráfico se deduce que el centro que generó más palabras fue el segundo *CI02 alimentación y bebidas* con 1041 palabras escritas, con 183 vocablos totales y una media de 12,7 palabras por individuo. En el primer centro de interés *CI01 partes del cuerpo*, el número total de palabras es de 1004, con una media de 12,24 palabras por individuo y con 74 vocablos escritos. En el tercer centro de interés *CI03 ciudad*, hay 819 palabras escritas, la media por persona es de 9,99 y el número de vocablos es de 142.

8.2 Clase segunda: nivel de español A1/A2

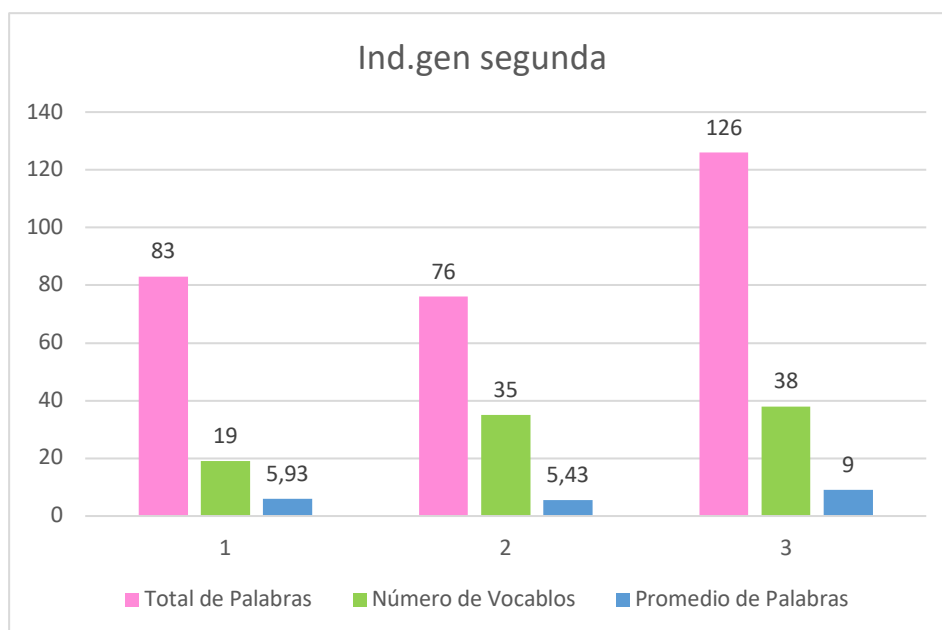
8.2.1 Índices generales clase segunda

En los gráficos siguientes, se pueden ver los resultados generales de la clase segunda: estos estudiantes han tratado el primer centro de interés *Partes del cuerpo* al final del pasado curso escolar, el segundo centro de interés *Alimentación y bebidas* no lo han todavía estudiado y se nota que las palabras que han escrito tienen muchos errores e interferencias con la LM y por este motivo las he corregido; el tercer centro *Ciudad*, acaban de verlo y por esto han notado muchas palabras.

Centro de interés	1	2	3	Tot
Total de palabras	83	76	126	285
Numero de vocablos	19	35	38	92

Promedio de palabras	5,93	5,43	9	20,36
----------------------	------	------	---	-------

Tabla 2. Índices generales clase segunda



Se aprecia una clara diferencia entre el tercer centro de interés, que tiene 126 palabras totales, 38 vocablos y una media por persona de 9 palabras, y los dos primeros, que son bastante similares, ya que el primero tiene 83 palabras totales, 19 vocablos y una media individual de 5,93 palabras, y el segundo, 76 palabras, 35 vocablos y una media de 5,43 palabras por alumno.

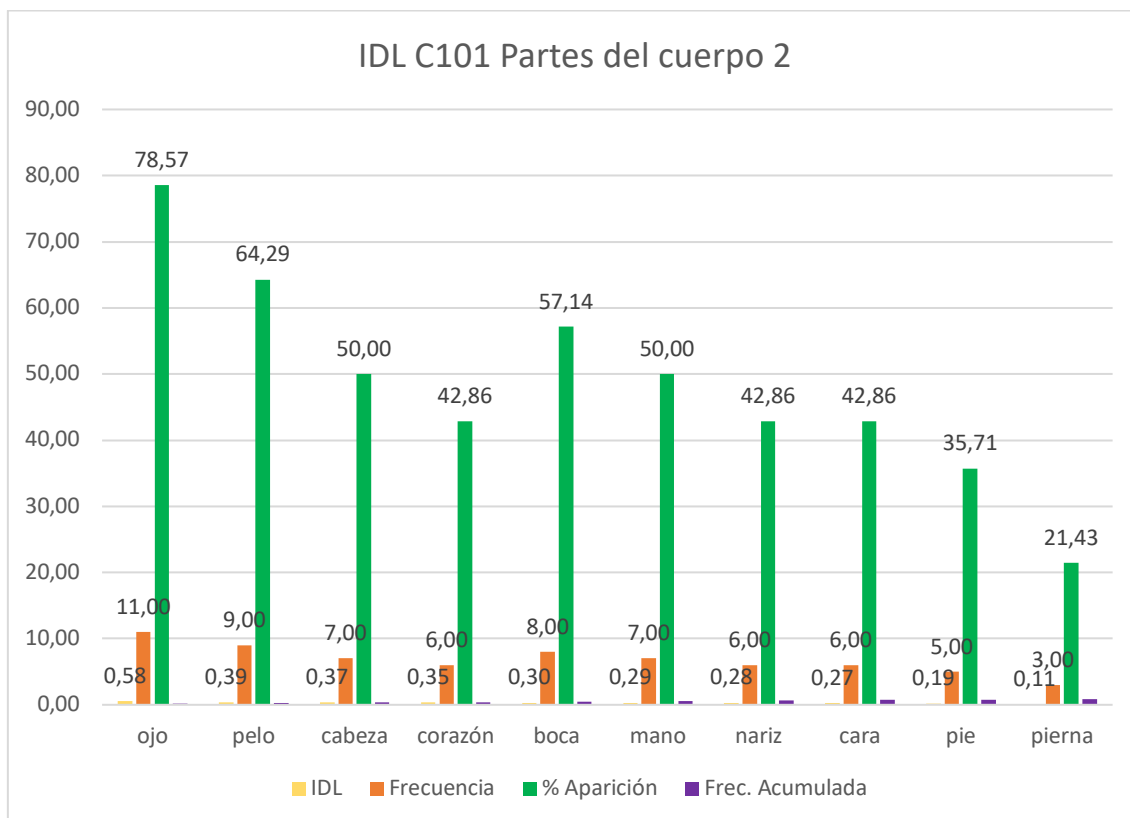
8.2.2 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*

Ahora se va a presentar el índice de disponibilidad léxica del primer centro de interés que concierne la clase segunda de 14 estudiantes. Sólo se va a examinar los *types* compartidos por toda la muestra que alcanzan un valor IDL $\geq 0,1$.

Vocablo	IDL $\geq 0,1$	Frecuencia	%Aparición	Frec. Acumulada
ojo	0,58	11,00	78,57	0,13
pelo	0,39	9,00	64,29	0,24
cabeza	0,37	7,00	50,00	0,33
corazón	0,35	6,00	42,86	0,40
boca	0,30	8,00	57,14	0,49

mano	0,29	7,00	50,00	0,58
nariz	0,28	6,00	42,86	0,65
cara	0,27	6,00	42,86	0,72
pie	0,19	5,00	35,71	0,78
pierna	0,11	3,00	21,43	0,82

Tabla 3. IDL C101 clase segunda



Se puede notar que, en esta clase, la palabra que más viene a la mente al hablar de partes del cuerpo es *ojo* con un IDL de 0,58; 11 de 14 estudiantes han escrito *ojo*. La segunda palabra es *pelo* con un IDL de 0,39 y 9 personas lo han escrito mientras que la tercera es *cabeza* que tiene un IDL de 0,37 y 7 de 14 alumnos han anotado este vocablo.

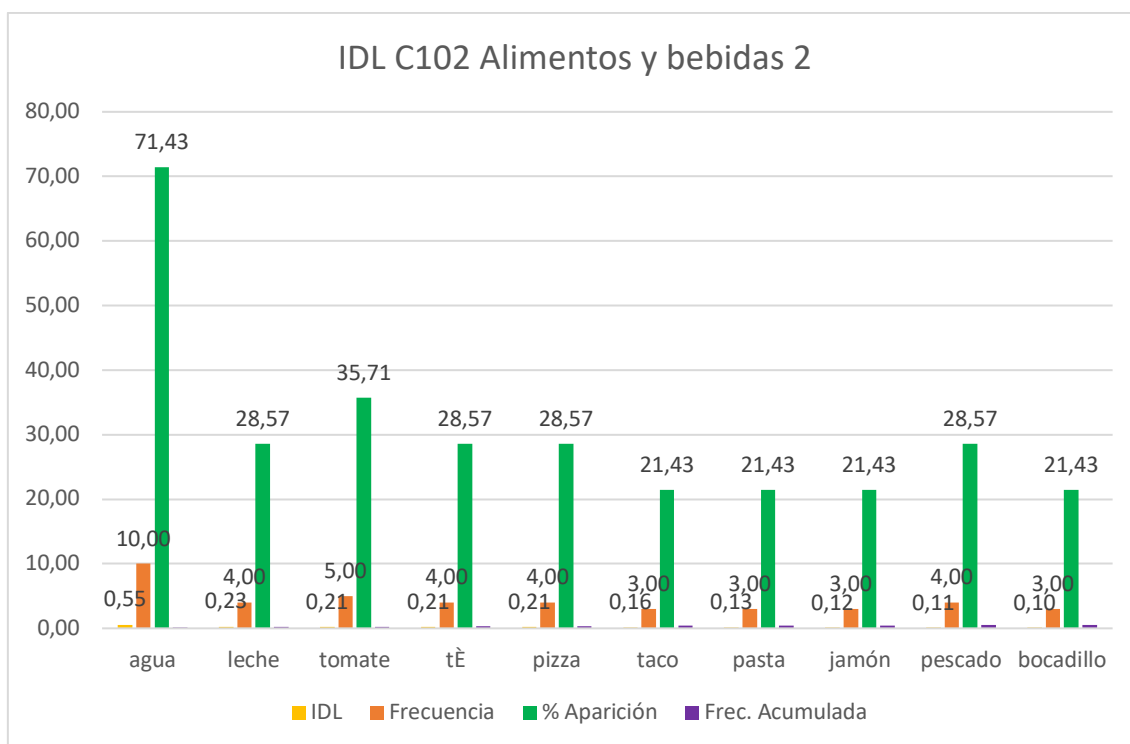
Además, las otras palabras son *corazón* (IDL 0,35), *boca* (IDL 0,30), *mano* (IDL 0,29), *nariz* (IDL 0,28), *cara* (IDL 0,27), *pie* (IDL 0,19) y *pierna* (IDL 0,11).

8.2.3 Índice de disponibilidad léxica C102 Alimentación y bebidas

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
agua	0,55	10,00	71,43	0,13
leche	0,23	4,00	28,57	0,18

tomate	0,21	5,00	35,71	0,25
té	0,21	4,00	28,57	0,30
pizza	0,21	4,00	28,57	0,36
taco	0,16	3,00	21,43	0,39
pasta	0,13	3,00	21,43	0,43
jamón	0,12	3,00	21,43	0,47
pescado	0,11	4,00	28,57	0,53
bocadillo	0,10	3,00	21,43	0,57

Tabla 4. IDL C102 clase segunda

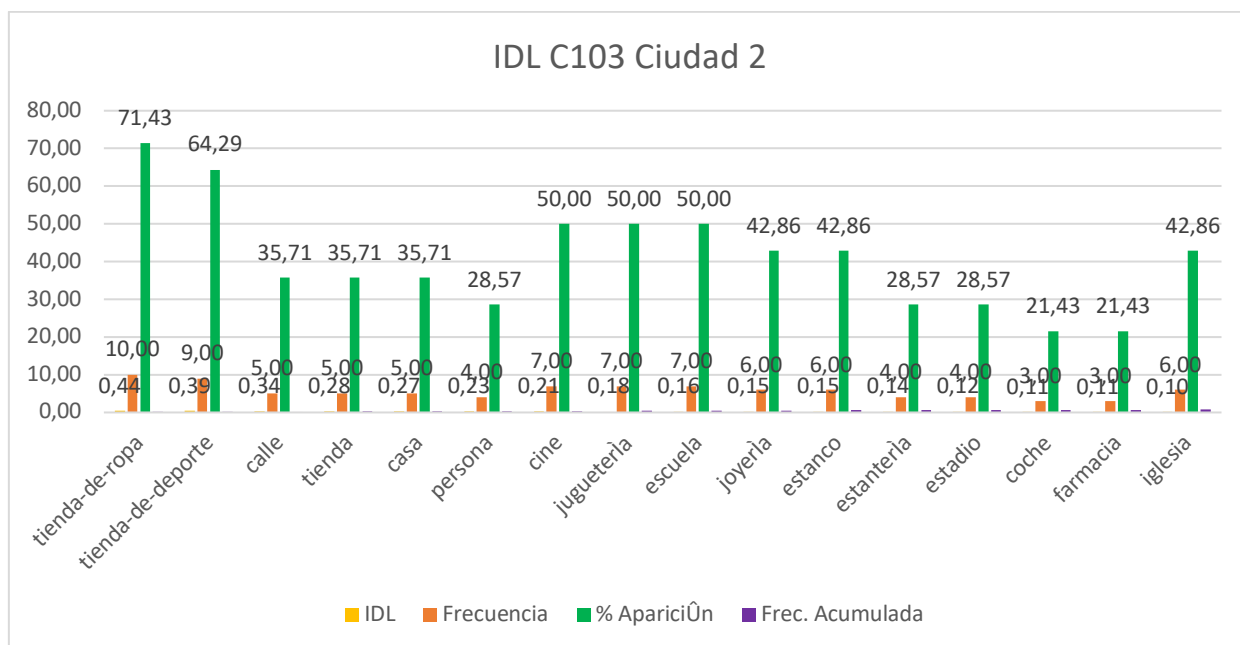


Aquí, se examinan los *types* compartidos por toda la muestra que alcanzan un valor IDL $\geq 0,1$; pues, se puede observar el índice de la segunda clase de *alimentación y bebidas*: la primera palabra que viene a la mente a los alumnos es *agua*, con un IDL de 0,55, portada por 10 personas; la segunda palabra es *leche* con un IDL de 0,23 y como tercera, *tomate* con un IDL de 0,21 y una frecuencia de 5 de 14 personas. Las otras palabras son *té* (0,21), *pizza* (0,21), *taco* (0,16), *pasta* (0,13), *jamón* (0,12), *pescado* (0,11) y *bocadillo* (0,10). En este centro de interés, destacan muchas interferencias con la LM como *pasta* y *pizza*.

8.2.4 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
tienda-de-ropa	0,44	10,00	71,43	0,08
tienda-de-deporte	0,39	9,00	64,29	0,15
calle	0,34	5,00	35,71	0,19
tienda	0,28	5,00	35,71	0,23
casa	0,27	5,00	35,71	0,27
persona	0,23	4,00	28,57	0,30
cine	0,21	7,00	50,00	0,36
juguetería	0,18	7,00	50,00	0,41
escuela	0,16	7,00	50,00	0,47
joyería	0,15	6,00	42,86	0,52
estanco	0,15	6,00	42,86	0,56
estantería	0,14	4,00	28,57	0,60
estadio	0,12	4,00	28,57	0,63
coche	0,11	3,00	21,43	0,65
farmacia	0,11	3,00	21,43	0,67
iglesia	0,10	6,00	42,86	0,72

Tabla 5. IDL *CI03* clase segunda



Para este centro de interés y para esta clase, observamos que la palabra que más viene a la mente es *tienda de ropa* con un IDL de 0,44 y una frecuencia de 10 sobre 14 personas; la segunda palabra es *tienda de deporte* con un IDL de 0,39 y 9 de 14 personas la han

escrita; la tercera palabra es *calle* con un IDL de 0,34 y una frecuencia de 5 sobre 14 personas. También aquí, he examinado los *types* compartidos por toda la muestra que alcanzan un valor IDL $\geq 0,1$.

Las otras palabras que han venido a la mente en dos minutos son *tienda* (0,28), *casa* (0,27), *persona* (0,23), *cine* (0,21), *juguetería* (0,18), *escuela* (0,16), *joyería* (0,15), *estanco* (0,15), *estantería* (0,14), *estadio* (0,12), *coche* (0,11), *farmacia* (0,11), *iglesia* (0,10).

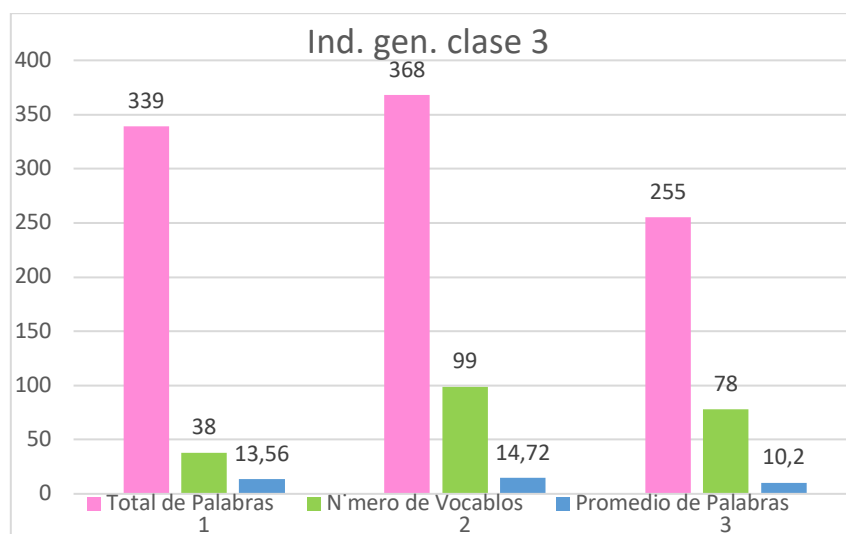
Para este tercer centro de interés, se observa que los alumnos han escrito los distintos tipos de tiendas y no lo que compone la ciudad, como *el aeropuerto*, *el puerto*, *la escuela*, *la iglesia*, *el ayuntamiento*, etc. que quizá son términos prototípicos del estímulo.

8.3 Clase tercera: nivel de español A2/B1

8.3.1 Índices generales clase tercera

Centro de interés	1	2	3	Tot
Total de palabras	339	368	255	962
Número de vocablos	38	99	78	215
Promedio de palabras	13,56	14,72	10,2	38,48

Tabla 6. Índices generales clase tercera



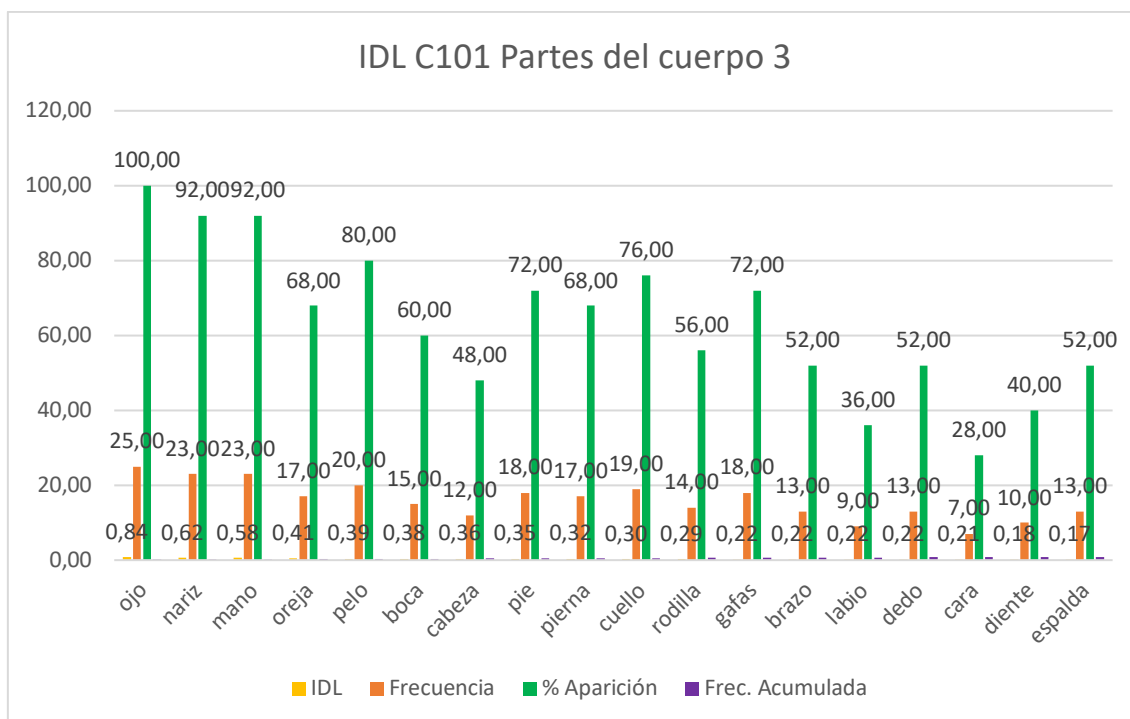
En esta clase, los alumnos son 25 y de los datos recogidos en este gráfico se desprende que el número de palabras escritas por los estudiantes es de 962. Estas unidades léxicas se subdividen en 339 en el primer centro, 368 en el segundo y 255 en el tercero. Como se puede observar, en el primer centro de interés los alumnos han escrito aproximadamente 13,56 palabras por persona, en el segundo 14,75 y en el tercero 10,2.

De los datos se nota que el tercer centro *ciudad* es menos conocido que los otros dos, ya que el número de palabras escritas es significativamente inferior.

8.3.2 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
ojo	0,84	25,00	100,00	0,07
nariz	0,62	23,00	92,00	0,14
mano	0,58	23,00	92,00	0,21
oreja	0,41	17,00	68,00	0,26
pelo	0,39	20,00	80,00	0,32
boca	0,38	15,00	60,00	0,36
cabeza	0,36	12,00	48,00	0,40
pie	0,35	18,00	72,00	0,45
pierna	0,32	17,00	68,00	0,50
cuello	0,30	19,00	76,00	0,56
rodilla	0,29	14,00	56,00	0,60
gafas	0,22	18,00	72,00	0,65
brazo	0,22	13,00	52,00	0,69
labio	0,22	9,00	36,00	0,72
dedo	0,22	13,00	52,00	0,76
cara	0,21	7,00	28,00	0,78
diente	0,18	10,00	40,00	0,81
espalda	0,17	13,00	52,00	0,84

Tabla 7. IDL CI01 clase tercera



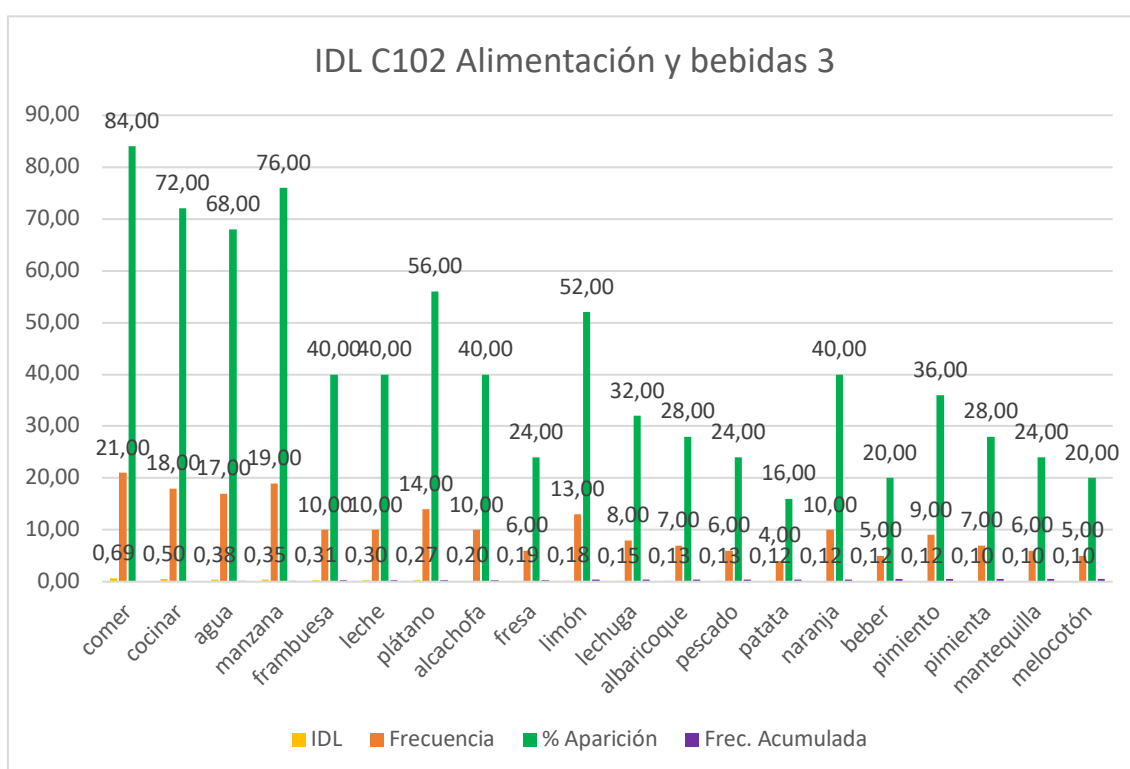
En esta clase, se puede observar que la palabra que viene a la mente cuando se habla de las *partes del cuerpo* es *ojo*, de hecho, todos los alumnos la han escrita. La segunda palabra que les viene a la mente es *nariz* con un IDL de 0,62 y una frecuencia de 23 sobre 25; la tercera es *mano* con un IDL de 0,58 y una frecuencia de 23. Las otras palabras son *oreja* (0,41), *pelo* (0,39), *boca* (0,38), *cabeza* (0,36), *pie* (0,35), *pierna* (0,32), *cuello* (0,30), *rodilla* (0,29) etc.

8.3.3 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
comer	0,69	21,00	84,00	0,06
cocinar	0,50	18,00	72,00	0,11
agua	0,38	17,00	68,00	0,15
manzana	0,35	19,00	76,00	0,20
frambuesa	0,31	10,00	40,00	0,23
leche	0,30	10,00	40,00	0,26
plátano	0,27	14,00	56,00	0,30
alcachofa	0,20	10,00	40,00	0,32
fresa	0,19	6,00	24,00	0,34
limón	0,18	13,00	52,00	0,38

lechuga	0,15	8,00	32,00	0,40
albaricoque	0,13	7,00	28,00	0,42
pescado	0,13	6,00	24,00	0,43
patata	0,12	4,00	16,00	0,44
naranja	0,12	10,00	40,00	0,47
beber	0,12	5,00	20,00	0,48
pimiento	0,12	9,00	36,00	0,51
pimienta	0,10	7,00	28,00	0,53
mantequilla	0,10	6,00	24,00	0,54
melocotón	0,10	5,00	20,00	0,56

Tabla 8. C102 clase tercera



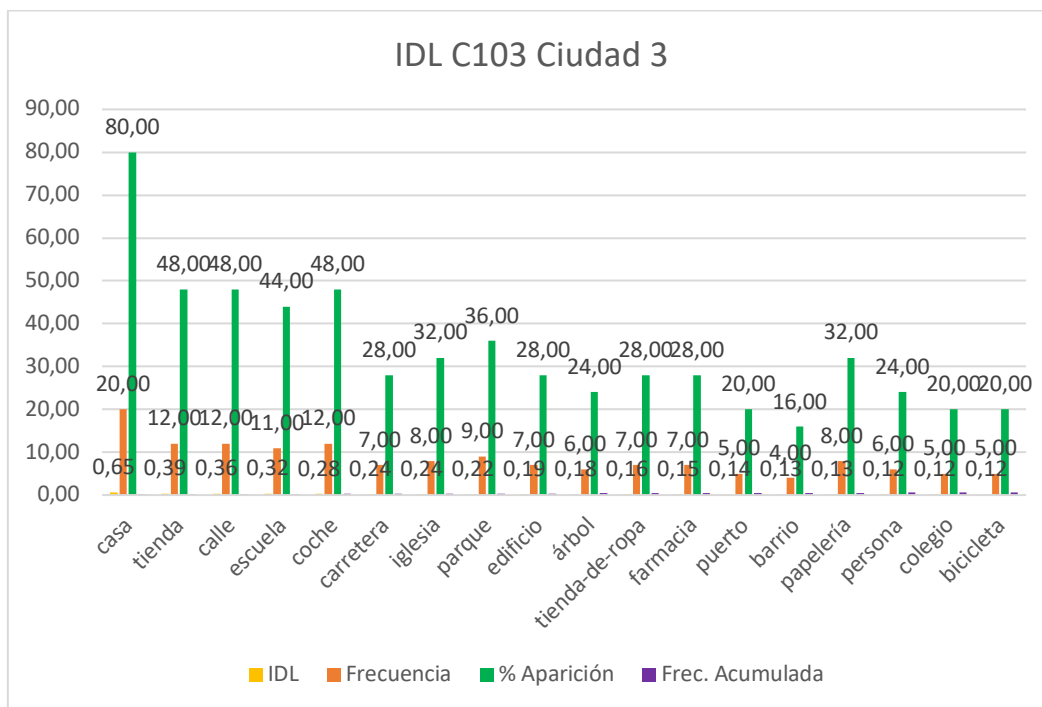
De esta tabla y del gráfico correspondiente se deduce que la unidad léxica que primero viene a la mente de los alumnos al referirse al centro de interés *Alimentación y bebidas* es el verbo *comer* con un IDL de 0,69 y una frecuencia de 21 sobre 25. La segunda palabra es otro verbo, *cocinar* (IDL 0,50) con una frecuencia de 18 de 25 alumnos. La tercera palabra es otro verbo, *agua* con un IDL de 0,38 y 17 sobre 25 encuestados la han escrito. Otras unidades léxicas que se les han ocurrido a los alumnos de tercero son *manzana, frambuesa, leche, plátano, alcachofa, fresa, limón, lechuga, etc.*

También se puede añadir que este centro de interés es en el que más escribieron este grupo de alumnos.

8.3.4 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
casa	0,65	20,00	80,00	0,08
tienda	0,39	12,00	48,00	0,13
calle	0,36	12,00	48,00	0,17
escuela	0,32	11,00	44,00	0,22
coche	0,28	12,00	48,00	0,26
carretera	0,24	7,00	28,00	0,29
iglesia	0,24	8,00	32,00	0,32
parque	0,22	9,00	36,00	0,36
edificio	0,19	7,00	28,00	0,38
árbol	0,18	6,00	24,00	0,41
tienda-de-ropa	0,16	7,00	28,00	0,44
farmacia	0,15	7,00	28,00	0,46
puerto	0,14	5,00	20,00	0,48
barrio	0,13	4,00	16,00	0,50
papelería	0,13	8,00	32,00	0,53
persona	0,12	6,00	24,00	0,55
colegio	0,12	5,00	20,00	0,57
bicicleta	0,12	5,00	20,00	0,59

Tabla 9. *CI03 clase tercera*



En este centro de interés, los alumnos han aportado varias veces la palabra *casa* (IDL 0,69). La segunda palabra que les viene a la mente es *tienda* con un IDL de 0,39 y una frecuencia de 12 sobre 20; la tercera unidad léxica es *calle* con un IDL de 0,36 y una frecuencia de 12 sobre 25. Otras palabras escritas en dos son *escuela, coche, carretera, iglesia, parque, edificio, etc.*

8.4 Cotejo entre la clase segunda y la clase tercera

Dado que la única variable que he utilizado es el nivel de español de las distintas clases, las he dividido en dos macro-grupos:

1. Clase segunda (A1/A2) y clase tercera (A2/B1) que tienen aproximadamente el mismo nivel, de inicial a intermedio;
2. Clase cuarta (B1/B2) y clase quinta (B2/C1), de nivel intermedio a avanzado.

Como se puede observar en los datos recogidos (*tabla 2* y *tabla 6*), entre las dos clases, además de una diferencia en el número de alumnos (segunda clase 14; tercera clase 25), existe una diferencia en el número medio de palabras que se le ocurren a un individuo en dos minutos. Se puede observar en *la tabla 2* que en segundo el primer centro tiene un número medio de palabras por individuo de 5,93, en el segundo de 5,43 y en el tercero de 9. En tercero, en cambio, se observa en *la tabla 6* que la media de palabras que conoce un alumno para el primer centro es de 13,56, para el segundo de 14,72 y para el tercero de 10,2.

Gracias a todo esto, se puede entender que el grupo de tercero tiene un nivel de español más alto que el segundo, a pesar de que estos últimos acaban de estudiar los distintos centros de interés, mientras que los alumnos de tercero los estudiaron el año pasado.

En cuanto al primer centro de interés, las primeras palabras que se les han ocurrido a los alumnos de segundo son *ojo* (0,58), *pelo* (0,39) y *cabeza* (0,37), mientras que a los de tercero son *ojo* (0,84), *nariz* (0,62) y *mano* (0,58). En cuanto al segundo centro de interés, a los alumnos de segundo han escrito varias veces las palabras *agua* (0,55), *leche* (0,23) y *tomate* (0,21) y los de tercero *comer* (0,69), *cocinar* (0,50) y *agua* (0,38). Para el tercer centro, los alumnos de segundo aportaron mucho *tienda de ropa* (0,44), *tienda de deporte* (0,39) y *calle* (0,34), mientras que los de tercero escribieron varias veces *casa* (0,65),

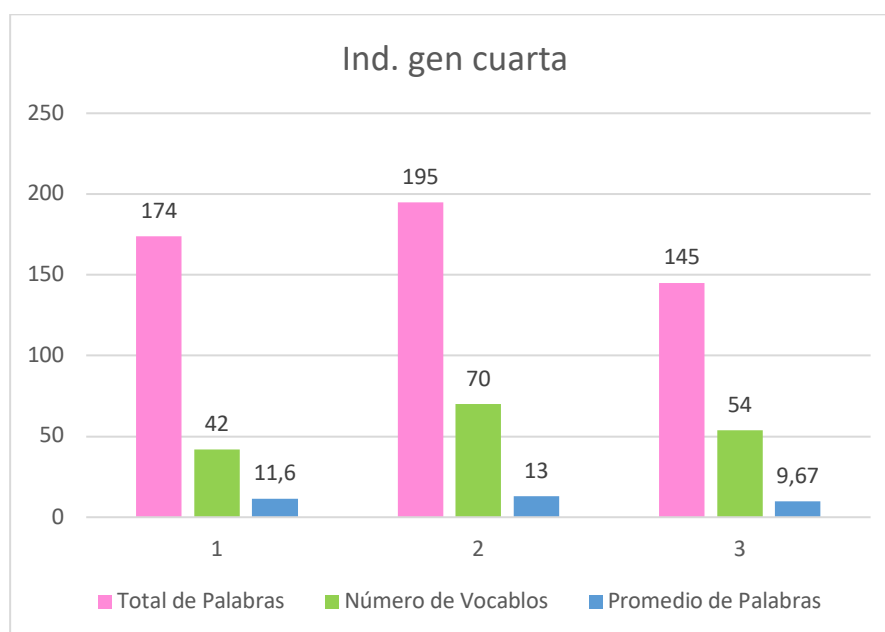
tienda (0,39) y *calle* (0,36). Además, se observa que los alumnos de las dos clases han entendido el tercer centro de interés de forma diferente: en segundo han escrito principalmente las tiendas que hay en una ciudad mientras que a los de tercero ha venido a la mente el léxico que conforma la ciudad como *la escuela, la iglesia, la calle, la carretera, el puerto, los árboles, etc.*

8.5 Clase cuarta: nivel de español B1/B2

8.5.1 Índices generales clase cuarta

Centro de interés	1	2	3	Tot
Total de palabras	174	195	145	514
Numero de vocablos	42	70	54	166
Promedio de palabras	11,6	13	9,67	34,27

Tabla 10. Índices generales clase cuarta



En esta clase, 15 alumnos han respondido al cuestionario, tienen un nivel de español B1/B2 del MCER. De este gráfico se desprende que el número de palabras que se les han

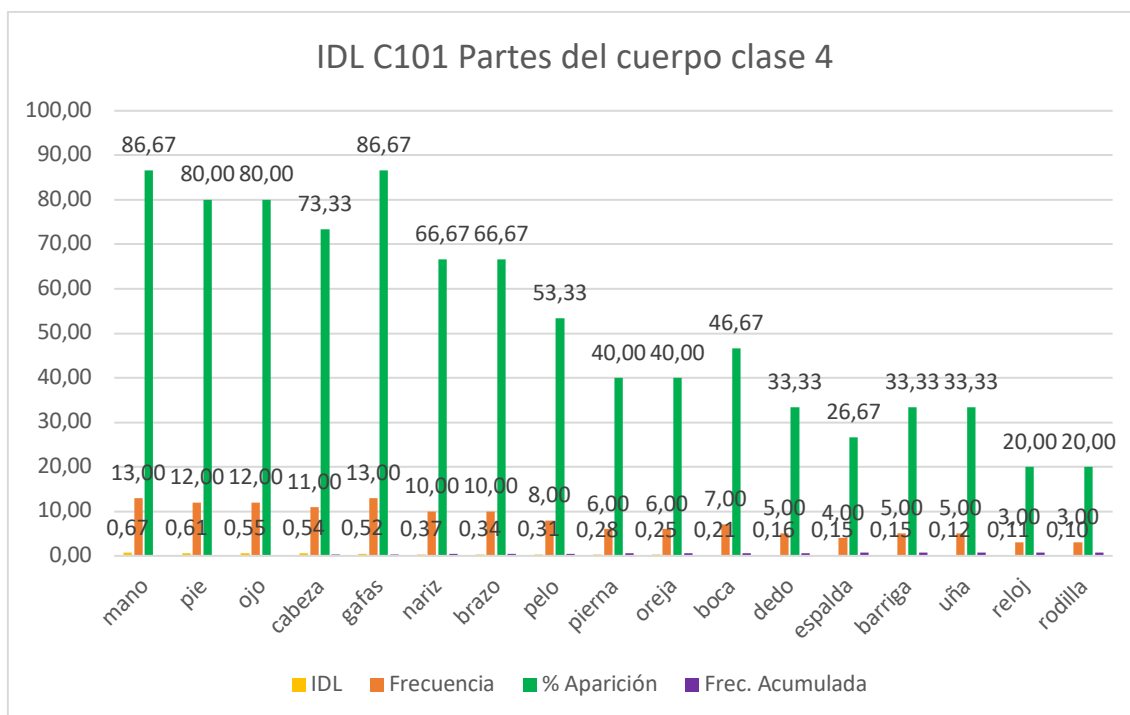
ocurrido en dos minutos es de 514 divididas en 174 en el primer foco *Partes del cuerpo*, 195 en el segundo centro *Alimentación y bebidas* y 145 en el tercer foco *Ciudad*.

Además, analizando el gráfico, se observa que en el primer centro los alumnos han escrito 42 vocablos totales con una media de 11,6 palabras por individuo; en el segundo centro, 70 vocablos totales con una media por persona de 13 y en el tercer centro 54 unidades léxicas totales con una media de 9,67.

8.5.2 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
mano	0,67	13,00	86,67	0,07
pie	0,61	12,00	80,00	0,14
ojo	0,55	12,00	80,00	0,21
cabeza	0,54	11,00	73,33	0,28
gafas	0,52	13,00	86,67	0,35
nariz	0,37	10,00	66,67	0,41
brazo	0,34	10,00	66,67	0,47
pelo	0,31	8,00	53,33	0,51
pierna	0,28	6,00	40,00	0,55
oreja	0,25	6,00	40,00	0,58
boca	0,21	7,00	46,67	0,62
dedo	0,16	5,00	33,33	0,65
espalda	0,15	4,00	26,67	0,67
barriga	0,15	5,00	33,33	0,70
uña	0,12	5,00	33,33	0,73
reloj	0,11	3,00	20,00	0,75
rodilla	0,10	3,00	20,00	0,76

Tabla 11. CI01 clase cuarta



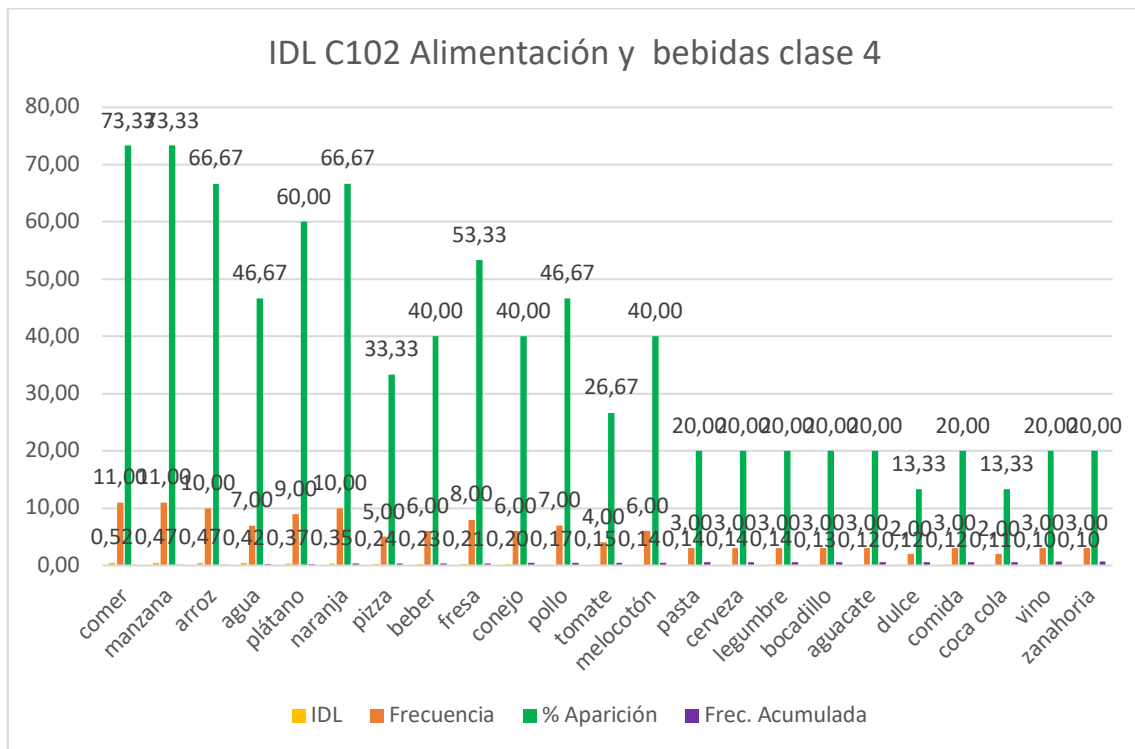
En este primer centro de interés, observamos que para los alumnos de cuarto la primera palabra que les viene a la mente es *mano* con un IDL de 0,67 y una frecuencia de 13 sobre 15. La segunda unidad léxica que aparece es *pie* con un IDL de 0,61 y una frecuencia de 12 sobre 15 mientras que la tercera es *ojo* con un IDL de 0,55 y una frecuencia de 12 sobre 15. A continuación, los alumnos han aportado también las siguientes palabras: *cabeza, gafas, nariz, brazo, pierna, pelo, boca, rodilla, etc.*

8.5.3 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
comer	0,52	11,00	73,33	0,06
manzana	0,47	11,00	73,33	0,11
arroz	0,47	10,00	66,67	0,16
agua	0,42	7,00	46,67	0,20
Plátano	0,37	9,00	60,00	0,25
naranja	0,35	10,00	66,67	0,30
pizza	0,24	5,00	33,33	0,32
beber	0,23	6,00	40,00	0,35
fresa	0,21	8,00	53,33	0,39
conejo	0,20	6,00	40,00	0,43

pollo	0,17	7,00	46,67	0,46
tomate	0,15	4,00	26,67	0,48
melocotón	0,14	6,00	40,00	0,51
pasta	0,14	3,00	20,00	0,53
cerveza	0,14	3,00	20,00	0,54
legumbre	0,14	3,00	20,00	0,56
bocadillo	0,13	3,00	20,00	0,57
aguacate	0,12	3,00	20,00	0,59
dulce	0,12	2,00	13,33	0,60
comida	0,12	3,00	20,00	0,62
coca cola	0,11	2,00	13,33	0,63
vino	0,10	3,00	20,00	0,64
zanahoria	0,10	3,00	20,00	0,66

Tabla 12. C102 clase cuarta



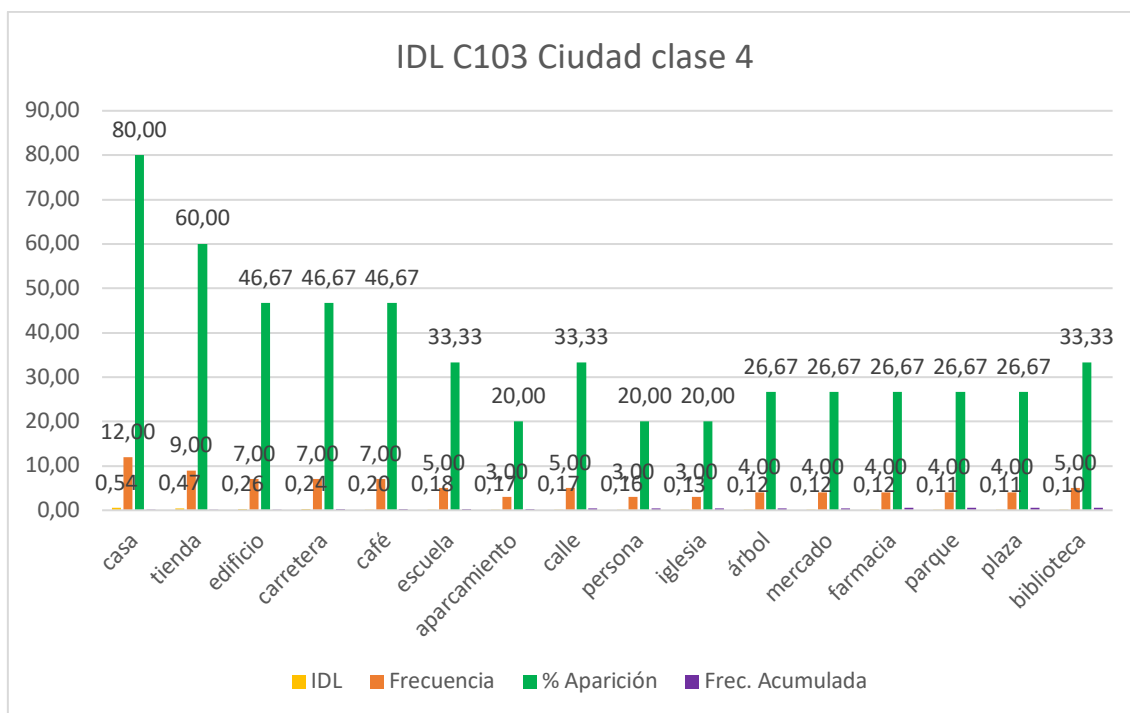
Siempre teniendo en cuenta que solo se examina *types* con un índice IDL $\geq 0,1$, en este centro de interés, la primera palabra que les viene a la mente a los estudiantes es el verbo *comer* con un IDL de 0,52 y una frecuencia de 11 sobre 15 personas; la segunda unidad léxica es *manzana* con un IDL de 0,47 y una frecuencia de 11 sobre 15 mientras que la tercera palabra es *arroz* con un IDL de 0,47 y una frecuencia de 10 sobre 15.

En este centro de interés los alumnos han activado un mayor número de palabras y de hecho aparecen muchas unidades léxicas como *agua, plátano, naranja, pizza, bebida, fresa, conejo, pollo, tomate, etc.*

8.5.4 Índice de disponibilidad léxica *CI03 ciudad*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
casa	0,54	12,00	80,00	0,08
tienda	0,47	9,00	60,00	0,14
edificio	0,26	7,00	46,67	0,19
carretera	0,24	7,00	46,67	0,24
café	0,20	7,00	46,67	0,29
escuela	0,18	5,00	33,33	0,32
aparcamiento	0,17	3,00	20,00	0,34
calle	0,17	5,00	33,33	0,38
persona	0,16	3,00	20,00	0,40
iglesia	0,13	3,00	20,00	0,42
árbol	0,12	4,00	26,67	0,45
mercado	0,12	4,00	26,67	0,48
farmacia	0,12	4,00	26,67	0,50
parque	0,11	4,00	26,67	0,53
plaza	0,11	4,00	26,67	0,56
biblioteca	0,10	5,00	33,33	0,59

Tabla 13. CI03 clase cuarta



Analizando solo el vocabulario con un $IDL \geq 0,1$, como se puede ver en los gráficos anteriores, en este centro de interés, el vocablo *casa* es la primera palabra que les viene a la mente a los estudiantes con un IDL de 0,54 y una frecuencia de 12 sobre 15; la palabra *tienda* es la segunda con un IDL de 0,47 y una frecuencia de 9 sobre 15, mientras que la tercera unidad léxica que más viene a la mente de los estudiantes en dos minutos es *edificio* con un IDL de 0,26 y una frecuencia de 7 sobre 15. Otras palabras que escriben los estudiantes en dos minutos en este este tercer centro de interés son *carretera*, *café*, *escuela*, *aparcamiento*, *calle*, *persona*, etc.

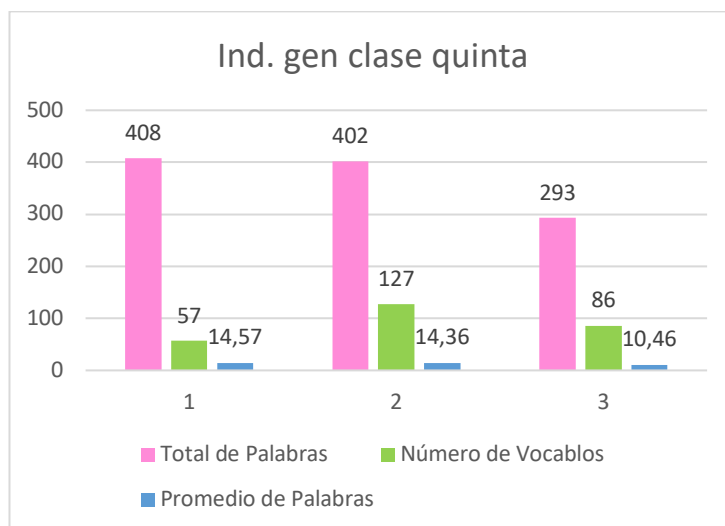
8.6 Clase quinta: nivel de español B2/C1

8.6.1 Índices generales clase quinta

Centro de interés	1	2	3	Tot
Total de palabras	408	402	293	1103
Numero de vocablos	57	127	86	270

Promedio de palabras	14,57	14,36	10,46	39,39
----------------------	-------	-------	-------	-------

Tabla 14. Índices generales clase quinta



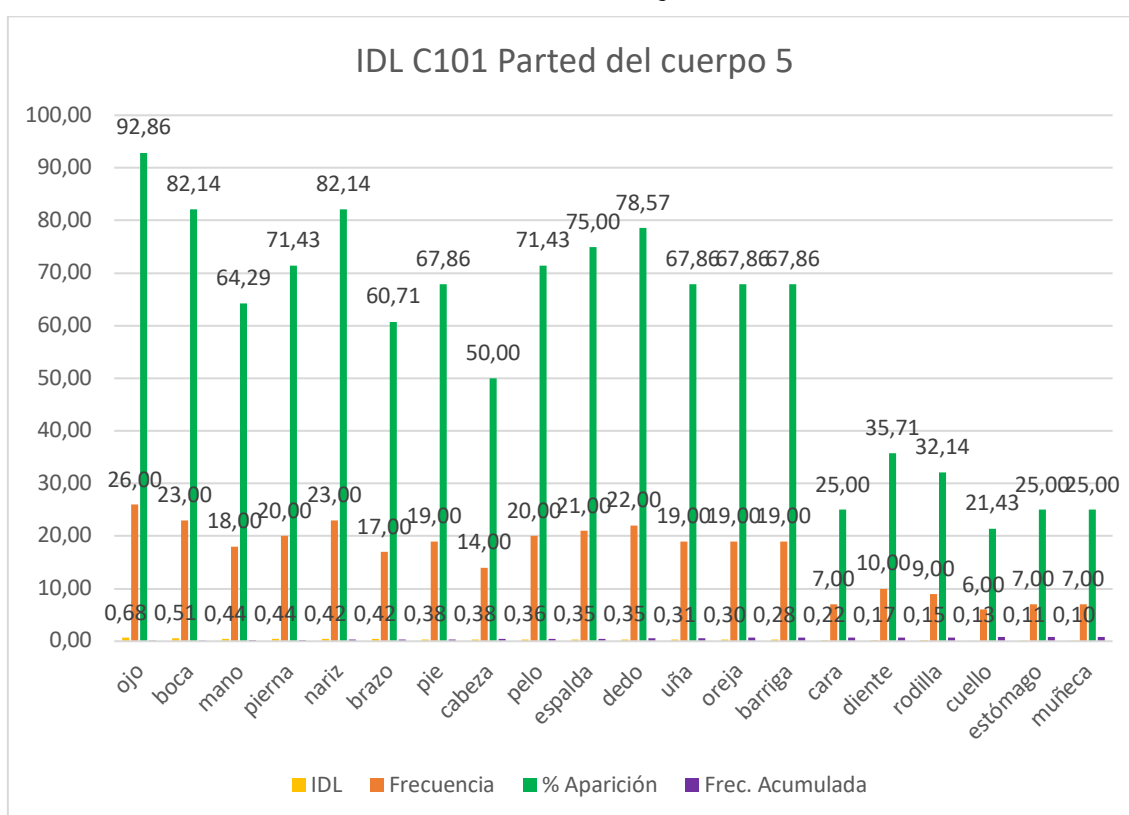
Aquí hay 28 alumnos que aproximadamente tienen un nivel de español B2/C1 del MCER. De la *tabla 13* y del gráfico, se puede observar que en dos minutos a los estudiantes les han venido a la mente 408 palabras en el primer centro de interés, 402 en el segundo y 293 en el tercero para un total de 1103 palabras escritas. Además, en el primer centro el número de vocablos es 57, en el segundo 127 y en el tercero 86. Por lo que se refiere al promedio de palabras por individuo, en el primer centro una persona escribe 14,57 palabras en dos minutos, en el segundo 14,36 y en el tercero 10,46.

8.6.2 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
ojo	0,68	26,00	92,86	0,06
boca	0,51	23,00	82,14	0,12
mano	0,44	18,00	64,29	0,16
pierna	0,44	20,00	71,43	0,21
nariz	0,42	23,00	82,14	0,27
brazo	0,42	17,00	60,71	0,31
pie	0,38	19,00	67,86	0,36
cabeza	0,38	14,00	50,00	0,39
pelo	0,36	20,00	71,43	0,44

espalda	0,35	21,00	75,00	0,49
dedo	0,35	22,00	78,57	0,55
uña	0,31	19,00	67,86	0,59
oreja	0,30	19,00	67,86	0,64
barriga	0,28	19,00	67,86	0,69
cara	0,22	7,00	25,00	0,70
diente	0,17	10,00	35,71	0,73
rodilla	0,15	9,00	32,14	0,75
cuello	0,13	6,00	21,43	0,76
estómago	0,11	7,00	25,00	0,78
Muñeca	0,10	7,00	25,00	0,80

Tabla 15. C101 clase quinta



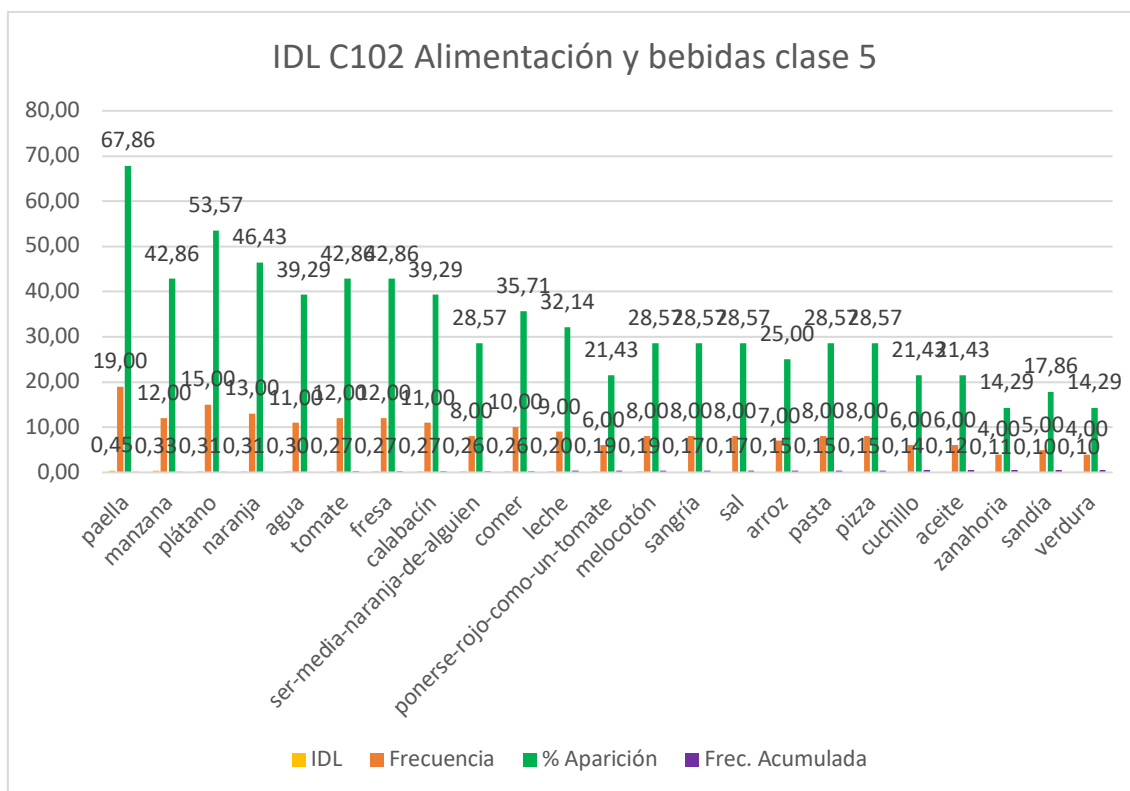
Considerando las palabras con un índice IDL $\geq 0,1$, en esta clase se puede observar que la primera palabra que viene a la mente de los alumnos para este centro de interés es *ojo* con un IDL de 0,68 y una frecuencia de 26 sobre 28 personas. *Boca*, en cambio, es la segunda palabra que ocurre a los estudiantes cuando se habla de parte del cuerpo y presenta un IDL de 0,51 y una frecuencia de 23, mientras que la tercera palabra es *mano* con un IDL de 0,44 y una frecuencia de 18 sobre 28.

Con un nivel de español más alto con respecto a los demás, este grupo también ha tenido la oportunidad de abordar expresiones idiomáticas españolas como *ser uña y carne y hasta las narices*, de hecho, algunos alumnos las han escrito. Otras unidades léxicas que se han aportado son *pierna, nariz, brazo, pie, cabeza, pelo, espalda, dedo*, etc.

8.6.3 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
paella	0,45	19,00	67,86	0,05
manzana	0,33	12,00	42,86	0,08
plátano	0,31	15,00	53,57	0,11
naranja	0,31	13,00	46,43	0,15
agua	0,30	11,00	39,29	0,17
tomate	0,27	12,00	42,86	0,20
fresa	0,27	12,00	42,86	0,23
calabacín	0,27	11,00	39,29	0,26
ser-media-naranja-de-alguien	0,26	8,00	28,57	0,28
comer	0,26	10,00	35,71	0,31
leche	0,20	9,00	32,14	0,33
ponerse-rojo-como-un-tomate	0,19	6,00	21,43	0,34
melocotón	0,19	8,00	28,57	0,36
sangría	0,17	8,00	28,57	0,38
sal	0,17	8,00	28,57	0,40
arroz	0,15	7,00	25,00	0,42
pasta	0,15	8,00	28,57	0,44
pizza	0,15	8,00	28,57	0,46
cuchillo	0,14	6,00	21,43	0,48
aceite	0,12	6,00	21,43	0,49
zanahoria	0,11	4,00	14,29	0,50
sandía	0,10	5,00	17,86	0,51
verdura	0,10	4,00	14,29	0,52

Tabla 16 *CI02 clase quinta*



En este segundo centro de interés, la primera palabra que les viene a la mente a los encuestados cuando se habla de *alimentación y bebidas* es *paella* con un IDL de 0,45 y una frecuencia de 19 sobre 28 personas. *Manzana* es la segunda palabra con un IDL de 0,33 y una frecuencia de 12, mientras que la tercera unidad léxica es *plátano* con un IDL de 0,31 y una frecuencia de 15 sobre 28.

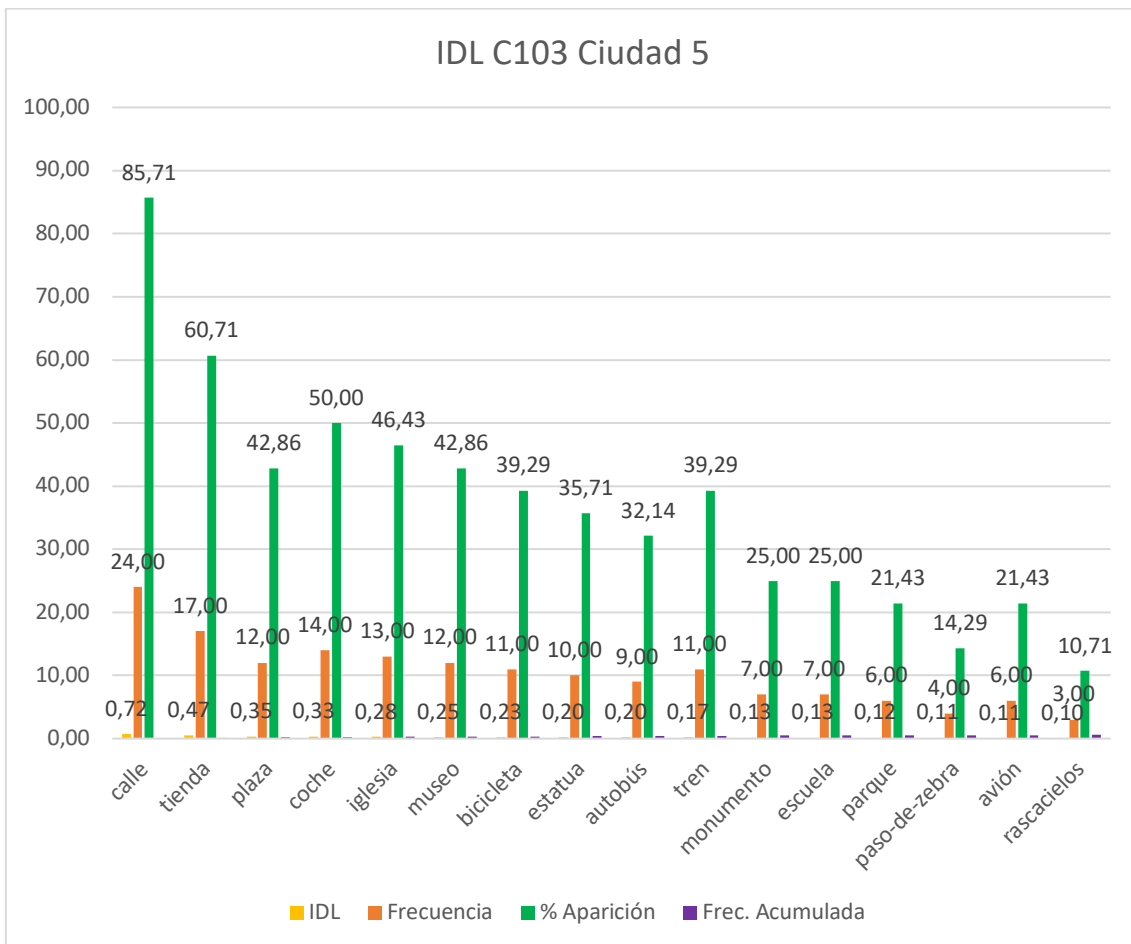
En esta clase, destaco un fenómeno muy interesante en lo que se refiere al uso de los modismos: en los datos recogidos aparecen algunas expresiones idiomáticas como *ser media naranja de alguien*, *ponerse rojo como un tomate*, *rojo como un tomate*, *ir a freír espárragos*, *no me importa un pimiento*, *ser bueno como el pan*, *ir al grano* y *ser pan comida*.

8.6.4 Índice de disponibilidad léxica *CI03 ciudad*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
calle	0,72	24,00	85,71	0,08
tienda	0,47	17,00	60,71	0,14
plaza	0,35	12,00	42,86	0,18

coche	0,33	14,00	50,00	0,23
iglesia	0,28	13,00	46,43	0,27
museo	0,25	12,00	42,86	0,31
bicicleta	0,23	11,00	39,29	0,35
estatua	0,20	10,00	35,71	0,39
autobús	0,20	9,00	32,14	0,42
tren	0,17	11,00	39,29	0,45
monumento	0,13	7,00	25,00	0,48
escuela	0,13	7,00	25,00	0,50
parque	0,12	6,00	21,43	0,52
paso-de-zebra	0,11	4,00	14,29	0,54
avión	0,11	6,00	21,43	0,56
rascacielos	0,10	3,00	10,71	0,57

Tabla 17. CI03 clase quinta



De nuevo teniendo en cuenta el $IDL \geq 0,1$, en este centro de interés se observa que la palabra que más viene a la mente al hablar de *ciudad* es *calle* con un IDL de 0,72 y una frecuencia de 24 sobre 28. Del gráfico anterior se desprende que la segunda palabra es *tienda* con un IDL de 0,47 y una frecuencia de 17 sobre 28; la tercera unidad léxica es *plaza* con un IDL de 0,35 y una frecuencia de 12 sobre 28.

Otras palabras que han venido a la mente de los alumnos son *coche*, *iglesia*, *museo*, *bicicleta*, *estatua*, *tren*, etc.

8.7 Cotejo entre la clase cuarta y la clase quinta

A continuación, voy a describir las diferencias léxicas en términos cuantitativos que han surgido entre las clases cuarta y quinta.

Como se ve en los datos presentados (*tabla 10* y *tabla 14*) entre las dos clases, además de una diferencia en el número de alumnos (cuarta: 15; quinta: 28), existe una diferencia en el número medio de unidades léxicas que vienen a la mente en dos minutos.

Teniendo la cuarta clase un nivel de español B1/B2 del MCER, de la *tabla 10* se desprende que el número medio de palabras por individuo en el primer centro de interés es de 11,6; en el segundo centro es de 13 palabras y en el tercer centro es de 9,67. En quinto, en cambio, los alumnos tienen un nivel de español B2/C1 del MCER y se observa que el número medio de palabras por individuo en el primer centro de interés es de 14,57, en el segundo de 14,36 y en el tercero de 10,46.

Gracias a los datos recogidos, se puede observar que las primeras palabras que se les ocurren a los alumnos de cuarta en el primer centro de interés son *mano* (0,67), *pie* (0,61) y *ojo* (0,53) mientras que a los alumnos de quinta son *ojo* (0,68), *boca* (0,51) y *mano* (0,44).

En cuanto al segundo centro de interés, las primeras unidades léxicas que se les ocurren a los alumnos de cuarta son *comer* (0,52), *manzana* (0,47), *arroz* (0,47) mientras que para los de quinta son *paella* (0,45), *manzana* (0,33) y *platano* (0,31).

Para el tercer centro de interés, las primeras palabras que se les ocurren a los alumnos de cuarta son *casa* (0,54), *tienda* (0,47) y *edificio* (0,26) mientras que para los de quinta son *coche* (0,72), *tienda* (0,47) y *plaza* (0,35).

Cabe destacar, igualmente, que hay una diferencia destacable, y apreciable, entre las dos clases: en el segundo centro de interés los alumnos de quinto han escrito modismos como *ser media naranja de alguien, ponerse rojo como un tomate, rojo como un tomate, ir a freír espárragos*.

9. Consideraciones finales del primer cuestionario

Después de analizar los datos de todas las clases, se observa que en segundo con el nivel A1/A2 del MCER vienen a la mente 5,93 palabras por persona para el primer centro, 5,43 para el segundo y 9 para el tercero. En cuanto a tercero, los estudiantes tienen un nivel A2/B1 y les vienen a la mente una media de 13,56 palabras para el primer centro, 14,72 para el segundo y 10,2 para el tercero. A los alumnos de cuarto, que tienen un nivel B1/B2, se les ocurren 11,6 palabras por individuo en el primer centro, 13 en el segundo y 9,67 en el tercero. A los de quinto, que tienen un nivel de B2/C1, se les ocurren 14,57 unidades léxicas por persona para el primer centro, 14,36 para el segundo y 10,46 para el tercero. De todo esto, hay que subrayar la clara diferencia que existe entre el nivel A1/A2 y el nivel A2/B1; además, es destacable la diferencia entre la clase tercera (A2/B1) con un nivel de español inferior al de la cuarta (B1/B2), pero con un promedio de vocabulario por persona más alto.

10. Análisis cuantitativo mayo 2023

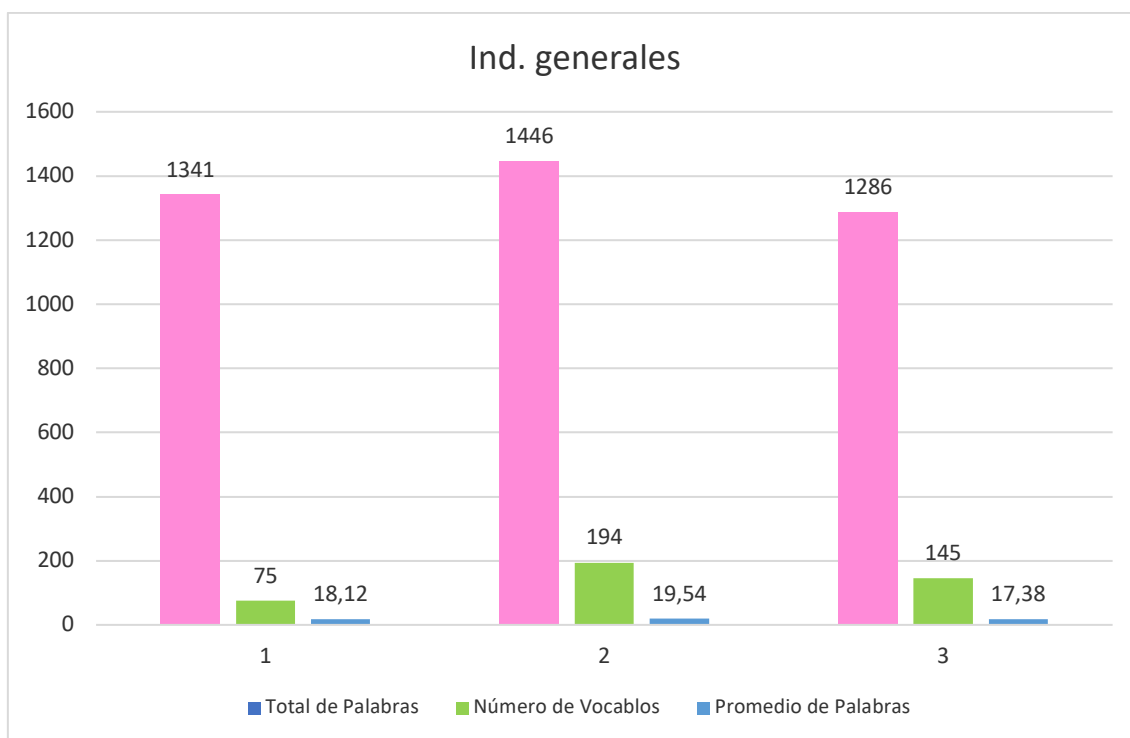
En esta parte, se presenta el análisis descriptivo cuantitativo de los datos recopilados de los cuestionarios administrados a los estudiantes en mayo de 2023. En concreto, hay 74 alumnos y pertenecen a cuatro clases diferentes: de la segunda a la quinta, tal cual se hizo en la primera suministración. Se esclarecen los resultados obtenidos gracias a *Dispogen II* que proporciona el número total y la media de palabras y vocablos, el índice de disponibilidad y todos los datos de cada clase para poder proceder a una comparación.

10.1 Resultados generales

En la siguiente tabla se exponen los resultados generales de los cuestionarios de todas las clases, o sea se ha considerado el entero corpus: número total de palabras, número de vocablos y promedio de palabras.

Centro de interés	1	2	3	Tot
Total de palabras	1341	1446	1286	4073
Número de vocablos	75	194	145	414
Promedio de palabras	18,12	19,54	17,38	55,04

Tabla 18. Resultados generales mayo 2023



De la *tabla 18* y del gráfico destaca que el centro que generó más palabras fue el segundo *CI02 alimentación y bebidas* con 1446 palabras escritas, con 194 vocablos totales y una media de 19,54 palabras por individuo. En el primer centro de interés *CI01 partes del cuerpo*, el número total de palabras es de 1341, con una media de 18,12 palabras por individuo y con 75 vocablos escritos. En el tercer centro de interés *CI03 ciudad*, hay 1286 palabras escritas, la media por persona es de 17,38 y el número de vocablos es de 145.

10.2 Comparación resultados generale octubre 2022/mayo 2023

Las *tablas 1 y 18* muestran una clara mejora de las unidades léxicas de los alumnos de este liceo ya que el número total de palabras en los cuestionarios administrados en octubre es de 2864 mientras que en los de mayo es de 4073 palabras totales. Por lo que respecta al número medio de palabras, se observa que en octubre, en el primer centro de interés, a los alumnos se les han ocurrido 12,24 palabras en dos minutos, mientras que en mayo se les han ocurrido 18,12 palabras; en cambio, en el segundo centro de interés, en octubre se les han venido a la mente 12,7 palabras y en mayo 19,54 y, en el tercer centro de interés se observa que el número medio de palabras por persona en octubre es de 9,99 y en mayo la media asciende a 17,38.

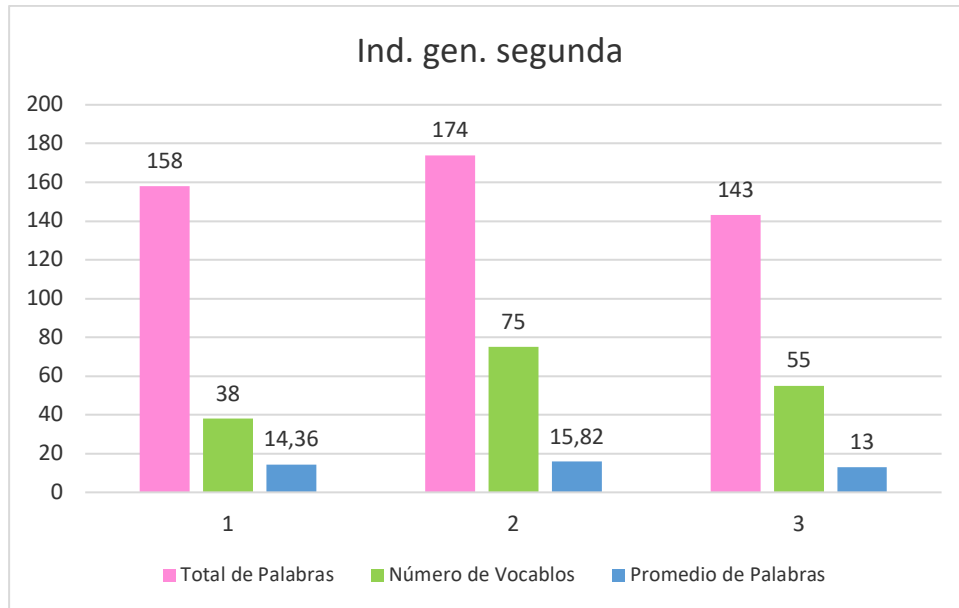
De estos datos se desprende que los alumnos han enriquecido su vocabulario a través del estudio y, creemos, también del hermanamiento en las ciudades de Castellón de la Plana (Valencia) y Almazora y del intercambio continuo con alumnos españoles.

10.3 Clase segunda: nivel de español A1/A2

10.3.1 Índice general clase segunda mayo 2023

Centro de interés	1	2	3	Tot
Total de palabras	158	174	143	475
Número de vocablo	38	75	55	168
Promedio de palabras	14,36	15,82	13	43,18

Tabla 19. Índice general clase segunda mayo 2023



En esta clase, el día en que se han administrado los cuestionarios, sólo estaban presentes 11 de los 21 alumnos y de los gráficos anteriores se desprende que a los alumnos las palabras que más les han venido a la mente pertenecen al centro de interés 2, con 174 unidades léxicas en total; en el primer centro se ven 158 palabras y en el tercero 143. Es importante señalar el número medio de palabras que se les han ocurrido a los alumnos en dos minutos y que en el primer centro es de 14,36 por persona, en el segundo de 15,82 y en el tercero de 13.

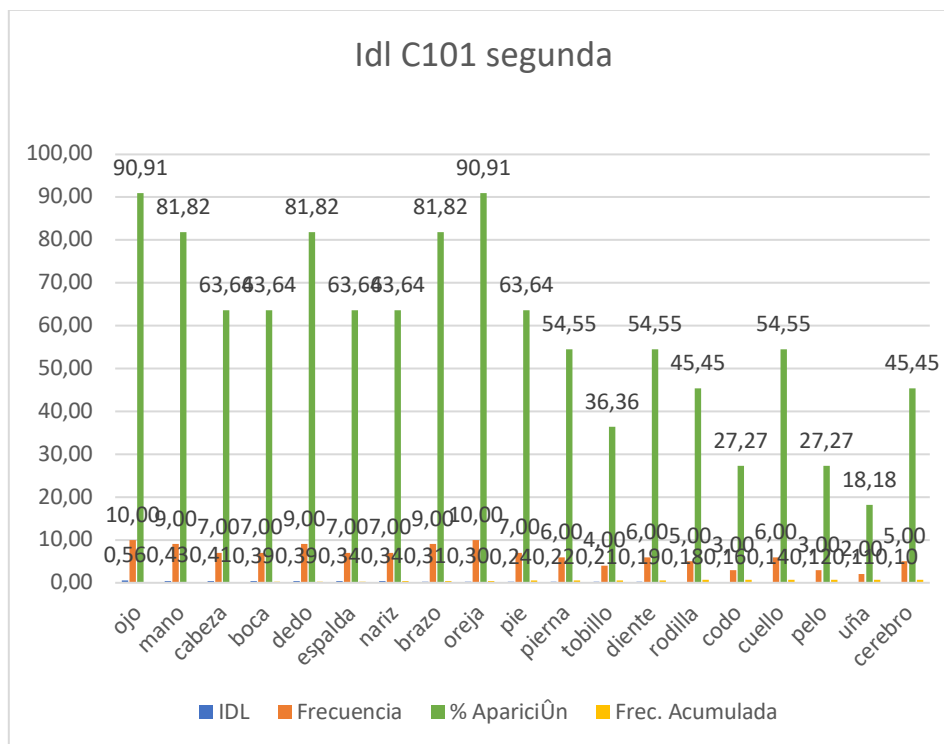
10.3.2 Comparación entre el índice general de octubre y mayo

Los datos recogidos indican que el número de palabras ha aumentado en los tres centros de interés. Hay que señalar el notable aumento del segundo campo, que en octubre presentaba 76 palabras y una media de 5,43, mientras que en mayo 147 y con una media de 15,82. En el primer centro, el número total de palabras en octubre es de 83 y la media por individuo es de 5,93 mientras que en mayo, el total es de 158 con un promedio de 14,36. Por último, en el tercer centro de interés, en octubre los alumnos activaron 126 palabras con un promedio de 9, mientras que en el mes de mayo se tiene un total de 143 y un promedio de 13.

10.3.3 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
ojo	0,56	10,00	90,91	0,06
mano	0,43	9,00	81,82	0,12
cabeza	0,41	7,00	63,64	0,16
boca	0,39	7,00	63,64	0,21
dedo	0,39	9,00	81,82	0,27
espalda	0,34	7,00	63,64	0,31
nariz	0,34	7,00	63,64	0,35
brazo	0,31	9,00	81,82	0,41
oreja	0,30	10,00	90,91	0,47
pie	0,24	7,00	63,64	0,52
pierna	0,22	6,00	54,55	0,56
tobillo	0,21	4,00	36,36	0,58
diente	0,19	6,00	54,55	0,62
rodilla	0,18	5,00	45,45	0,65
codo	0,16	3,00	27,27	0,67
cuello	0,14	6,00	54,55	0,71
pelo	0,12	3,00	27,27	0,73
uña	0,11	2,00	18,18	0,74
cerebro	0,10	5,00	45,45	0,77

Tabla 20. IDL *CI01 segunda mayo*



Considerando las palabras con un índice IDL $\geq 0,1$, en esta clase se puede observar que la primera palabra que viene a la mente de los alumnos para este centro de interés es *ojo* con un índice de 0,56 y una frecuencia de 10 sobre 11 personas. *Mano*, en cambio, es la segunda palabra que ocurre a los estudiantes cuando se habla de las partes del cuerpo y presenta un IDL de 0,43 y una frecuencia de 9, mientras que la tercera palabra es *cabeza* que alcanza un IDL de 0,41 y una frecuencia de 7 sobre 11.

10.3.4 Comparación *CI01 partes del cuerpo* clase segunda octubre/mayo

A partir de los datos recogidos en octubre y mayo en la clase segunda, se aprecia un aumento significativo en el número de palabras. En ambos momentos en los que se han administrado los cuestionarios a los alumnos, la primera palabra que viene a la mente es *ojo* con un IDL de 0,58 en octubre y 0,56 en mayo; la segunda palabra al principio del curso escolar es *pelo* con un IDL de 0,39 y al final del curso es *mano* (IDL 0,43); en cuanto a la tercera palabra que más viene a la mente en 2 minutos es *cabeza* en ambos periodos.

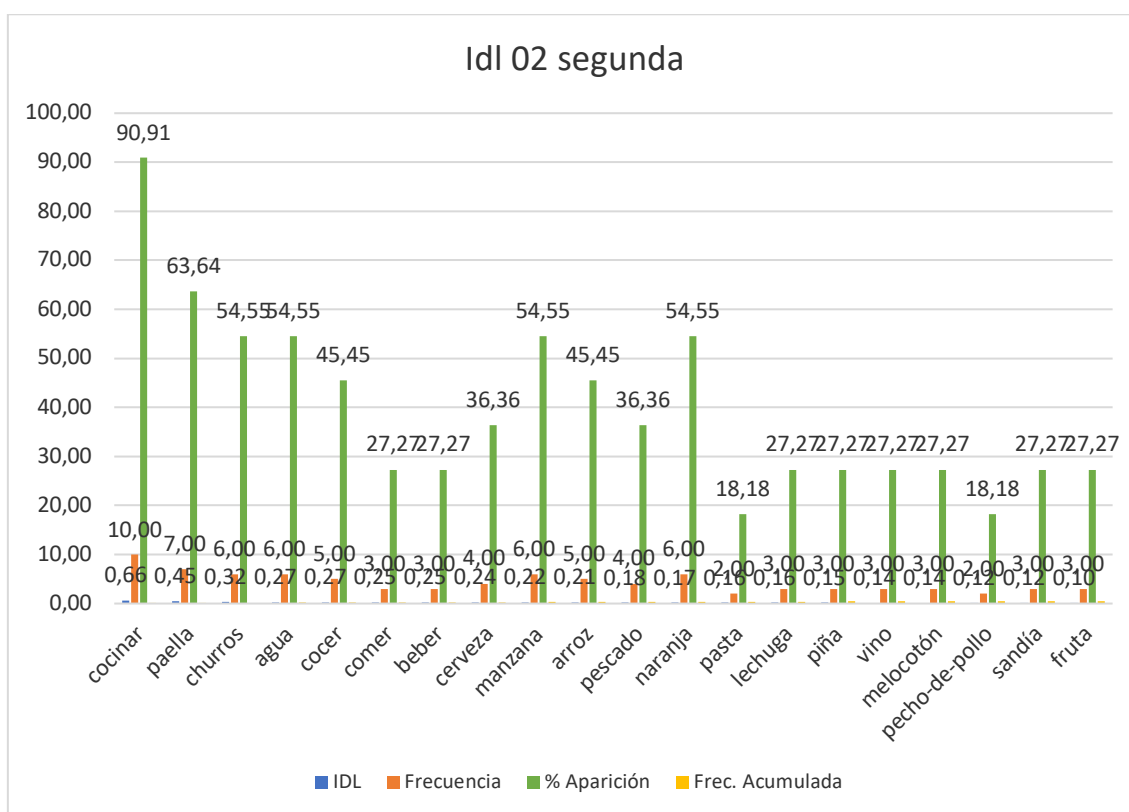
10.3.5 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*

Ahora voy a presentar el índice de disponibilidad léxica del segundo centro de interés que concierne la clase segunda de 11 estudiantes. Sólo voy a examinar los *types* compartidos por toda la muestra que alcanzan un valor IDL $\geq 0,1$.

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
cocinar	0,66	10,00	90,91	0,06
paella	0,45	7,00	63,64	0,10
churros	0,32	6,00	54,55	0,13
agua	0,27	6,00	54,55	0,17
cocer	0,27	5,00	45,45	0,20
comer	0,25	3,00	27,27	0,21
beber	0,25	3,00	27,27	0,23
cerveza	0,24	4,00	36,36	0,25
manzana	0,22	6,00	54,55	0,29
arroz	0,21	5,00	45,45	0,32

pescado	0,18	4,00	36,36	0,34
naranja	0,17	6,00	54,55	0,37
pasta	0,16	2,00	18,18	0,39
lechuga	0,16	3,00	27,27	0,40
piña	0,15	3,00	27,27	0,42
vino	0,14	3,00	27,27	0,44
melocotón	0,14	3,00	27,27	0,45
pecho-de-pollo	0,12	2,00	18,18	0,47
sandía	0,12	3,00	27,27	0,48
fruta	0,10	3,00	27,27	0,50

Tabla 21. IDL CI02 alimentación y bebidas segunda mayo



En este centro de interés, la primera palabra que les viene a la mente a los estudiantes es el verbo *cocinar* con un IDL de 0,66 y una frecuencia de 10 sobre 11 personas; la segunda unidad léxica es *paella* con un IDL de 0,45 y una frecuencia de 7 sobre 11; mientras que la tercera palabra es *churros* con un IDL de 0,32 y una frecuencia de 6 sobre 11.

En este centro de interés los alumnos han activado un mayor número de palabras y de hecho aparecen muchas unidades léxicas como *agua*, *cocer*, *comer*, *cerveza*, *arroz*, *naranja*, *piña*, *sandía*, etc.

10.3.6 Comparación *CI02 Alimentación y bebidas* clase segunda octubre/mayo

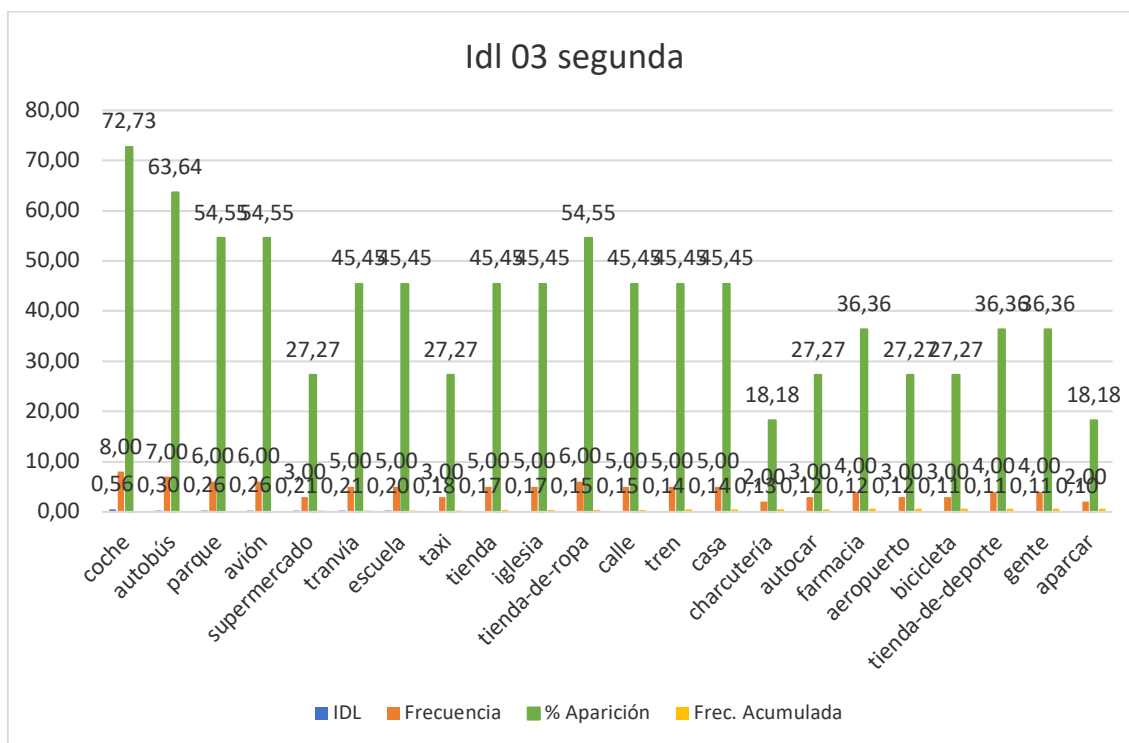
Comparando los dos cuestionarios, se destaca el hecho de que los alumnos han aumentado su vocabulario sobre alimentación, dado que este tema ha sido estudiado recientemente. De los resultados se desprende que la primera palabra que les viene a la mente en octubre es el sustantivo *agua* (IDL 0,55) y en mayo es el verbo *cocinar* (IDL 0,66), la segunda palabra que activan en dos minutos es *leche* (IDL 0,23) en el primer periodo y en el segundo es *paella* (IDL 0,45); la tercera unidad léxica que aparece en octubre es *tomate* (IDL 0,21) y en mayo *churros* (IDL 0,32).

10.3.7 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
coche	0,56	8,00	72,73	0,06
autobús	0,30	7,00	63,64	0,10
parque	0,26	6,00	54,55	0,15
avión	0,26	6,00	54,55	0,19
supermercado	0,21	3,00	27,27	0,21
tranvía	0,21	5,00	45,45	0,24
escuela	0,20	5,00	45,45	0,28
taxi	0,18	3,00	27,27	0,30
tienda	0,17	5,00	45,45	0,34
iglesia	0,17	5,00	45,45	0,37
tienda-de-ropa	0,15	6,00	54,55	0,41
calle	0,15	5,00	45,45	0,45
tren	0,14	5,00	45,45	0,48
casa	0,14	5,00	45,45	0,52
Charcutería	0,13	2,00	18,18	0,53
autocar	0,12	3,00	27,27	0,55
farmacia	0,12	4,00	36,36	0,58
aeropuerto	0,12	3,00	27,27	0,60
bicicleta	0,11	3,00	27,27	0,62
tienda-de-deporte	0,11	4,00	36,36	0,65
gente	0,11	4,00	36,36	0,68

aparcar	0,10	2,00	18,18	0,69
---------	------	------	-------	------

Tabla 22. IDL CI03 ciudad segunda mayo



Analizando solo el vocabulario con un IDL $\geq 0,1$, como se puede ver en los gráficos anteriores, en este centro de interés, el vocablo *coche* es la primera palabra que les viene a la mente a los estudiantes con un IDL de 0,56 y una frecuencia de 8 sobre 11; la palabra *autobús* es la segunda con un IDL de 0,30 y una frecuencia de 7 sobre 11; mientras que la tercera unidad léxica que más viene a la mente de los estudiantes en dos minutos es *parque* con un IDL de 0,26 y una frecuencia de 6 sobre 11.

Otras palabras que se pueden observar son *avión*, *supermercado*, *tienda*, *taxi*, *casa*, *iglesia*, *calle*, etc.

10.3.8 Comparación CI03 ciudad clase segunda octubre/mayo

Teniendo en cuenta los resultados de los dos cuestionarios, se observa un aumento significativo del vocabulario también en este centro de interés. Además, las palabras que han venido a la mente son diferentes en los dos meses en los que se han presentado los cuestionarios: la primera palabra que se recuerda en 2 minutos en octubre es *tienda de*

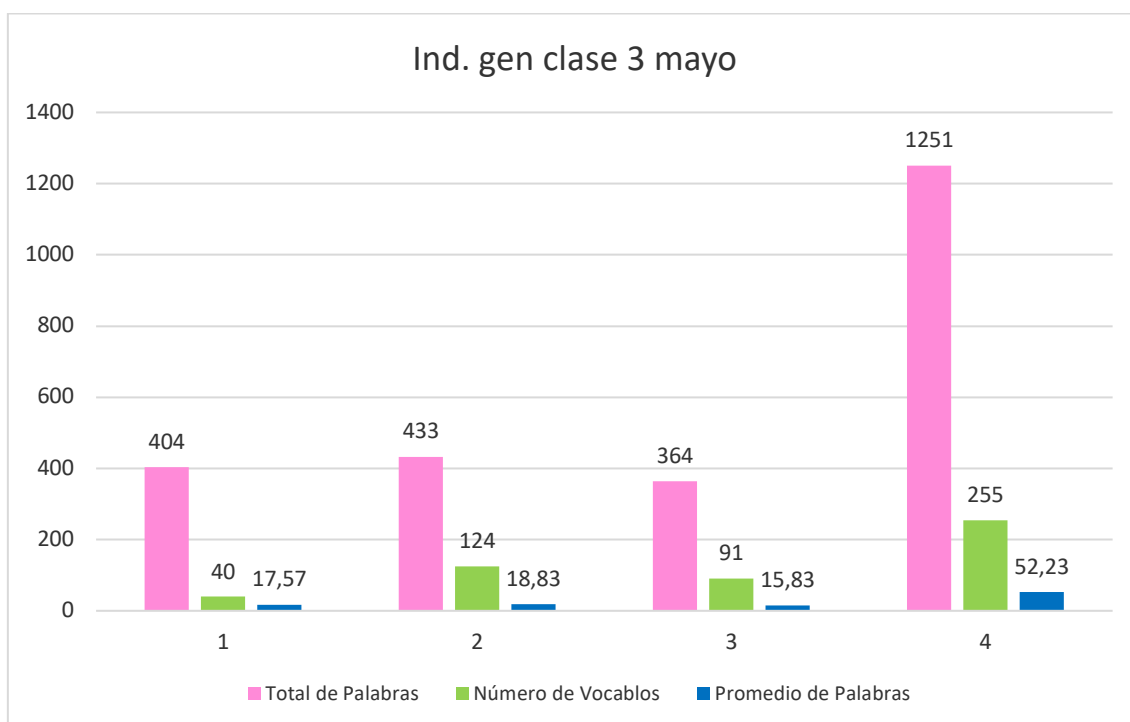
ropa (IDL 0,44) y en mayo es *coche* (IDL 0,56), la segunda palabra en octubre es *tienda de deporte* (IDL 0,39) y en mayo es *autobús* (IDL 0,30), mientras que la tercera unidad léxica en el primer periodo es *calle* (IDL 0,34) y a final de curso es *parque* (IDL 0,26).

10.4 Clase tercera: nivel de español A2/B1

10.4.1 Índice general clase tercera mayo 2023

Centro di interés	1	2	3	Tot
Total de palabras	404	433	364	1251
Número de vocablo	40	124	91	255
Promedio de palabras	17,57	18,83	15,83	52,23

Tabla 22. Índice general tercer mayo



Aquí hay 23 alumnos que aproximadamente tienen un nivel de español A2/B1 del MCER. De la *tabla 22* y del gráfico, se puede observar que en dos minutos a los estudiantes les han venido a la mente 404 palabras en el primer centro de interés, 433 en el segundo y 364 en el tercero para un total de 1251 palabras escritas. Además, en el primer centro el número de vocablos es 40, en el segundo 124 y en el tercero 91. Por lo que se refiere al

promedio por individuo, en el primer centro una persona escribe 17,57 palabras en dos minutos, en el segundo 18,83 y en el tercero 15,83.

10.4.2 Comparación entre el índice general de octubre y mayo

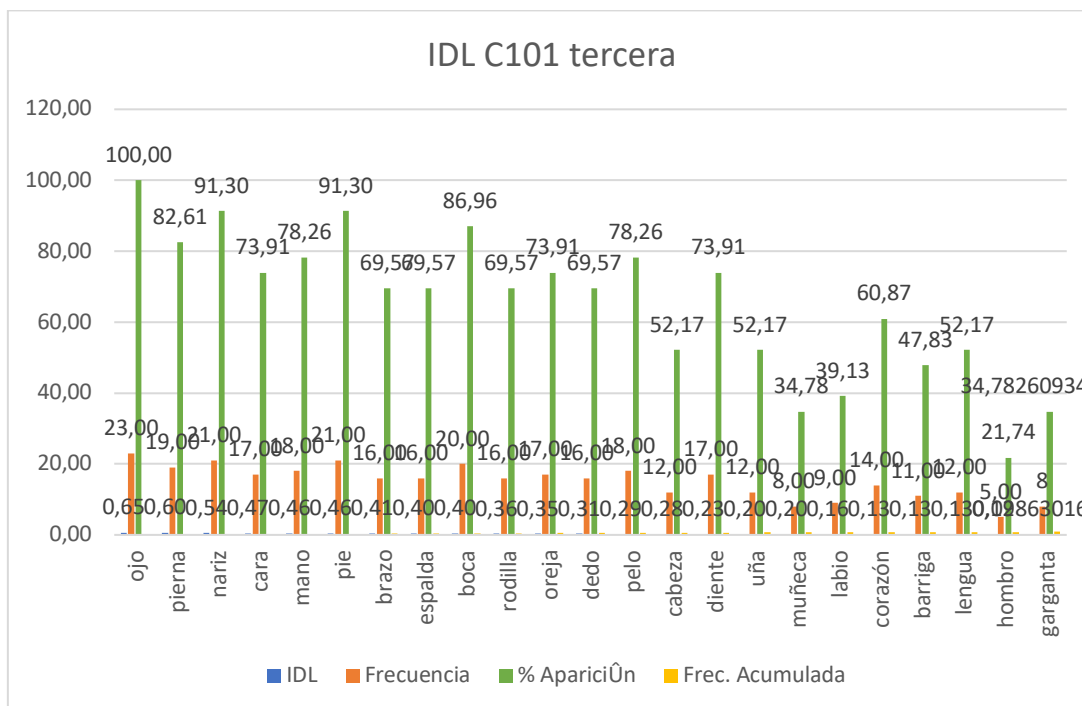
Igualmente, en esta clase se ve un gran aumento del vocabulario de los alumnos. Es importante subrayar que el tercer centro de interés es siempre aquel en el que a los encuestados se les vienen a la mente menos palabras; además, en este campo se observa un incremento significativo del léxico, ya que en octubre los alumnos habían escrito un total de 255 (media palabras 14,72), mientras que en mayo 364 (promedio 18,83). En el caso de los otros estímulos, se nota que en el primero el número total de palabra en octubre es 339 con una media de 13,56, mientras que en mayo es 404 con una media de 17,57; en el tercer centro de interés, se contabiliza un total de 255 y una media de 10,2 en octubre y mayo un total de 364 y una media de 15,83.

10.4.3 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
ojo	0,65	23,00	100,00	0,06
pierna	0,60	19,00	82,61	0,10
nariz	0,54	21,00	91,30	0,16
cara	0,47	17,00	73,91	0,20
mano	0,46	18,00	78,26	0,24
pie	0,46	21,00	91,30	0,29
brazo	0,41	16,00	69,57	0,33
espalda	0,40	16,00	69,57	0,37
boca	0,40	20,00	86,96	0,42
rodilla	0,36	16,00	69,57	0,46
oreja	0,35	17,00	73,91	0,50
dedo	0,31	16,00	69,57	0,54
pelo	0,29	18,00	78,26	0,59
cabeza	0,28	12,00	52,17	0,62
diente	0,23	17,00	73,91	0,66
uña	0,20	12,00	52,17	0,69
muñeca	0,20	8,00	34,78	0,71

labio	0,16	9,00	39,13	0,73
corazón	0,13	14,00	60,87	0,77
barriga	0,13	11,00	47,83	0,79
lengua	0,13	12,00	52,17	0,82
hombro	0,12	5,00	21,74	0,84

Tabla 23. Índice CI01 partes del cuerpo tercera mayo



En esta clase, destaca que la palabra que viene a la mente cuando se habla de las *partes del cuerpo* es *ojo*, de hecho, todos los alumnos la han escrita. La segunda palabra que les viene a la mente es *pierna* con un IDL de 0,60 y una frecuencia de 19 sobre 23; la tercera es *nariz* con un IDL de 0,54 y una frecuencia de 21. Las otras unidades más disponibles son *cara* (0,47), *mano* (0,46), *pie* (0,46), *brazo* (0,41), *espalda* (0,40), *boca* (0,40), *rodilla* (0,36), *oreja* (0,35).

10.4.4 Comparación CI01 partes del cuerpo clase tercera octubre/mayo

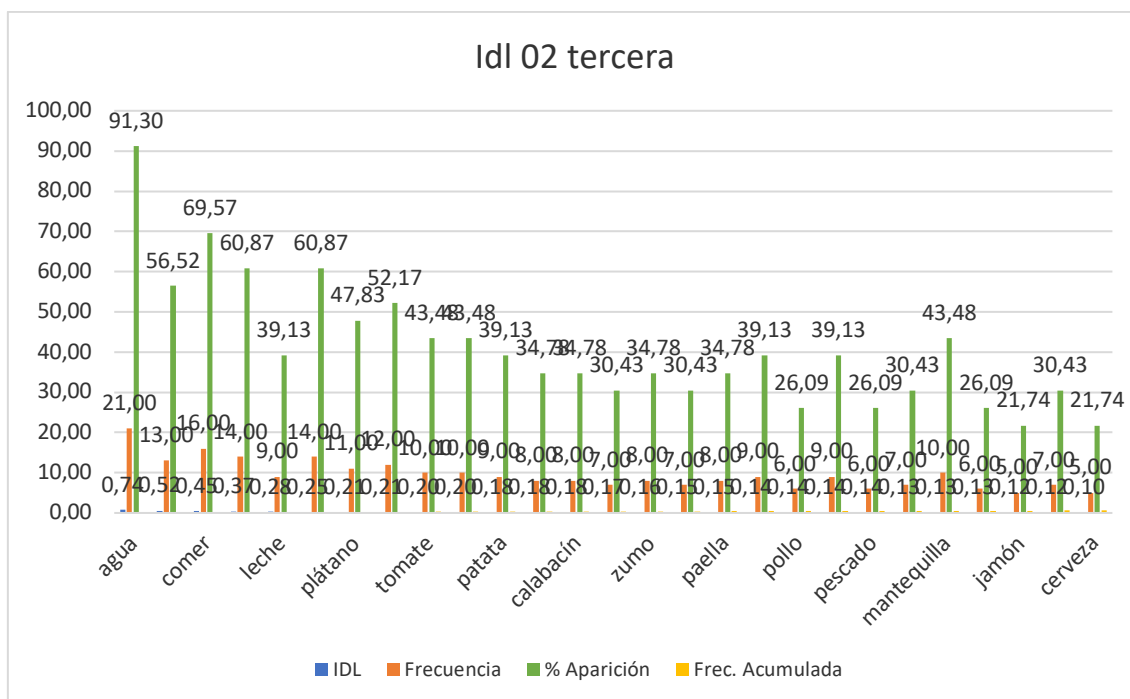
Los alumnos de esta clase en el cuestionario presentado en mayo han aumentado considerablemente su vocabulario. Hay que subrayar que la palabra *ojo* es la primera que viene a la mente en 2 minutos, tanto en octubre (IDL 0,84) como en mayo (IDL 0,65); la segunda palabra más disponible en octubre es *nariz* con un IDL de 0,62 mientras que en

mayo es *pierna* con un IDL de 0,60. Por último, la tercera palabra es *mano* (IDL 0,54) al comienzo del año, mientras que al final es *nariz* con un IDL de 0,54.

10.4.5 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
agua	0,74	21,00	91,30	0,05
horchata	0,52	13,00	56,52	0,08
comer	0,45	16,00	69,57	0,12
beber	0,37	14,00	60,87	0,15
leche	0,28	9,00	39,13	0,17
manzana	0,25	14,00	60,87	0,20
plátano	0,21	11,00	47,83	0,23
zanahoria	0,21	12,00	52,17	0,25
tomate	0,20	10,00	43,48	0,28
naranja	0,20	10,00	43,48	0,30
patata	0,18	9,00	39,13	0,32
pimiento	0,18	8,00	34,78	0,34
calabacín	0,18	8,00	34,78	0,36
fresa	0,17	7,00	30,43	0,37
zumos	0,16	8,00	34,78	0,39
calabaza	0,15	7,00	30,43	0,41
paella	0,15	8,00	34,78	0,43
piña	0,14	9,00	39,13	0,45
pollo	0,14	6,00	26,09	0,46
melocotón	0,14	9,00	39,13	0,48
pescado	0,14	6,00	26,09	0,50
coca-cola	0,13	7,00	30,43	0,51
mantequilla	0,13	10,00	43,48	0,54
helado	0,13	6,00	26,09	0,55
jamón	0,12	5,00	21,74	0,56
fruta	0,12	7,00	30,43	0,58
cerveza	0,10	5,00	21,74	0,59

Tabla 24. Índice *CI02* alimentación y bebidas tercera mayo



En este segundo centro de interés, la primera voz que les viene a la mente a los encuestados cuando se habla de *alimentación y bebidas* es *agua* con un IDL de 0,74 y una frecuencia de 21 sobre 23 personas. *Horchata* es la segunda palabra con un IDL de 0,52 y una frecuencia de 13, mientras que la tercera unidad léxica es el verbo *comer* con un IDL de 0,45 y una frecuencia de 16 sobre 28.

Además, se evidencian las otras palabras muy disponibles que conciernen la alimentación como por ejemplo *beber, leche, manzana, plátano, tomate, zanahoria, mantequilla, jamón,*.

10.4.6 Comparación *CI02 Alimentación y bebidas* clase tercera octubre/mayo

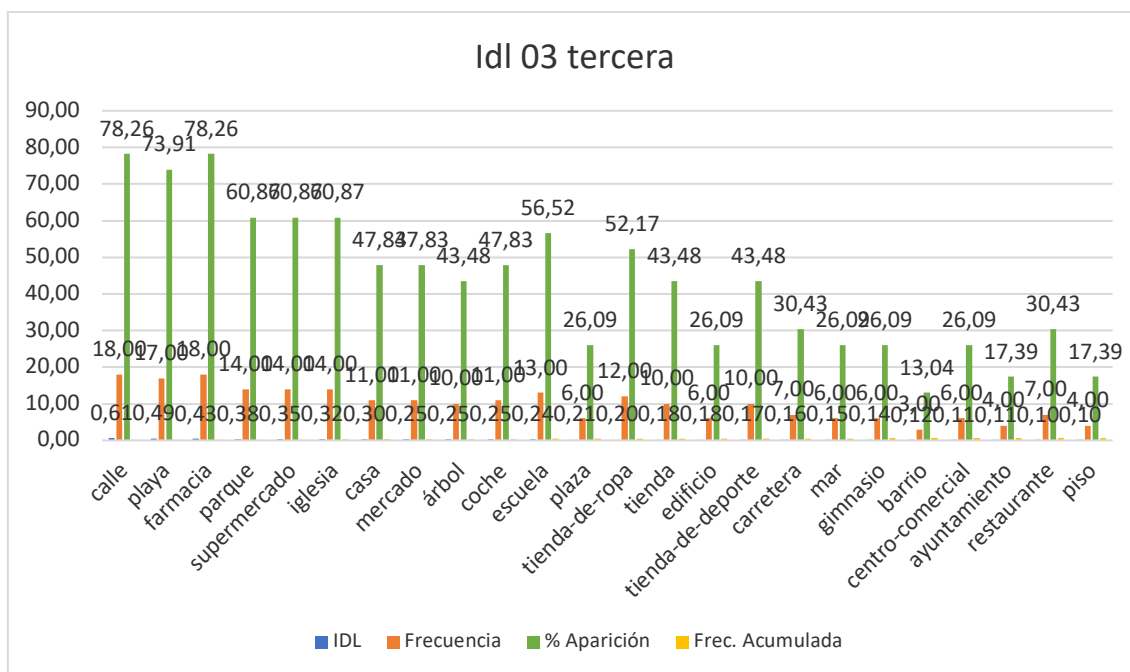
En la comparación de los dos cuestionarios impartidos en los meses de octubre y mayo, se observa un aumento significativo del vocabulario en este centro de interés para los alumnos de la clase III. En particular, se destacan la primera palabra que ha venido a la mente de los estudiantes en octubre que es un verbo, *comer* (IDL 0,69), y la primera palabra de mayo que es un sustantivo, *agua* (IDL 0,74); la segunda unidad en el primer período es otro verbo, *cocinar* (IDL 0,50) y en el último es *horchata* (IDL 0,52). En cuanto a esta última lexía, se puede subrayar que a muchos alumnos se les ha ocurrido porque

acababan de volver de hermanarse con España y allí, dijeron que habían bebido muchas veces esta bebida típica de la zona en la que habían estado. Por último, la tercera palabra que han activado en octubre es *agua* (IDL 0,38) y en mayo es el verbo *comer* (IDL 0,45), las cuales han cambiado de rango en sendos cuestionarios.

10.4.7 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
calle	0,61	18,00	78,26	0,05
playa	0,49	17,00	73,91	0,10
farmacia	0,43	18,00	78,26	0,15
parque	0,38	14,00	60,87	0,18
supermercado	0,35	14,00	60,87	0,22
iglesia	0,32	14,00	60,87	0,26
casa	0,30	11,00	47,83	0,29
mercado	0,25	11,00	47,83	0,32
árbol	0,25	10,00	43,48	0,35
coche	0,25	11,00	47,83	0,38
escuela	0,24	13,00	56,52	0,41
plaza	0,21	6,00	26,09	0,43
tienda-de-ropa	0,20	12,00	52,17	0,46
tienda	0,18	10,00	43,48	0,49
edificio	0,18	6,00	26,09	0,51
tienda-de-deporte	0,17	10,00	43,48	0,54
carretera	0,16	7,00	30,43	0,55
mar	0,15	6,00	26,09	0,57
gimnasio	0,14	6,00	26,09	0,59
barrio	0,12	3,00	13,04	0,60
centro-comercial	0,11	6,00	26,09	0,61
ayuntamiento	0,11	4,00	17,39	0,62
restaurante	0,10	7,00	30,43	0,64
piso	0,10	4,00	17,39	0,65

Tabla 25. Índice *CI03 Ciudad* tercera mayo



En este tercer centro de interés, los alumnos han aportado varias veces la palabra *calle* (IDL 0,61). La segunda voz que les viene a la mente es *playa* con un IDL de 0,49 y una frecuencia de 17 sobre 23; la tercera unidad léxica es *farmacia* con un IDL de 0,43 y una frecuencia de 18 sobre 23. Otras palabras escritas con un alto IDL son *parque*, *iglesia*, *supermercado*, *árbol*, *escuela*, *edificio*, *gimnasio*.

10.4.8 Comparación CI03 Ciudad clase tercera octubre/mayo

De nuevo, en este tercer centro de interés, en los cuestionarios presentados al inicio y al final del curso escolar, se evidencia que los alumnos han aumentado mucho su vocabulario. En particular, hay que destacar la diferencia de las tres primeras palabras que vienen a la mente en dos minutos: *casa* (IDL 0,65), *tienda* (IDL 0,39) y *calle* (IDL 0,36) en octubre y *calle* (0,61), *playa* (0,49) y *farmacia* (IDL 0,43) en mayo.

10.4.9 Cotejo entre la clase segunda y la clase tercera al final del año

Como se ha hecho anteriormente, se pasa ahora al análisis de las encuestas administradas a los alumnos en el mes de mayo. Se ha querido comparar la clase segunda y la clase tercera porque tienen un nivel de español según el MCER muy similar. En ambos grupos

se ha visto un notable aumento de vocabulario en los tres centros, en particular los de segunda en el mes de octubre aportan un total de palabras de 285 con un promedio de 20,36 unidades léxicas por individuo (ya que incluye los tres centros de interés) mientras que en mayo alcanzan un total de 475 palabras con un promedio de 43,18 por estudiante, proporcionando un incremento de más de la mitad que en octubre.

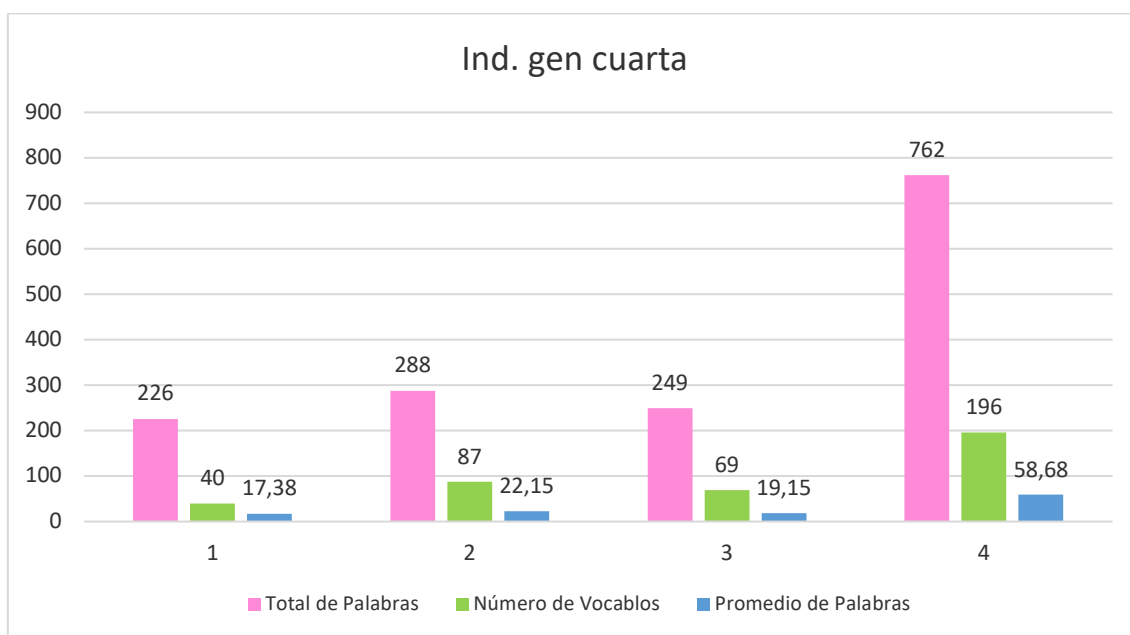
En cuanto a la clase tercera, en cambio, se destaca el número total de palabras en octubre que es de 962 con un promedio de 38,48 unidades léxicas por persona y en mayo, el número total de palabras que han venido a la mente es de 1251 con un promedio de 52,23. Con todo esto, las dos clases reflejan perfectamente su nivel de español que se evidencia en los datos analizados puesto que el que en la tercera clase con un nivel A2/B1 se han activado más palabras que en la segunda clase con un nivel A1/A2.

10.5 Clase cuarta: nivel de español B1/B2

10.5.1 Índice general clase cuarto mayo 2023

Centro de Interés	1	2	3	Tot
Total de Palabras	226	288	249	762
Número de Vocablos	40	87	69	196
Promedio de Palabras	17,38	22,15	19,15	58,68

Tabla 26. Índice general clase cuarto mayo



En esta clase hay 13 alumnos que aproximadamente tienen un nivel de español B1/B2 del MCER.

De la *tabla 26* y del gráfico precedente, se puede observar que en dos minutos a los estudiantes del cuarto año les han venido a la mente 226 palabras en el primer centro de interés, 288 en el segundo y 249 en el tercero para un total de 762 palabras escritas. Además, en el primer campo el número de vocablos es 40, en el segundo 87 y en el tercero 69. Por lo que se refiere al promedio de palabras por persona, en el primer centro un individuo escribe 17,38 palabras en dos minutos, en el segundo 22,15 y en el tercero 19,15.

10.5.2 Comparación entre el índice general de octubre y mayo

También en esta clase, como en las anteriores, de los datos recogidos y analizados se nota un aumento del léxico en todos los tres estímulos. Si en octubre, en el primer centro de interés, a los alumnos se les han ocurrido 174 palabras con un promedio de 11,6 palabras por persona, en mayo los estudiantes han activado 226 unidades léxicas con un promedio de 17,38 palabras por persona.

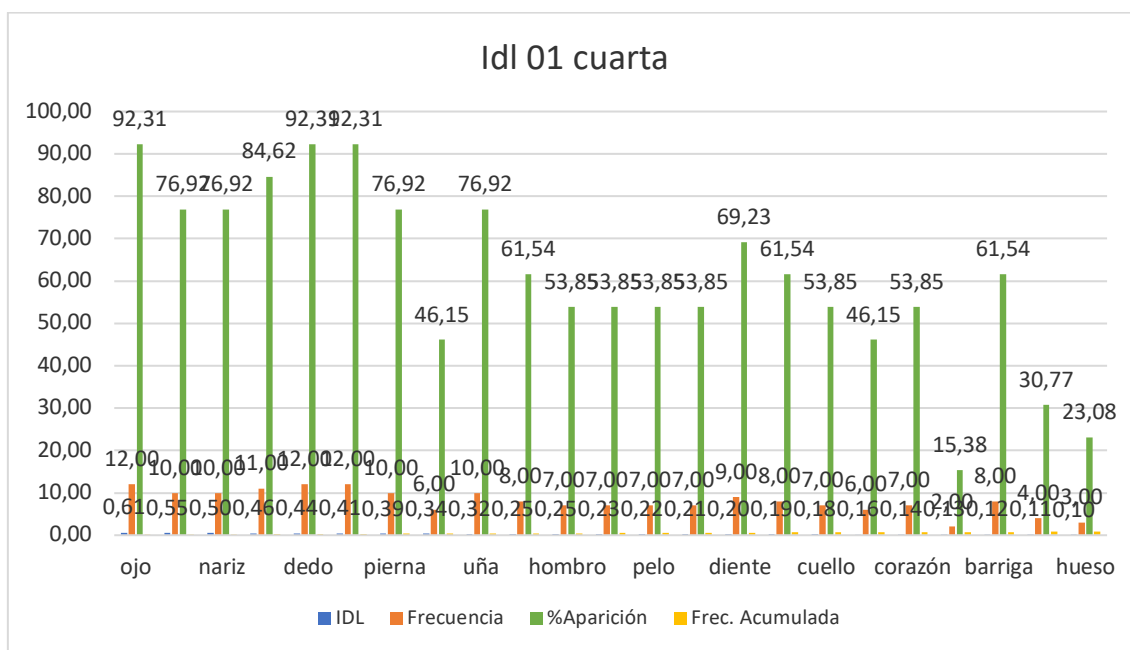
Para el segundo centro, se destaca que en octubre han escrito 195 palabras con una media de 13 y en mayo de 288 y una media de 22,15; en el tercer centro, en el primer período, los alumnos han aportado 145 palabras con una media de 9,67 y en mayo 249 palabras con un promedio de 19,15.

10.5.3 Índice de disponibilidad léxica *CI01 Partes del cuerpo*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
ojo	0,61	12,00	92,31	0,05
cabeza	0,55	10,00	76,92	0,10
nariz	0,50	10,00	76,92	0,14
mano	0,46	11,00	84,62	0,19
dedo	0,44	12,00	92,31	0,24
pie	0,41	12,00	92,31	0,30
pierna	0,39	10,00	76,92	0,34
brazo	0,34	6,00	46,15	0,37
uña	0,32	10,00	76,92	0,41
espalda	0,25	8,00	61,54	0,45

hombro	0,25	7,00	53,85	0,48
oreja	0,23	7,00	53,85	0,51
pelo	0,22	7,00	53,85	0,54
labio	0,21	7,00	53,85	0,57
diente	0,20	9,00	69,23	0,61
cerebro	0,19	8,00	61,54	0,65
cuello	0,18	7,00	53,85	0,68
boca	0,16	6,00	46,15	0,70
corazón	0,14	7,00	53,85	0,73
craneo	0,13	2,00	15,38	0,74
barriga	0,12	8,00	61,54	0,78
frente	0,11	4,00	30,77	0,80
hueso	0,10	3,00	23,08	0,81

Tabla 27. Índice CI01 Partes del cuerpo cuarta mayo



De esta tabla y del gráfico correspondiente se deduce que la unidad léxica que primero viene a la mente de los alumnos al referirse al centro de interés *partes del cuerpo* es *ojo* con un IDL de 0,61 y una frecuencia de 12 sobre 13. La segunda es *cabeza* (IDL 0,55) con una frecuencia de 10 de 13 alumnos. La tercera es *nariz* con un IDL de 0,50 y 10 sobre 13 encuestados la han escrito. Otras unidades léxicas muy disponibles que se les han ocurrido a los alumnos de tercero son *dedo*, *uña*, *hombro*, *diente*, *corazón*, *hueso*, *pierna*, *diente*.

10.5.4 Comparación *CI01 partes del cuerpo* clase cuarta octubre/mayo

Los resultados del grupo de cuarto destacan un gran aumento del léxico de octubre a mayo gracias al estudio y, posiblemente en mayor medida, al intercambio cultural con algunas ciudades españolas donde los alumnos vivieron 15 días en una familia en contexto de inmersión.

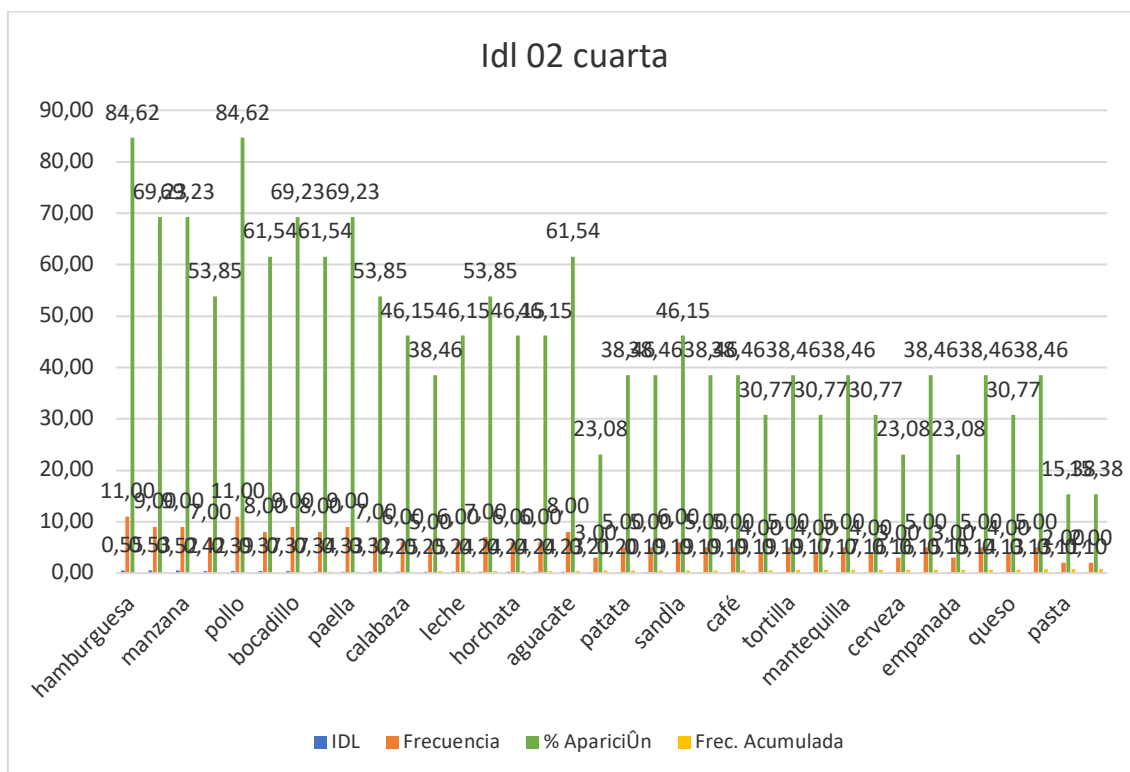
En cuanto al primer centro de interés, la palabra que viene a la mente primero en octubre es *mano* (IDL 0,67), la segunda es *pie* (IDL 0,61) y la tercera es *ojo*, (IDL 0,55). Comparando estos datos con los de mayo, se observa que, en este último la situación cambia, la primera palabra que los alumnos han escrito es *ojo* (IDL 0,61), luego *cabeza* (IDL 0,55) y por tercera *nariz* (IDL 0,50).

10.5.5 Índice de disponibilidad léxica *CI02 Alimentación y bebidas*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
hamburguesa	0,55	11,00	84,62	0,04
melocotón	0,53	9,00	69,23	0,07
manzana	0,52	9,00	69,23	0,10
fresa	0,42	7,00	53,85	0,13
pollo	0,39	11,00	84,62	0,16
agua	0,37	8,00	61,54	0,19
bocadillo	0,37	9,00	69,23	0,22
arroz	0,34	8,00	61,54	0,25
paella	0,33	9,00	69,23	0,28
zumos	0,32	7,00	53,85	0,31
calabaza	0,25	6,00	46,15	0,33
frambuesa	0,25	5,00	38,46	0,34
leche	0,24	6,00	46,15	0,36
jamón	0,24	7,00	53,85	0,39
horchata	0,24	6,00	46,15	0,41
calabacín	0,24	6,00	46,15	0,43
aguacate	0,23	8,00	61,54	0,46
piña	0,21	3,00	23,08	0,47
patata	0,20	5,00	38,46	0,49
naranja	0,19	5,00	38,46	0,50

sandía	0,19	6,00	46,15	0,52
pescado	0,19	5,00	38,46	0,54
café	0,19	5,00	38,46	0,56
huevo	0,19	4,00	30,77	0,57
tortilla	0,19	5,00	38,46	0,59
carne	0,17	4,00	30,77	0,60
mantequilla	0,17	5,00	38,46	0,62
tomate	0,16	4,00	30,77	0,64
cerveza	0,16	3,00	23,08	0,65
alcachofa	0,15	5,00	38,46	0,66
empanada	0,15	3,00	23,08	0,67
guisantes	0,14	5,00	38,46	0,69
queso	0,13	4,00	30,77	0,70
pimiento	0,13	5,00	38,46	0,72
pasta	0,11	2,00	15,38	0,73
tortilla-de-patatas	0,10	2,00	15,38	0,74

Tabla 28. Índice CI02 Alimentación y bebidas cuarta mayo



Teniendo en cuenta que solo se examinan *types* con un índice IDL $\geq 0,1$, en este centro de interés *CI02 Alimentación y bebidas*, la primera palabra disponible es *hamburguesa* con un IDL de 0,55 y una frecuencia de 11 sobre 13 personas; la segunda unidad léxica

es *melocotón* con un IDL de 0,53 y una frecuencia de 9 sobre 13; mientras que la tercera es *manzana* con un IDL de 0,52 y una frecuencia de 9 sobre 13.

En este centro de interés los alumnos han activado un mayor número de palabras con este IDL y de hecho aparecen muchas unidades léxicas como *pollo, horchata, calabaza, patata, tortilla, queso, pasta, bocadillo*.

10.5.6 Comparación *CI02 Alimentación y bebidas* clase cuarta octubre/mayo

A partir de los datos recogidos en los dos diferentes períodos del año, se observa que en este centro de interés el léxico de esta clase ha aumentado mucho.

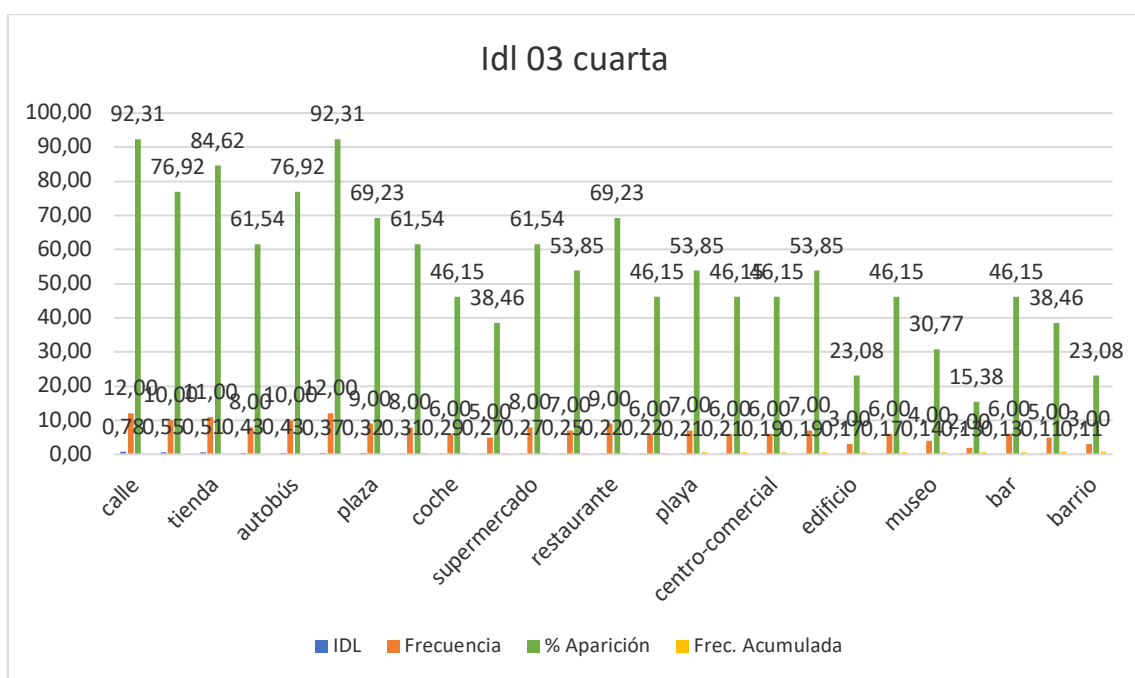
En cuanto a las palabras que vienen a la mente de los estudiantes en 2 minutos, se ve que en octubre la primera es el verbo *comer* (0,52) seguida por *manzana* (0,47) y *arroz* (0,47) y en mayo la primera unidad léxica es *hamburguesa* (0,55) seguida por *melocotón* (0,53) y *manzana* (0,52).

10.5.7 Índice de disponibilidad léxica *CI03 Ciudad*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
calle	0,78	12,00	92,31	0,05
casa	0,55	10,00	76,92	0,09
tienda	0,51	11,00	84,62	0,13
carretera	0,43	8,00	61,54	0,16
Autobús	0,43	10,00	76,92	0,20
iglesia	0,37	12,00	92,31	0,25
plaza	0,32	9,00	69,23	0,29
mercado	0,31	8,00	61,54	0,32
coche	0,29	6,00	46,15	0,35
ayuntamiento	0,27	5,00	38,46	0,37
supermercado	0,27	8,00	61,54	0,40
tren	0,25	7,00	53,85	0,43
restaurante	0,22	9,00	69,23	0,46
tienda-de-deporte	0,22	6,00	46,15	0,49
playa	0,21	7,00	53,85	0,51
tienda-de-ropa	0,21	6,00	46,15	0,54
centro-comercial	0,19	6,00	46,15	0,56

escuela	0,19	7,00	53,85	0,59
edificio	0,17	3,00	23,08	0,60
avión	0,17	6,00	46,15	0,63
museo	0,14	4,00	30,77	0,64
centro	0,13	2,00	15,38	0,65
bar	0,13	6,00	46,15	0,67
universidad	0,11	5,00	38,46	0,69
barrio	0,11	3,00	23,08	0,71

Tabla 29. Índice CI03 ciudad cuarta mayo



Teniendo cuenta el $IDL \geq 0,1$, en este campo, *CI03 ciudad*, se observa que la palabra que más viene a la mente al hablar de este tema es *calle* con un IDL de 0,78 y una frecuencia de 12 sobre 13. Del gráfico anterior se desprende que la segunda lexía es *casa* con un IDL de 0,55 y una frecuencia de 10 sobre 13; la tercera unidad léxica es *tienda* con un IDL de 0,51 y una frecuencia de 11 sobre 13.

Otras palabras que han venido a la mente de los alumnos son *carretera*, *autobús*, *restaurante*, *centro comercial*, *playa*, *museo*.

10.5.8 Comparación *CI03 ciudad* clase cuarta octubre/mayo

En este tercer centro de interés, a partir de los datos analizados se observa que hay un notable aumento del léxico disponible en esta clase y se puede comprobar en la

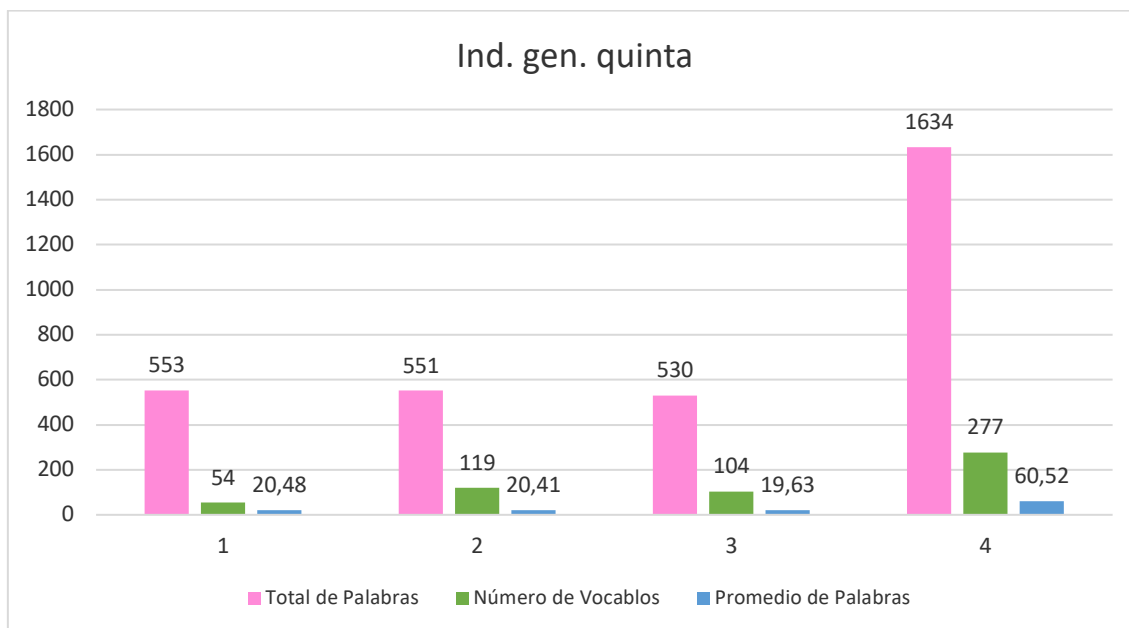
comparación de las *tablas 13 y 29*. Además, en cuanto a las unidades léxicas, se nota que las primeras que vienen a la mente de los estudiantes en octubre son *casa* (0,54), *tienda* (0,47) y *edificio* (0,26), mientras que en mayo son *calle* (0,78), *casa* (0,55) y *tienda* (0,51).

10.6 Clase quinta: nivel de español B2/C1

10.6.1 Índice general clase quinta mayo 2023

Centro de Interés	1	2	3	Tot
Total de Palabras	553	551	530	1634
Número de Vocablos	54	119	104	277
Promedio de Palabras	20,48	20,41	19,63	60,52

Tabla 30. Índice general clase quinta mayo 2023



La clase quinta está formada por 27 alumnos que aproximadamente tienen un nivel de español B2/C1 del MCER. De los datos recogidos, se puede observar que en dos minutos a los estudiantes les han venido a la mente 553 palabras en el primer centro de interés, 551 en el segundo y 530 en el tercero para un total de 1634 palabras escritas. Además, en

el primer estímulo el número de vocablos es 54, en el segundo 119 y en el tercero 104. Por lo que se refiere al promedio por individuo, en el primer campo una persona escribe 20,48 palabras en dos minutos, en el segundo 20,41 y en el tercero 19,63.

10.6.2 Comparación entre el índice general de octubre y mayo

De la comparación entre los datos analizados en octubre y mayo, se desprende que también los alumnos de quinto han aumentado considerablemente su léxico, de hecho 10 de las 28 personas tienen el nivel C1 de español según el MCER.

Además, el número total de palabras con respecto al primer centro de interés es de 408 en octubre y 553 en mayo; en el segundo centro, se contabilizan 402 unidades léxicas en octubre y 551 en mayo, mientras que, en el tercer centro de interés, aparecen 293 palabras al comienzo del año escolar y 530 al final. De los gráficos se subraya que el número total de palabras en octubre es 1103 y en mayo es 1634, destacando el incremento del vocabulario disponible.

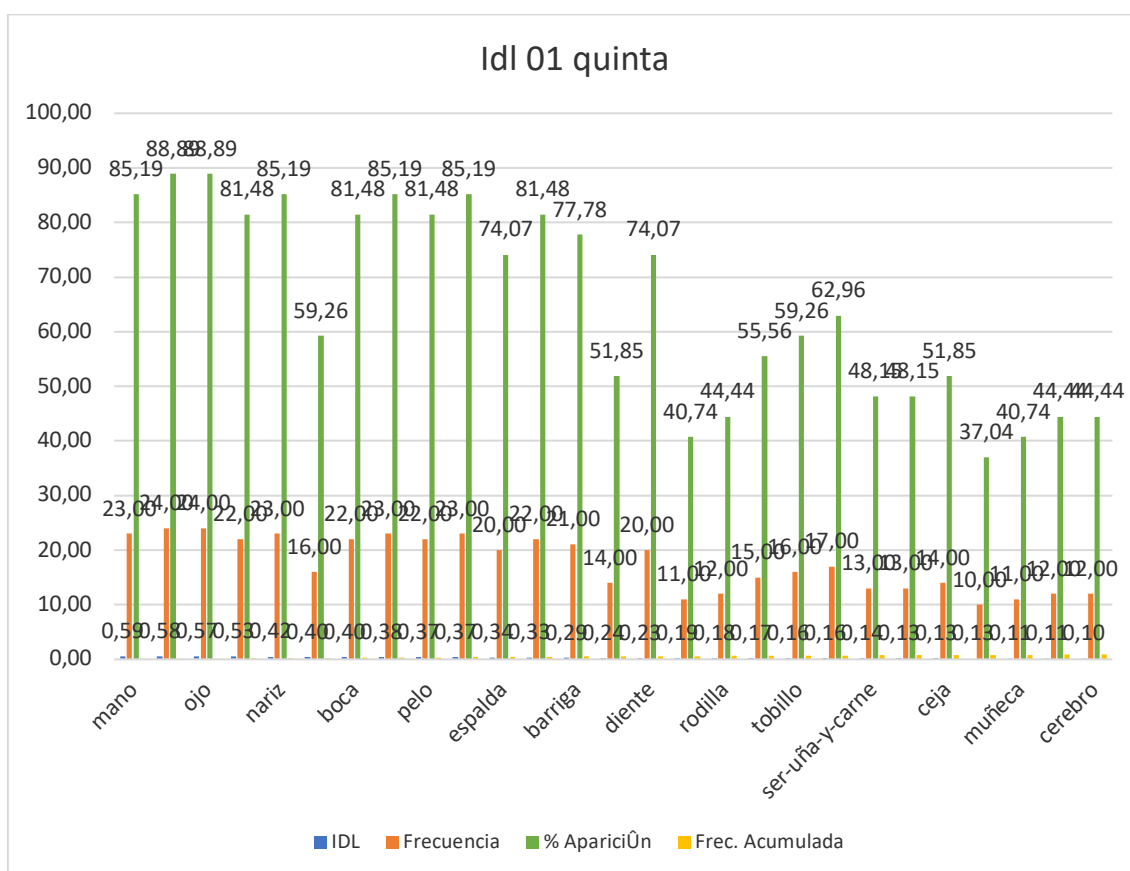
En cuanto a la media, en el mes de octubre una persona ha escrito 39,39 palabras divididas en los tres centros: en el primero 14,57, en el segundo 14,36 y en el tercero 10,46; mientras que en mayo la media es de 60,52 con un promedio de 20,48 en el primer centro, 20,41 en el segundo y 19,63 en el tercero. Por último, se destaca que el tercer campo es el menos conocido según los estudiantes, ya que aportan muchas palabras de diferentes géneros activadas según distintas asociaciones mentales, pero todas pertenecientes al tema más amplio de la ciudad.

10.6.3 Índice de disponibilidad léxica *CI01 partes del cuerpo*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
mano	0,59	23,00	85,19	0,04
pierna	0,58	24,00	88,89	0,08
ojo	0,57	24,00	88,89	0,13
pie	0,53	22,00	81,48	0,17
nariz	0,42	23,00	85,19	0,21
cabeza	0,40	16,00	59,26	0,24
boca	0,40	22,00	81,48	0,28
dedo	0,38	23,00	85,19	0,32
pelo	0,37	22,00	81,48	0,36

oreja	0,37	23,00	85,19	0,40
espalda	0,34	20,00	74,07	0,44
uña	0,33	22,00	81,48	0,48
barriga	0,29	21,00	77,78	0,52
brazo	0,24	14,00	51,85	0,54
diente	0,23	20,00	74,07	0,58
cuello	0,19	11,00	40,74	0,60
rodilla	0,18	12,00	44,44	0,62
estómago	0,17	15,00	55,56	0,65
tobillo	0,16	16,00	59,26	0,67
corazón	0,16	17,00	62,96	0,71
ser-uña-y-carne	0,14	13,00	48,15	0,73
codo	0,13	13,00	48,15	0,75
ceja	0,13	14,00	51,85	0,78
labio	0,13	10,00	37,04	0,80
muñeca	0,11	11,00	40,74	0,82
pestaña	0,11	12,00	44,44	0,84
cerebro	0,10	12,00	44,44	0,86

Tabla 31. Índice CI01 quinta mayo



Analizando solo los vocablos con un IDL $\geq 0,1$, como se puede notar en los gráficos anteriores, en este centro de interés, el *type mano* es el primero que les viene a la mente a los estudiantes con un IDL de 0,59 y una frecuencia de 23 sobre 27; la palabra *pierna* es la segunda con un IDL de 0,58 y una frecuencia de 24 sobre 27; mientras que la tercera unidad léxica que más ocurre a los estudiantes en dos minutos es *ojo* con un IDL de 0,57 y una frecuencia de 24 sobre 27.

Otras palabras que escriben los estudiantes en dos minutos en este primer centro de interés son *nariz, boca, ser uña y carne, barriga, tobillo, ceja, muñeca, cerebro*.

10.6.4 Comparación CI01 partes del cuerpo clase quinta octubre/mayo

Como se muestra en la *tabla 30*, los estudiantes de la clase quinta han aumentado su vocabulario gracias al estudio y a las investigaciones y presentaciones que realizan con la profesora nativa.

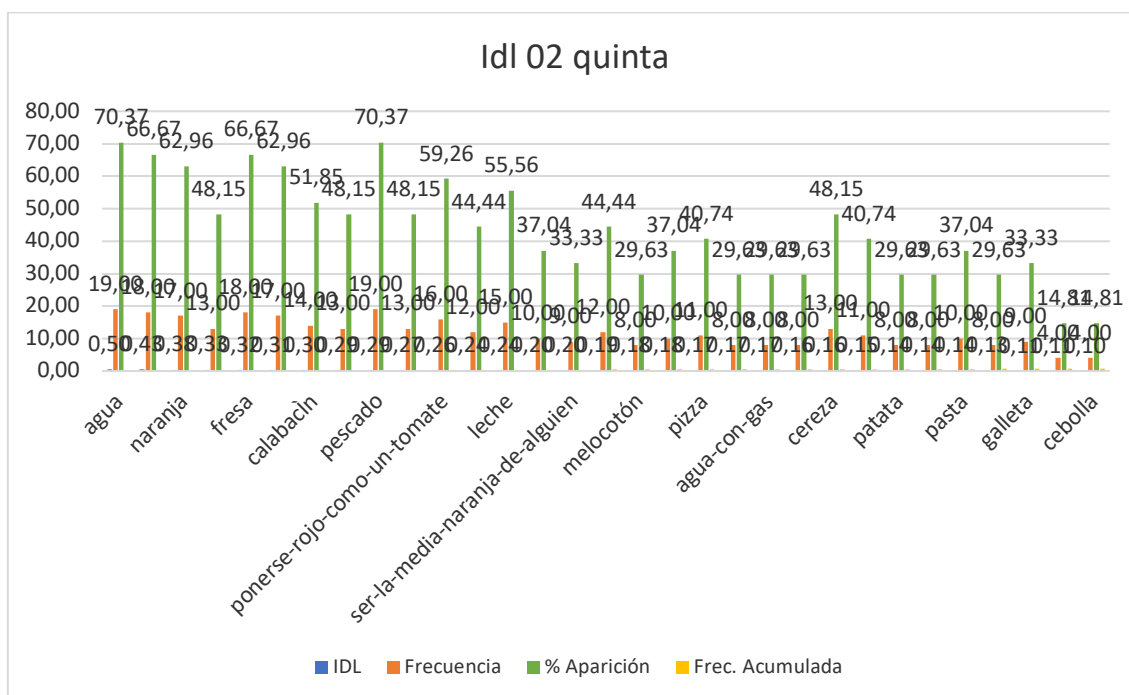
En cuanto al primer centro de interés, la primera palabra escrita en octubre es *ojo* (0,68), la segunda es *boca* (0,51) y la tercera es *mano* (0,44), mientras la situación cambia ligeramente en mayo, pues aparecen en este orden *mano* (0,59), *pierna* (0,58) y *ojo* (0,57).

10.6.5 Índice de disponibilidad léxica CI02 alimentación y bebidas

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
agua	0,50	19,00	70,37	0,03
manzana	0,43	18,00	66,67	0,07
naranja	0,38	17,00	62,96	0,10
Plátano	0,33	13,00	48,15	0,12
fresa	0,32	18,00	66,67	0,15
ir-a-freír-esp·rragos	0,31	17,00	62,96	0,19
Calabacín	0,30	14,00	51,85	0,21
chocolate	0,29	13,00	48,15	0,23
pescado	0,29	19,00	70,37	0,27
tomate	0,27	13,00	48,15	0,29
ponerse-rojo-como-un-tomate	0,26	16,00	59,26	0,32
calabaza	0,24	12,00	44,44	0,34
leche	0,24	15,00	55,56	0,37
limón	0,20	10,00	37,04	0,39

ser-la-media-naranja-de-alguien	0,20	9,00	33,33	0,40
carne	0,19	12,00	44,44	0,43
melocotón	0,18	8,00	29,63	0,44
arroz	0,18	10,00	37,04	0,46
pizza	0,17	11,00	40,74	0,48
albaricoque	0,17	8,00	29,63	0,49
agua-con-gas	0,17	8,00	29,63	0,51
cerveza	0,16	8,00	29,63	0,52
cereza	0,16	13,00	48,15	0,55
pollo	0,15	11,00	40,74	0,57
patata	0,14	8,00	29,63	0,58
sandía	0,14	8,00	29,63	0,60
pasta	0,14	10,00	37,04	0,61
cacahuete	0,13	8,00	29,63	0,63
galleta	0,11	9,00	33,33	0,64
ponerse-rojo-como-un-tomate	0,11	4,00	14,81	0,65
cebolla	0,10	4,00	14,81	0,66

Tabla 32. Índice CI02 quinto mayo



En este segundo centro, la primera palabra activada cuando se habla de *alimentación* y *bebidas* es *agua* con un IDL de 0,50 y una frecuencia de 19 sobre 27 personas. *Manzana*

es la segunda palabra con un IDL de 0,43 y una frecuencia de 18; mientras que la tercera unidad léxica es *naranja* con un IDL de 0,38 y una frecuencia de 18 sobre 27.

En esta clase, se observa un fenómeno muy interesante en lo que se refiere al uso de los modismos: en los datos recogidos aparecen algunas expresiones idiomáticas como *ser media naranja de alguien, ponerse rojo como un tomate, ir a freír espárragos, no me importa un pimiento, ser bueno como el pan, ir al grano y ser pan comida*.

10.6.6 Comparación *CI02 alimentación y bebidas* clase quinta octubre/mayo

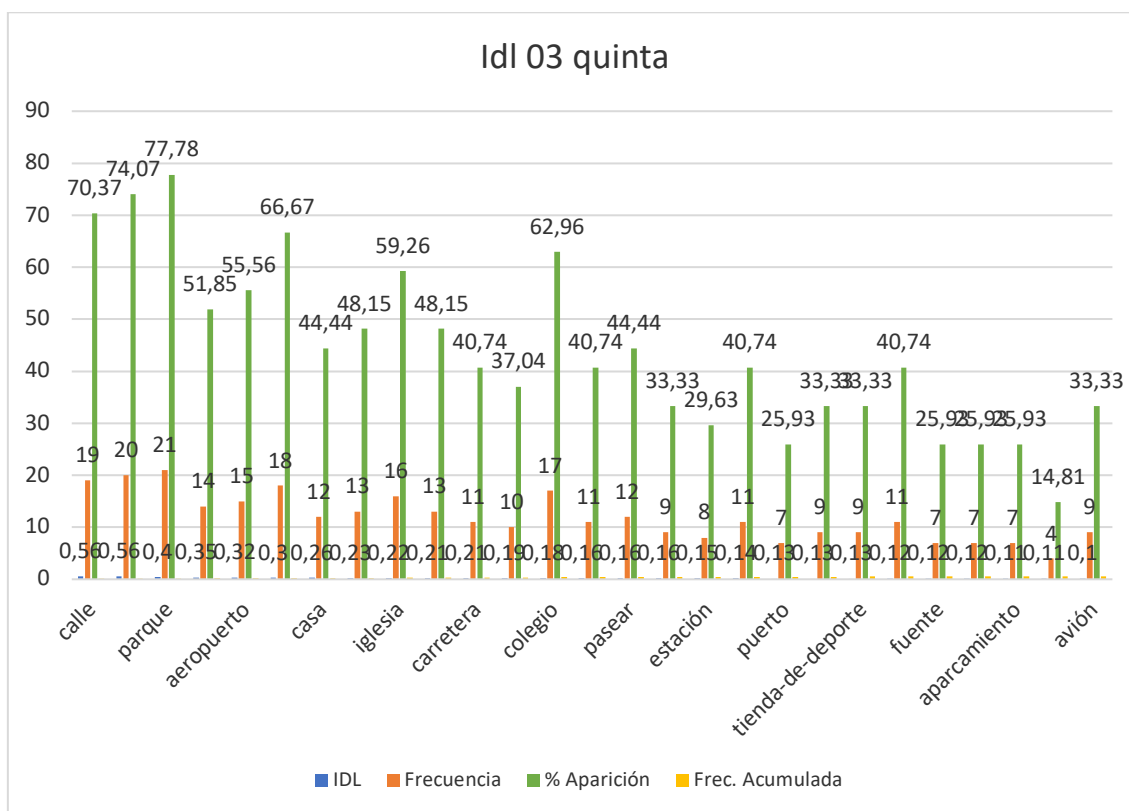
En la clase quinta de octubre a mayo se observa un gran aumento del léxico también en este centro de interés *CI02 Alimentación y bebidas*. En cuanto a las palabras que vienen a la mente a los estudiantes se nota que la primera en octubre es *paella* (IDL 0,45), la segunda es *manzana* (IDL 0,33) y la tercera es *plátano*, (IDL 0,31). Comparando estos datos con los de mayo, se observa que la primera palabra que los alumnos han escrito es *agua* (IDL 0,50), y luego *manzana* (IDL 0,43) y por tercera *naranja* (IDL 0,38).

10.6.7 Índice de disponibilidad léxica *CI03 ciudad*

Vocablo	IDL	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada
calle	0,56	19	70,37	0,04
tienda	0,56	20	74,07	0,07
parque	0,45	21	77,78	0,11
plaza	0,35	14	51,85	0,14
aeropuerto	0,32	15	55,56	0,17
escuela	0,3	18	66,67	0,2
casa	0,26	12	44,44	0,22
coche	0,23	13	48,15	0,25
iglesia	0,22	16	59,26	0,28
mercado	0,21	13	48,15	0,3
carretera	0,21	11	40,74	0,32
farmacia	0,19	10	37,04	0,34
colegio	0,18	17	62,96	0,38
supermercado	0,16	11	40,74	0,4
pasear	0,16	12	44,44	0,42
museo	0,16	9	33,33	0,44

estación	0,15	8	29,63	0,45
restaurante	0,14	11	40,74	0,47
puerto	0,13	7	25,93	0,48
ayuntamiento	0,13	9	33,33	0,5
tienda-de-deporte	0,13	9	33,33	0,52
tienda-de-ropa	0,12	11	40,74	0,54
fuelle	0,12	7	25,93	0,55
rascacielos	0,12	7	25,93	0,57
aparcamiento	0,11	7	25,93	0,58
palacio	0,11	4	14,81	0,59
avión	0,1	9	33,33	0,6

Tabla 33. Índice CI03 ciudad quinto mayo



Teniendo en cuenta el $IDL \geq 0,1$, en este estímulo se observa que la palabra que más viene a la mente al hablar de *ciudad*, de nuevo, es *calle* con un IDL de 0,56 y una frecuencia de 19 sobre 27. Del gráfico anterior se desprende que la segunda palabra es *tienda* con un IDL de 0,56 y una frecuencia de 20 sobre 27; la tercera unidad léxica es *plaza* con un IDL de 0,45 y una frecuencia de 21 sobre 27.

Otras palabras que han venido a la mente de los alumnos son *aeropuerto, iglesia, carretera, colegio, pasear, estación, tienda de deporte, fuente, aparcamiento*.

10.6.8 Comparación CI03 ciudad clase quinta octubre/mayo

Comparando los cuestionarios presentados al comienzo y al final del curso escolar en esta clase, se observa que las primeras palabras aportadas son iguales en los dos períodos, *calle* (0,72 y 0,56) y *tienda* (0,47 y 0,56). En lo que respecta a la tercera palabra, en octubre es *plaza* (0,35) y en mayo es *parque* (0,45), con IDL en ligero descenso.

10.6.9 Cotejo entre la clase cuarta y quinta al final del año

A continuación, se presentan las diferencias léxicas en términos cuantitativos que han surgido entre las clases cuarta y quinta.

Como enseñan los datos analizados, entre las dos clases, además de una diferencia en el número de alumnos (cuarta: 13; quinta: 27), existe una diferencia en el número medio de unidades léxicas que vienen a la mente en dos minutos que destaca el aumento de competencia léxica.

Teniendo en consideración que la cuarta clase tiene un nivel de español B1/B2 del MCER, el número medio de palabras por individuo aumenta a finales del año escolar, pero alcanza resultados menores comparados con los de quinto: en el primer centro de interés es de 11,6 en octubre y en mayo es 17,38; en el segundo centro es de 13 palabras en el primer periodo y 22,15 en mayo y en el tercer centro es de 9,67 en octubre y 19,15 al final del año. En quinto, en cambio, los alumnos tienen un nivel de español B2/C1 del MCER y se observa que el número medio de palabras por individuo aumenta tanto entre un momento y otro de la administración del test como con respecto a la clase cuarta: en el primer centro de interés es de 14,57 en octubre mientras que en mayo es 20,48; en el segundo es de 14,36 en octubre y en mayo es 20,41 y en el tercer centro es de 10,46 al comienzo del año y 19,63 al final.

Cabe señalar, además, que hay una diferencia destacable, y apreciable, entre las dos clases: en el primero y en el segundo centro de interés los alumnos de quinto han escrito modismos como *ponerse rojo como un tomate, rojo como un tomate, ir a freír espárragos, ser uña y carne, ser media naranja de alguien*, etc.

10.7 Consideraciones finales octubre y mayo

Después de presentar y analizar los cuestionarios en dos meses diferentes, en octubre de 2022 y mayo de 2023, que trazan la evolución de la competencia de los informantes, se pasa ahora a las consideraciones finales del trabajo.

En primer lugar, en todas las clases y en todos los centros de interés se ha visto un aumento notable de vocabulario, en algunos campos incluso hasta el doble que en octubre.

Además, al final del año escolar, las clases sin duda han aumentado su nivel de español gracias al estudio de la lengua y también al intercambio cultural que los alumnos de tercero y cuarto han hecho con las ciudades españolas de Valencia y Almazora.

Por tanto, es posible afirmar que se ha alcanzado el objetivo de esta tesis, esto es, analizar y evaluar la DL que tiene un alumno de liceo, es decir, cuántas palabras le vienen a la mente en relación con un determinado tema en dos minutos para medir su competencia léxica en español.

Con todo y con eso, de los resultados obtenidos se desprende que:

- en la segunda clase, con un nivel de español A1/A2, el léxico disponible en octubre es de 5,93 palabras promediales en el primer centro, 5,43 en el segundo y 9 en el tercero, con un promedio total de 20,36 unidades léxicas por individuo. En mayo, en cambio, se observa una media de 14,36 para el primer centro, 15,82 para el segundo y 13 para el tercero, con una media de 43,18, más del doble respecto al comienzo del año;
- en la clase tercera, con un nivel de español A2/B1, en octubre en el primer centro el promedio de palabras activadas es 13,56, en el segundo es 14,72 y en el tercero es 10,2 con una media total de 38,58 palabras por individuo; en mayo, se observa que el primer centro tiene una media de 17,57, en el segundo 18,83 y en el tercero 15,83 con un promedio de 52,23 palabras por persona;
- en la clase cuarta, con un nivel de español B1/B2, en octubre en el primer centro presenta un promedio de 11,6 palabras, en el segundo de 13 y en el tercero de 9,67 con una media total de 34,27 palabras por persona; en mayo, en el primer centro hay una media de 17,38, en el segundo 22,15 y en el tercero 19,15 con una media de 58,68 unidades léxicas por estudiante;

- en la clase quinta, con un nivel de español B2/C1, en el primer período para el primer centro de interés el promedio es 15,57, 14,36 en el segundo y en el tercero 10,46 con una media total de 39,39; al final del año se subraya el hecho de que en el primer centro el promedio sube hasta 20,48, en el segundo 20,41 y en el tercero 19,63 con un promedio total de 60,52 palabras por estudiante en dos minutos.

Para terminar, en cuanto a los tres centros de interés *CI01 partes del cuerpo*, *CI02 alimentación y bebidas* y *CI03 ciudad*, se nota que, a los estudiantes de las cuatro clases, las primeras palabras que les vienen a la mente y que por tanto son las que resultan más disponibles son respectivamente:

- *ojo, mano, nariz, pierna;*
- *paella, comer, agua, horchata, manzana;*
- *calle, tienda, casa, parque, playa.*

CONCLUSIÓN

Esta tesis se propone como objetivo el estudio de la disponibilidad léxica de los alumnos de cuatro clases del *Liceo Corradini* de Thiene (Vicenza). Como explica *Dispolex*, la *Disponibilidad Léxica* (DL) es el campo de investigación que dentro de la lingüística tiene como objetivo la recogida y el posterior análisis del léxico disponible de una determinada comunidad de habla.

El primer capítulo, titulado *Adquisición de una LE/L2*, se centra en todo lo relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera, las diferencias que hay entre lengua materna LM, lengua segunda L2 y lengua extranjera LE. Además, se tratan las teorías relativas a la adquisición de una lengua, las estrategias de aprendizaje y de comunicación y, sobre todo, los factores que condicionan el aprendizaje de una L2 como edad, aptitud, motivación.

En cuanto al segundo capítulo, *La adquisición del léxico*, se explica la importancia del vocabulario para el éxito en la adquisición de una lengua, tanto desde el punto de vista lingüístico como psicolingüístico y pragmático. Se presentan también la competencia léxica, la disponibilidad léxica y las estrategias para aprender el léxico de una L2, sea en el aula sea en casa.

En el tercer capítulo, titulado *Competencia y metodología del profesor del ELE*, se discuten las características que debe tener un buen profesor; luego, se presentan los distintos tipos de profesor, novel y experto, y los modelos de docente a través de dos visiones diferentes: el paradigma técnico-positivista y el crítico-reflexivo. Se exponen también los modelos de competencias clave del profesor de L2 y los varios métodos y enfoques de enseñanza: tradicional, natural, comunicativo, por tareas, léxico.

A continuación, para el estudio de campo, se han suministrado dos cuestionarios de DL a 82 alumnos de las clases segunda, tercera, cuarta y quinta de un instituto italiano: el primero en octubre de 2022 y el segundo en mayo de 2023 para averiguar si hay diferencias, en particular un desarrollo, del léxico conocido ya que los estudiantes

deberían haber ampliado su vocabulario al final del curso escolar. La única variable que se ha tenido en cuenta para analizar los datos es la del nivel de español de los estudiantes, de hecho, estos últimos tienen un nivel de español del A1/A2 al B2/C1 del MCER.

En primer lugar, se han elegido tres de los dieciséis temas tradicionales utilizados en DL, que reunirían el vocabulario universal de una lengua (Guggenheim et al., 1964, 152-153): en la primera columna del cuestionario se ha propuesto *Las partes del cuerpo*, en la segunda *Alimentación y bebidas* y en la tercera *La ciudad*. El objetivo del estudio es observar cuántas palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, modismos, etc.) pueden escribir en dos minutos los alumnos de las distintas clases mencionadas. Durante la prueba, he destacado el hecho de que los alumnos debían escribir todo el vocabulario que se les ocurría, incluso con errores ortográficos y de significado para maximizar la posibilidad de respuesta. Asimismo, quiero subrayar que los cuestionarios han sido suministrados sin haber informado previamente a los informantes para que no se preparasen estudiando el vocabulario, y tampoco se ausentasen.

Antes de analizar los datos recogidos, se han hecho hipótesis sobre los resultados que se obtendrían tras la administración de los cuestionarios a las cuatro clases: los alumnos de segundo no habían tratado todavía todo el vocabulario y se imaginaba también, según su nivel de español, que su disponibilidad léxica era inferior a la de los estudiantes de las clases siguientes. En cuanto a las otras clases, se suponía que todas tenían un buen nivel de español, en particular la quinta que ha hecho muchos viajes y hermanamientos en el extranjero y por esta razón se esperaba que estos alumnos escribieran muchas más palabras y modismos con respecto a los demás.

Tras suponer hipótesis, se pasa al tratamiento de los criterios de edición para homogeneizar el corpus como *Eliminación de palabras repetidas*, *Corrección de la ortografía*, *Tratamiento de errores*, *Tratamiento de los préstamos*, *Tratamiento de los nombres propios*, etc. Además, se han descrito los tres centros de interés con los distintos ejemplos y errores encontrados en los cuestionarios.

En lo que concierne al análisis cuantitativo del primer cuestionario suministrado, se han comentado los resultados obtenidos gracias a *Dispogen II*, que proporciona el número total de palabras y vocablos, la media de palabras y vocablos, el índice de disponibilidad y todos los datos de cada clase para poder proceder a una comparación.

Así, se ha proseguido con la descripción de los datos recogidos generales y de cada clase. En primer lugar, se han descrito los datos generales de los grupos encuestados: de la *tabla 1* se deduce que el centro que ha generado más palabras ha sido el segundo *CI02 alimentación y bebidas* con 1041 palabras escritas, 183 vocablos totales y una media de 12,7 palabras por individuo. En el primer centro de interés *CI01 partes del cuerpo*, el número total de palabras es de 1004, con una media de 12,24 palabras por individuo y con 74 vocablos escritos. En el tercer centro de interés *CI03 ciudad*, hay 819 palabras escritas, la media por persona es de 9,99 y el número de vocablos es de 142.

En segundo lugar, dado que la única variable que se ha utilizado es el nivel de español de las distintas clases, se han dividido en dos macro-grupos:

1. Clase segunda (A1/A2) y clase tercera (A2/B1) que tienen aproximadamente el mismo nivel, de inicial a intermedio;
2. Clase cuarta (B1/B2) y clase quinta (B2/C1), de nivel intermedio a avanzado.

Como enseñan los datos recogidos (*tabla 2* y *tabla 6*), entre las dos clases, además de una diferencia en el número de alumnos (segunda clase 14; tercera clase 25), existe una diferencia en el número medio de palabras que se le ocurren a un individuo en dos minutos. Se puede observar en *la tabla 2* que en segundo el primer centro tiene un número medio de palabras por individuo de 5,93, en el segundo de 5,43 y en el tercero de 9. En tercero, en cambio, se observa en *la tabla 6* que la media de palabras que conoce un alumno aumenta: para el primer centro es de 13,56, para el segundo de 14,72 y para el tercero de 10,2. Gracias a todo esto, se destaca que el grupo de tercero tiene un nivel de español más alto que el segundo, a pesar de que estos últimos acaban de estudiar los temas relacionados con los centros de interés propuestos, mientras que los alumnos de tercero los estudiaron el año pasado.

En cambio, las diferencias que se han observado tras analizar las clases tercera y cuarta son las siguientes: como se ve en los datos presentados (*tabla 10* y *tabla 14*) entre las dos agrupaciones, además de una diferencia en el número de alumnos (cuarta: 15; quinta: 28), existe una diferencia en el número medio de unidades léxicas que vienen a la mente en dos minutos. Teniendo la cuarta clase un nivel de español B1/B2 del MCER, de *la tabla 10* se desprende que el número medio de palabras por individuo en el primer centro de

interés es de 11,6; en el segundo es de 13 palabras y en el tercero es de 9,67. En quinto, por su parte, los alumnos tienen un nivel de español B2/C1 del MCER y el número medio de palabras por individuo crece, ya que en el primer centro de interés es de 14,57, en el segundo de 14,36 y en el tercero de 10,46.

Al final del análisis de los datos recogidos en el primer cuestionario, hay que subrayar la clara diferencia que existe entre el nivel A1/A2 y el nivel A2/B1; además, es muy importante destacar la diferencia entre la clase tercera (A2/B1) con un nivel de español inferior al de la cuarta (B1/B2), pero con un promedio de vocabulario por persona más alto.

En conclusión, tras haber presentado y analizado los cuestionarios en dos meses diferentes, en octubre y en mayo, y por tanto en dos etapas de adquisición distintas, llegamos a los resultados finales. En primer lugar, en todas las clases y en todos los centros de interés se ha producido un aumento significativo del vocabulario. Igualmente, al final del curso, las clases han aumentado su nivel de español gracias al estudio, pero también al intercambio cultural.

Los resultados obtenidos del análisis muestran, por tanto, que hay un incremento del léxico disponible tanto en cada clase –entre comienzo y fin del año escolar– como en cada nivel encuestado –entre niveles distintos–, lo que corrobora el desarrollo de la competencia léxica del alumnado:

- en segundo (nivel de español A1/A2), el léxico disponible en octubre presenta una media de 5,93 palabras en el primer centro, 5,43 en el segundo y 9 en el tercero, con una media total de 20,36 unidades léxicas por persona. En mayo, en cambio, hay una media de 14,36 en el primer centro, 15,82 en el segundo y 13 en el tercero, con una media de 43,18, más del doble del nivel de principios de año;

- en tercero (nivel de español A2/B1), en octubre en el primer centro la media de palabras activadas es de 13,56, en el segundo de 14,72 y en el tercero de 10,2, con una media total de 38,58 palabras por persona; en cambio, en mayo el primer centro tiene una media de 17,57, el segundo de 18,83 y el tercero de 15,83, con una media de 52,23 palabras por individuo;

- en cuarto (nivel de español B1/B2) en el mes de octubre en el primer centro se contabiliza una media de 11,6 palabras, en el segundo centro de 13 y en el tercero de 9,67 con una media total de 34,27 palabras por alumno; en el mes de mayo, se observa en el primer centro una media de 17,38, en el segundo 22,15 y en el tercero 19,15 con un promedio de 58,68 unidades léxicas por estudiante;
- en quinto (nivel de español B2/C1), en el primer periodo para el primer centro la media es de 15,57, en el segundo de 14,36 y en el tercero de 10,46 con una media total de 39,39; a final de curso se observa que en el primer centro la media sube a 20,48, en el segundo a 20,41 y en el tercero a 19,63 con una media total de 60,52 palabras por alumno en dos minutos.

RIASSUNTO

Questa tesi si colloca nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento del lessico spagnolo nelle scuole italiane, in particolare studia lo sviluppo della competenza lessicale attraverso l'analisi della disponibilità lessicale degli studenti di una scuola superiore italiana.

Ho scelto questo argomento perché, oltre all'utilità di questo tipo di studio, mi affascina molto la possibilità di analizzare quante parole vengono in mente a una persona in un determinato periodo di tempo su un argomento specifico: infatti, grazie ai dati raccolti dai questionari, lo scopo della mia tesi è proprio quello di osservare quante parole gli studenti della scuola secondaria di primo grado in cui ho somministrato i test riescono a scrivere su un tema specifico, definito come centro di interesse.

La tesi si divide in quattro capitoli:

1. Acquisizione di una lingua straniera
2. Acquisizione del lessico
3. Competenza e metodologia dell'insegnante di ELE
4. Analisi dei dati raccolti

L'obiettivo è quello di scoprire quante parole vengono in mente in due minuti agli alunni di quattro classi del Liceo Corradini di Thiene su tre argomenti diversi: *parti del corpo*, *alimentazione e bevande* e *città*.

Il primo capitolo, intitolato *Adquisición de una LE/L2*, spiega il processo di acquisizione di una seconda lingua, la differenza tra la lingua madre LM o L1, la seconda lingua L2 e la lingua straniera LS; inoltre, vengono presentate le teorie relative all'acquisizione linguistica: Le *teorie comportamentiste*, che, come spiega Griffin (2005, 34), considerano l'acquisizione o l'apprendimento verbale come un processo di formazione dell'abitudine linguistica attraverso la ripetizione e il rinforzo, sia in L1 che in L2/LS; le *teorie nativiste* o *innatiste* che derivano dal pensiero linguistico di Chomsky (1965), il quale considera il linguaggio come uno speciale "organo mentale" che è costruito da proprietà innate della

mente umana, per cui il bambino nasce con la capacità di sviluppare le regole strutturali della grammatica; le *teorie ambientaliste* che spiegano l'acquisizione di una seconda lingua sulla base del ruolo che il contesto, le relazioni socioculturali o l'ambiente giocano nel processo di acquisizione, vale a dire che l'esperienza sociale o esterna ha un'influenza e un ruolo maggiori nello sviluppo dell'apprendimento della L2 rispetto alle qualità innate o naturali dei soggetti; le *teorie interazioniste* che spiegano il processo di acquisizione della L2 ricorrendo a fattori sia innati che ambientali.

Oltre a ciò, questo primo capitolo spiega le strategie di apprendimento e di comunicazione e i fattori che condizionano l'apprendimento della L2 come l'età, l'intelligenza, l'attitudine, la motivazione, l'ambiente e le situazioni comunicative reali.

Gli studi sul processo di acquisizione di una seconda lingua e di una lingua straniera sono cresciuti molto negli ultimi decenni. Come spiegano Mancera e Penadés nel loro *Manual del profesor de ELE* (2017, 57), da tempo vengono condotte ricerche sui processi cognitivi che si attivano nelle fasi di apprendimento delle lingue, dalle quali si possono trarre alcune conclusioni:

- non esiste la possibilità di apprendere senza modelli preliminari;
- il primo scopo dell'apprendimento linguistico è l'uso della lingua;
- la conoscenza di altre lingue facilita l'apprendimento di una nuova lingua perché le strategie di apprendimento e di comunicazione sono più sviluppate;
- ci sono diversi fattori coinvolti nell'acquisizione di una L2, che devono essere presi in considerazione per comprendere tale processo.

Per quanto riguarda lo spagnolo come lingua non materna, è utile citare Muñoz Liceras, la quale propone che la ricerca di un modello di acquisizione dello spagnolo come L2/LS debba considerare la relazione tra l'acquisizione come rappresentazione mentale e i meccanismi di elaborazione e produzione che hanno origine e interagiscono con questa rappresentazione; in altre parole, modelli che utilizzino simultaneamente entrambi per spiegare questo processo.

A tal proposito, è molto importante sottolineare la differenza tra L1, L2 e LS. La L1 è la prima lingua acquisita dal bambino ed è anche chiamata lingua madre. D'altra parte, come spiegato nel *Manual del profesor de ELE* (2017, 58-59), la distinzione tra L2 e LS è

stabilita dal contesto in cui avviene l'appropriazione del nuovo sistema linguistico e culturale. Una seconda lingua è considerata una L2 quando l'acquisizione avviene nel contesto naturale della lingua di arrivo, ossia quando l'apprendente è in contatto permanente con la lingua di arrivo perché vive in quella comunità. La L2 svolge una funzione sociale e istituzionale e il non madrelingua è integrato in quella comunità. D'altra parte, la LS è considerata una lingua straniera quando l'apprendimento avviene in una situazione formale di classe. In questo caso di mancanza di contatto con la comunità e la cultura della L2, i fattori e le dinamiche dell'aula aumentano di importanza come fattori di definizione della motivazione. Si può anche parlare di un contesto misto. Questa situazione si verifica quando gli immigrati o gli sfollati vivono nel paese della lingua di arrivo, il che consente un'interazione quotidiana con i parlanti madrelingua, ma ricorrono anche alle lezioni in classe per migliorare la loro competenza linguistica nella L2.

Al giorno d'oggi non è facile rispondere alla domanda "la L2 si impara allo stesso modo della L1?", poiché ci sono due processi di apprendimento diversi e anche varie influenze e fattori esterni e interni all'apprendente da considerare. Per quanto riguarda i fattori, si può notare che esiste una relazione tra di essi, ma non è comunque possibile sapere come ogni elemento influenzi l'apprendimento. Inoltre, come spiegato da Cestero e Penadés (2017, 92), i fattori sono classificati in tre categorie:

- caratteristiche del discente: età, intelligenza, attitudine, motivazione, personalità;
- fattori macroambientali: situazione di apprendimento naturale/formale, ambiente in cui viene utilizzata la L2, modello linguistico offerto all'apprendente;
- fattori microambientali: interazione in situazioni comunicative reali.

Tuttavia, i fattori che hanno maggiormente interessato i ricercatori sono le differenze individuali degli apprendenti, in quanto hanno un'influenza diretta sulla quantità di sforzo che investono in specifiche attività di apprendimento e sulla velocità con cui vengono eseguite determinate azioni. Queste differenze sono l'età, la motivazione, l'attitudine e la memoria.

Come è noto, nel processo di acquisizione di una L2 sono coinvolti tre elementi: la lingua di arrivo, l'apprendente e l'insegnante, il tutto in un contesto sociale. La ricerca sull'ambiente è di grande interesse sia da un punto di vista teorico sia per il suo impatto

pratico su aspetti quali i risultati della conversazione tra parlanti non nativi, la negoziazione del significato e la modifica dell'input per la comprensione della L2. Come sostiene Moreno (2004), la sociolinguistica è coinvolta nei processi di acquisizione, insegnamento e apprendimento della seconda lingua e lo giustifica perché il contesto sociale facilita l'interazione, che è uno dei fattori fondamentali del processo di acquisizione.

- input;
- interazioni;
- fattori individuali (motivazione, attitudine, età).

Nel capitolo secondo, *La adquisición del léxico*, passando nel dettaglio agli studi sull'insegnamento/apprendimento del lessico, questi hanno conosciuto un grande boom negli ultimi anni poiché è emersa l'importanza del suo utilizzo in classe (Giammatteo, 2001; Gómez Molina, 2004). Oggi nessuno mette in dubbio l'importanza del vocabolario per il successo dell'acquisizione di una lingua o per la lettura e la scrittura di un testo, dal punto di vista linguistico, psicolinguistico e pragmatico. Imparare una lingua significa necessariamente imparare il suo lessico, perché integra tutte le conoscenze di fonologia, morfologia, semantica e pragmatica, ed è attraverso il potenziale delle parole che l'uomo può riferirsi al mondo extralinguistico e al mondo linguistico stesso.

Come evidenziato nel *Manual del profesor de ELE* (2017, 261), i metodi tradizionali di insegnamento delle lingue straniere consideravano l'apprendimento lessicale come periferico e si limitavano alla presentazione delle parole in liste o per argomento. A partire dagli anni '80 si è iniziato a prendere in considerazione l'apprendimento lessicale stesso e i ricercatori (Sinclair, 1991; DeCarrico, 1992) hanno stabilito che il concetto di parola non è il più appropriato, poiché esistono pezzi più o meno fissi nella norma che sarebbe meglio insegnare e apprendere per un efficace sviluppo della competenza lessicale. Pertanto, secondo l'approccio lessicale di Lewis (1993, 1997 e 2000), è più consigliabile che l'apprendente impari l'intero segmento piuttosto che parole separate. Ciò dimostra che il lessico di una lingua è costituito da unità lessicali più o meno complesse e non da singole parole. Si può quindi notare che le unità lessicali univerbali sono quelle separate da spazi nella scrittura e da silenzi nel parlato. Le unità fraseologiche sono combinazioni

fisse di parole (Cestero e Penadés, 2017, 261). Infatti, per Penadés (2012, 35-60) ci sono tre caratteristiche che differenziano le unità fraseologiche dalle unità linguistiche non fraseologiche: la combinazione di parole, la fissità. Per classificare le unità lessicali complesse, la maggior parte si segue lo schema proposto da Corpas Pastor (1996, 50-51):

- collocazioni;

- locuzioni;

- enunciati fraseologici: pemiie (detti, proverbi, massime, frasi); formule di routine.

Una collocazione è definita come una costruzione semi-fraseologica formata da due unità lessicali, la base e il collocativo (Alonso Ramos, 2002, 67). In spagnolo, le strutture sintattiche più frequenti sono di solito: N+A (*casa roja*), A+N (*primer año*), V+N (*tomar una bebida*), V+Adv. (*comer velozmente*). Nel contesto dell'insegnamento di ELE, gli insegnanti spesso sottolineano che alcuni errori lessicali dei loro apprendenti si verificano perché trasferiscono una collocazione dalla loro lingua madre alla L2, ad esempio "hacer una decisión" invece di "tomar una decisión" nel caso di apprendenti anglofoni di ELE.

Le locuzioni possono essere definite come "una combinazione fissa di parole che funziona come elemento della frase e il cui significato non corrisponde alla somma dei significati dei suoi componenti" (Penadés, 2012, 23): *dárselas con queso, tomar el pelo*.

Le pemiie, invece, sono degli enunciati, equivalgono a una frase e costituiscono atti di parola (Corpas Pastor, 1996, 132): *hombre precavido vale por dos*. Infine, le formule di routine, chiamate anche espressioni istituzionalizzate (Higuera García, 2006, 28), sono formule di interazione sociale che facilitano la comunicazione e sono fissate dal contesto: *¡Qué te lo pases bien!*

La competenza lessicale, secondo il QCER (2002, 108), è la "conoscenza del vocabolario di una lingua e la capacità di usarlo", il cui sviluppo consente di raggiungere un'efficiente capacità comunicativa: non essere in grado, o non sapere come, decodificare una parola può rendere impossibile una comunicazione di successo.

Nell'affrontare la questione dello sviluppo di tale competenza, è innanzitutto necessario che l'insegnante di L2 ricordi che l'acquisizione di una parola non è legata solo al significato che essa esprime. A questo proposito, per Nation (2001, 27) la conoscenza di una parola implica la conoscenza di: 1. la sua forma; 2. il suo significato; 3. il suo uso.

In quest'ambito, la disponibilità lessicale (DL) è il campo di ricerca della linguistica che mira a raccogliere e analizzare il lessico disponibile di una determinata comunità di parlanti.

Il lessico disponibile è definito come l'insieme di parole che i parlanti hanno nel loro lessico mentale e il cui uso è condizionato dall'argomento specifico della comunicazione. L'obiettivo è scoprire quali e quante parole un parlante sarebbe in grado di usare in un determinato argomento di comunicazione. Si differenzia dal lessico di base in quanto è costituito dalle parole più frequenti di una lingua, indipendentemente dall'argomento trattato. Mentre il lessico di base è costituito per lo più da parole grammaticali –e quelle non grammaticali appartengono, in ordine decrescente di frequenza, a verbi, aggettivi e sostantivi di significato generale– nel lessico disponibile c'è un'abbondanza di sostantivi che alludono a realtà concrete. Come sottolinea il professor Humberto López Morales, il lessico disponibile è un lessico potenziale, non un lessico aggiornato, mentre la frequenza funziona solo con il lessico aggiornato. La somma di entrambi i tipi di lessico costituisce il lessico fondamentale di una lingua.

Negli ultimi anni, il lessico ha acquisito grande importanza nell'insegnamento della seconda lingua, in quanto è una parte fondamentale dello sviluppo della competenza comunicativa, poiché veicola i significati del testo (Cestero e Penadés, 2017, 268). Gli insegnanti hanno quindi compreso la necessità di programmare e pianificare l'insegnamento delle unità lessicali. Seguendo le linee guida del QCER, le istituzioni responsabili dello sviluppo dei programmi di studio sostengono la selezione di un vocabolario strettamente correlato ai domini, agli argomenti, alle situazioni comunicative e ai testi orali/scritti di ciascun livello (A1, A2, B1, B2, C1, C2). A questo proposito, Gómez Molina (2004, 795) presenta le seguenti aree tematiche:

1. Identificazione personale
2. Casa e alloggio
3. Lavoro, studi e occupazione
4. Tempo libero
5. Viaggi e trasporti
6. Relazioni sociali
7. Salute e forma fisica

8. Shopping
9. Cibo e bevande
10. Edifici di servizio pubblico

Alcuni di questi argomenti riprendono in larga misura le proposte di Sánchez Lobato e Aguirre (1998) nel loro *Léxico fundamental del español*:

1. Identificazione personale
2. Luogo di residenza
3. Professione, lavoro
4. Paesaggio, fauna
5. Condizioni atmosferiche
6. Divertimento e hobby
7. Arte e stampa
8. Sport e corrida
9. Viaggi e trasporti
10. Salute, malattia
11. Istruzione
12. Alimentazione
13. Commercio, industria, abbigliamento
14. Valuta, posta, Stato
15. Pesì e misure

Quindi, quando pianifica un'unità didattica, l'insegnante di ELE deve scegliere la situazione o il compito comunicativo che vuole presentare e praticare e poi riflettere sugli elementi di cui i suoi studenti avranno bisogno per svolgerlo con successo.

Come spiega Stratulat (2013) nella sua tesi sul ruolo del docente nell'insegnamento dell'ELE, la didattica delle lingue straniere ha sempre occupato un posto molto importante nella vita dell'umanità, perché la necessità di comunicare e lo scambio di conoscenze e costumi non possono essere realizzati senza conoscere le lingue. Le relazioni che si sono create tra i popoli, le città e i paesi hanno portato l'apprendimento delle lingue del mondo a un livello superiore, che oggi è diventato non tanto una necessità, quanto un piacere e spesso una sfida.

Nel terzo capitolo, intitolato *Competencia y metodología del profesor del ELE*, vengono spiegate le caratteristiche che un buon insegnante dovrebbe possedere: l'atteggiamento verso gli studenti, come la sensibilità alle loro esigenze, la pazienza; la capacità di creare un buon ambiente di apprendimento; l'interesse per l'insegnamento e, ovviamente, la conoscenza della lingua. Inoltre, vengono evidenziate due tipologie di insegnanti: l'insegnante alle prime armi, che ha completato il suo programma di formazione e ha appena iniziato a insegnare in una scuola, e l'insegnante esperto, che ha certa esperienza di insegnamento e anni di pratica; poi, vengono presentati i modelli di insegnanti secondo diverse visioni: il *paradigma tecnico-positivista* e il *paradigma critico-riflessivo*. Per il primo, l'insegnante è visto come una "persona preparata a rispondere efficacemente a tutte le richieste che si possono presentare in una situazione professionale attraverso l'applicazione delle competenze in cui è stato formato" (Domingo e Gómez, 2014, 17); d'altra parte, i modelli che compongono il paradigma critico-riflessivo si basano sulla partecipazione dell'insegnante e sulla critica professionale costruttiva. Sono di natura umanistica e quindi si concentrano sullo sviluppo dell'individuo e sui processi piuttosto che sui risultati e sui prodotti. Infine, si descrivono i modelli delle competenze chiave dell'insegnante di L2 e i diversi metodi e approcci didattici: tradizionale, naturale, comunicativo, basato sul compito, lessicale.

Il quarto e ultimo capitolo, *Estudio de campo*, illustra i risultati di una ricerca sperimentale che ho condotto sull'insegnamento e l'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera. Questo studio sul campo si concentra sulla disponibilità lessicale degli alunni di una scuola secondaria italiana. Quest'analisi mi permette di osservare quante parole, espressioni, verbi, ecc. gli intervistati attivano –e quindi conoscono– in relazione a determinati campi semantici, definiti centri di interesse, in un tempo di due minuti.

Per il mio studio sul campo, ho somministrato un questionario di disponibilità lessicale a un gruppo di alunni del Liceo linguistico Corradini di Thiene (VI) nell'anno scolastico 2022/2023. Si tratta di studenti che frequentano dal secondo al quinto anno della scuola secondaria di secondo grado e hanno un livello di spagnolo da A1/A2 a C1 secondo il QCER.

Ho quindi scelto e proposto tre dei sedici argomenti tradizionali utilizzati in disponibilità: *Le parti del corpo*, *Cibi e bevande* e *La città*. Lo scopo del mio studio è analizzare quante parole (nomi, aggettivi, verbi, modi di dire, ecc.) gli alunni delle classi menzionate riescono a scrivere in due minuti. Durante il test, ho sottolineato il fatto che dovevano scrivere tutto il vocabolario che gli sarebbe venuto in mente, anche con errori di ortografia e di significato, per massimizzare le possibilità di risposta. Tutto questo è stato possibile grazie all'aiuto dell'insegnante del liceo che, durante il mio stage, mi ha concesso alcune ore per svolgere il questionario. Vorrei anche sottolineare che i questionari sono stati forniti senza aver informato preventivamente gli studenti, in modo che non si preparassero studiando il vocabolario, né fossero assenti. Inoltre, ho somministrato il questionario due volte, la prima ad ottobre 2022 e la seconda a maggio 2023, al fine di scoprire se ci sono differenze, in particolare uno sviluppo, del vocabolario conosciuto, dato che gli studenti dovrebbero aver ampliato il loro vocabolario alla fine dell'anno scolastico.

In questo studio sul campo è stata presa in considerazione solo una variabile, ovvero il livello di spagnolo di ogni classe, perché è interessante vedere il cambiamento delle competenze tra i vari livelli, cioè tra le classi. Questa variabile ci permette di testare l'ipotesi che più alte sono le competenze linguistiche, maggiore è la quantità di vocabolario appreso e conosciuto. Con l'aiuto del tutor scolastico, a ogni classe è stato assegnato un livello di spagnolo secondo il QCER. Inoltre, non bisogna dimenticare che in queste classi lo spagnolo è considerato una seconda lingua dopo l'inglese.

- Classe 2^{BL}: A1/A2
- Classe 3^{AL}: A2/B1
- Classe 4^{CL}: B1/B2
- Classe 5^{BL}: B2/C1 (alcuni studenti hanno già raggiunto il C1).

Successivamente, nel capitolo 4, vengono illustrati i diversi processi di raccolta dei dati, seguiti da una spiegazione delle variabili sociolinguistiche, dai criteri di editing suddivisi in criteri generali degli studi sulla disponibilità lessicale, come l'eliminazione delle parole ripetute, la correzione dell'ortografia e l'unificazione ortografica, e criteri specifici degli studi dedicati agli apprendenti non nativi, come il trattamento degli errori e dei prestiti, il trattamento delle interferenze da altre lingue. In aggiunta, vengono presentati i criteri di edizione applicati ai tre centri di interesse proposti.

Dopo aver presentato e analizzato i questionari di due mesi diversi, ottobre 2022 e maggio 2023, che tracciano l'evoluzione delle competenze degli informanti, passiamo alle considerazioni finali del lavoro. Innanzitutto, in tutte le classi e in tutti i centri di interesse, si è registrato un notevole aumento del vocabolario, in alcuni campi addirittura fino al doppio rispetto ad ottobre. È interessante, poi, segnalare che, alla fine dell'anno scolastico, tutte le classi hanno aumentato il loro livello di spagnolo grazie allo studio della lingua e anche allo scambio culturale che gli studenti del terzo e quarto anno hanno realizzato con le città spagnole di Valencia e Almazora.

Pertanto, è possibile affermare che è stato raggiunto l'obiettivo di questa tesi: analizzare e valutare il lessico disponibile che uno studente di scuola superiore possiede, ovvero quante parole gli vengono in mente in relazione a un determinato argomento in due minuti, al fine di misurare la sua competenza lessicale in spagnolo.

In particolare, dai risultati ottenuti risulta evidente che:

- in seconda, con un livello di spagnolo A1/A2, il lessico disponibile a ottobre è in media di 5,93 parole nel primo centro, 5,43 nel secondo e 9 nel terzo, con una media totale di 20,36 unità lessicali per individuo. A maggio, invece, si registra aumento con una media di 14,36 per il primo centro, 15,82 per il secondo e 13 per il terzo, e una media totale di 43,18, più che doppia rispetto all'inizio dell'anno;
- in terza, con un livello di spagnolo A2/B1, a ottobre nel primo centro la media delle parole è di 13,56, nel secondo centro di 14,72 e nel terzo di 10,2 con una media totale di 38,58 unità a persona; a maggio si osserva che il primo centro ha una media maggiore, 17,57, il secondo 18,83 e il terzo 15,83 con una media generale di 52,23 parole a persona;
- in quarta, con un livello di spagnolo B1/B2, a ottobre nel primo centro si registra una media di 11,6 parole, nel secondo centro 13 e nel terzo centro 9,67 con una media totale di 34,27 per persona; a maggio, la media nel primo centro è di 17,38, nel secondo 22,15 e nel terzo 19,15 con un valore intermedio di 58,68 unità lessicali per studente;
- in quinta, con un livello di spagnolo B2/C1, nel primo periodo per il primo centro di interesse la media è di 15,57, 14,36 nel secondo e nel terzo 10,46 con una media totale di 39,39; a fine anno nel primo centro la media sale a 20,48, nel secondo a 20,41 e nel terzo a 19,63 con una media totale di 60,52 parole per studente.

In conclusione, per quanto riguarda i tre centri di interesse *CI01 parti del corpo*, *CI02 cibi e bevande* e *CI03 città*, si nota che, per gli studenti delle quattro classi, le prime parole che vengono in mente e sono quindi le più disponibili sono rispettivamente:

- *ojo, mano, nariz, pierna;*
- *paella, comer, agua, horchata, manzana;*
- *calle, tienda, casa, parque, playa.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía crítica

Alcalde Mato, N. (2020). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-24.
<https://riunet.upv.es/handle/10251/12409>

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.

Centro Virtual Cervantes (1997-2023). *Adquisición de segundas lenguas*, Instituto Cervantes,
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm

Centro Virtual Cervantes (2015). *Diccionario de términos clave de ele*:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metododirecto.htm

Centro Virtual Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Cestero Mancera, M. A. y Martínez, I. P. (2017). *Manual del Profesor de Ele*. Alcalá: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.

Congreso Mundial de Profesores de Español (2018). *El Enfoque por tareas, un método de enseñanza natural (COMPROFES)*. <https://comprofes.es/content/el-enfoque-por-tareas-un-m%C3%A9todo-de-ense%C3%B1anza-natural#:~:text=El%20enfoque%20por%20tareas%20es,aprendizaje%20incluyan%20procesos%20de%20comunicaci%C3%B3n>

Cruz-Palacios, Y. (2013). *El aprendizaje léxico desde una perspectiva cognitivo-discursiva*. Ciencias Holguín [en línea]. XIX(3), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181528709013>

Dispolex (2023). *¿Qué es la disponibilidad léxica?* <http://www.dispolex.com/info/la-disponibilidad-lexica>

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Nalesso, G. (2022), *La competencia léxica de estudiantes italianos de ELE. Un estudio sobre la disponibilidad y la riqueza léxica*. Padova: Padova University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de Didáctica de Lenguas, 1998.

Stratulat I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/18332/TFM%20Irina%20Stratulat.pdf;jsessionid=5772E3727407FAC4292A71EA73CC09DB?sequence=6>

Vidiella, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Universidad de Barcelona. <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

Sitografía

https://www.ecured.cu/M%C3%A9todo_del_enfoque_comunicativo

<https://metodologiediinsegnamentodellelinguestraniere.wordpress.com/2012/11/07/el-enfoque-lexical/>.

<https://eleinternacional.com/blog/como-ser-un-buen-profesor-de-espanol-ele/>

<https://elblogdeidiomas.es/metodos-de-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras/>

<https://www.dlts.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid586090.pdf>

https://www.ugr.es/~aula_psi/Teor%EDas_sobre_adquisici%F3n_del_lenguaje.htm

<https://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/conductismo.htm>

RINGRAZIAMENTI

I miei più sinceri ringraziamenti alla mia relatrice *Prof.ssa Giulia Nalessio*, una persona ammirevole da cui ho ricevuto costante sostegno e consigli per portare a termine questo progetto; inoltre, devo ringraziarla per le conoscenze che ha messo a mia disposizione e per avermi fatto scoprire in modo approfondito la *Disponibilidad léxica* che è l'argomento di questa tesi.

Desidero ringraziare la *Prof.ssa Barbara Pellegrini*, mia docente al liceo e tutor del mio stage universitario che mi ha seguita e mi ha dato dritte indispensabili per ciò che voglio fare in futuro; ringrazio anche gli alunni delle *classi 2^{BL}, 3^{AL}, 4^{CL} e 5^{BL}*, studenti del liceo Corradini di Thiene ai quali ho somministrato i questionari per la realizzazione di questa tesi.

Grazie ai miei genitori *Aurelio e Loretta*, che sono il mio punto di riferimento e che mi hanno sostenuta con costanza. Non smetterò mai di ringraziarvi per essere sempre al mio fianco e per avermi sempre motivato a dare il meglio. Le parole non possono esprimere quanto sono grata a loro per tutti i sacrifici che avete fatto per me. Vi voglio bene!

Devo ringraziare una persona molto speciale, il mio fidanzato *Ivan*, per il suo continuo e infallibile amore, supporto e comprensione durante il componimento della tesi, oltre che per l'aiuto materiale in fase di stesura. Grazie che hai sempre creduto in me, mi hai spronato e tranquillizzato nei momenti in cui non ce la facevo più. Ti amo tantone.

Vorrei esprimere la mia gratitudine alla mia migliore amica *Aurora* e alle mie super amiche *Arianna, Asya, Federica, Beatrice e Michaela* per essere state presenti anche in questo ultimo periodo del mio percorso universitario. Un sincero grazie va anche alle amiche di università *Sara, Marta e Gaia* per avermi regalato momenti di spensieratezza e divertimento.

Vorrei ringraziare i *miei parenti* e i *miei vicini di casa* che mi hanno accompagnata in questo percorso di vita lungo 5 anni.

Inoltre, un grande grazie va anche a *Lino e Jackie* che si sono sempre preoccupati per me chiedendomi degli esami e di come andasse all'università.

Infine, dedico questa tesi a *me stessa*, la dedico ai sacrifici che pensavo di non essere in grado di sostenere ed alla determinazione che mi ha fatto arrivare in fondo.

E dedico questa tesi a mia *nonna Agnese* che vorrei tanto fosse qui a festeggiare con me questo importante traguardo e so che sarebbe orgogliosa di me.