

FULIANG, CHANG  
*ESPAÑOL MODERNO: COMPRENSIÓN  
AUDITIVA (VOL. 1)*

---

Beijing, Foreign Language Teaching and  
Research Press, 2015

Existe un refrán español que dice: “Hablar vale plata, saber escuchar vale oro”, expresando que la comprensión auditiva (de aquí en adelante CA) es una destreza más importante que la expresión oral y enfatiza esta capacidad. Dos estudios de los años veinte y los años cincuenta han demostrado respectivamente que la CA es la destreza más utilizada cuando se usa una lengua, con un 45% del tiempo de la actividad lingüística de un individuo, frente a la expresión oral (30%), la comprensión escrita (15%) y la expresión escrita (10%) (Rankin, 1957, citado en Behiels, 2010:180).

Sin embargo, en el proceso de la enseñanza del español como lengua extranjera en China, no prestamos suficiente atención a la CA. En la mayor parte de las universidades chinas donde se enseña el español, esta es considerada una destreza secundaria cuando se trata de su aprendizaje, por detrás de la asignatura de español básico, centrándose en el conocimiento de gramática, lingüística y vocabulario. Eso se puede observar a través del plan curricular. Generalmente, cada semana, hay ocho o diez clases de español básico, pero solo dos clases de trabajo de la CA, e incluso en algunas universidades no se plantea esta asignatura para los principiantes.

Al mismo tiempo, en comparación con la enseñanza del inglés, francés u otras lenguas extranjeras, los manuales de español para estudiantes chinos carecieron durante muchos años de una sección o apartado dedicados a la CA o libros de ejercicios específicos para esta destreza. Afortunadamente esta situación está cambiando. En 2015, el profesor Chang Fuliang publicó *Español Moderno: Comprensión Auditiva (Vol. 1)* y al año siguiente, publicó el segundo volumen

de este manual, ambos actualmente constituyen materiales didácticos de la CA sistemáticos y estandarizados para la enseñanza de español en universidades chinas. Se trata de materiales de apoyo del manual *Español Moderno*<sup>1</sup> utilizado en la asignatura de español básico.

El Dr. Chang Fuliang ha dedicado muchos años a la enseñanza de español como lengua extranjera en China y ha publicado materiales didácticos, monografías y artículos. En 2007, el Ministerio de Educación de la República Popular de China le nombró miembro del Comité de Enseñanza y Orientación para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y vicepresidente del Comité de Enseñanza y Orientación para la Enseñanza del Español. Actualmente, trabaja en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. En los últimos años, ha publicado trabajos como *Gramática Básica de Español y Ejercicios*, *Breve Introducción a la Literatura Española*, “Uso y traducción de imagen en español y chino”; “Cultura, idioma y enseñanza del español”; “Estructura de oraciones metafóricas en español y chino”, etc. Estos dos volúmenes de *Español Moderno: Comprensión Auditiva* que reseñamos han sido publicados recientemente.

Según Chang, la CA puede enriquecer la mente y ampliar los horizontes de la gente, ya que es una forma efectiva para practicar la concentración porque requiere un alto grado de atención. Chang tiene un buen hábito de escuchar una hora diariamente las transmisiones de noticias españolas. Por lo tanto, él cree que para mejorar esta destreza, es imprescindible tener acceso al mundo hispánico y estar al corriente de lo que ocurre mediante los medios de comunicación (Chang, 2015:2). La redacción del *Español Moderno: Comprensión Auditiva* se basa en su experiencia docente y está dirigido especialmente a los estudiantes chinos. Se completa con un CD de

---

1. Este manual es considerado la «Biblia» en la China continental y, de hecho, supone la base de los exámenes de carácter estatal de español como especialidad de nivel 4 y 8 (EEE4 y EEE8) (García y Becerra, 2015).

---

audiciones. En él, docentes y alumnos encontrarán grabaciones con los contenidos de las diferentes unidades y escucharán variedades lingüísticas distintas del español.

Hasta hoy día se han publicado dos volúmenes que corresponden a dos semestres del primer curso. Basándose en la propia experiencia didáctica, nos limitamos a presentar el primer volumen. Este se dirige a los alumnos del primer semestre del primer curso en universidades chinas. Consta de diecisiete unidades didácticas, estructuradas por bloques, con ejercicios variados, a través de los cuales el estudiante practica diferentes destrezas comunicativas, a la vez que desarrolla su aprendizaje de manera participativa.

El manual se compone de tres partes. La primera unidad se dedica a “Aprender a escuchar”. En esta parte, Chang resume su experiencia de la enseñanza del español, así como sus opiniones y sugerencias sobre la enseñanza de comprensión auditiva. El autor cree que el propósito de escuchar es comprender el significado del discurso, que se puede dividir en palabras, frases, oraciones, grupos de oraciones y textos (Chang, 2015:3). Por lo tanto, la segunda parte compuesta por las unidades de la dos a la diecisiete se basa en el nivel de palabra, frase, oración y texto. En concreto, desde la unidad dos hasta la unidad nueve, cada unidad contiene cuatro secciones: sección fonética, léxica, oracional y textual. Desde la unidad diez hasta la unidad diecisiete, contienen tres secciones: sección léxica, oracional y textual. A su vez cada una está compuesta de distintas actividades: “ejercicios básicos”, “más ejercicios”, “práctica opcional” y “práctica intensiva”, de modo que los docentes pueden elegir y utilizar según las necesidades del alumno y la clase. Finalmente, el último apartado se dedica a la “Redacción para la grabación”. En esta parte, encontrarán las transcripciones y las claves.

Este manual nos permite observar las siguientes características metodológicas. Primero, es necesario oír conscientemente y con un objetivo. Si suministramos a los alumnos un propósito o una tarea, el cerebro selecciona y conserva informaciones según nuestra exigencia y cumple

las tareas o propósitos. Por el contrario, muchas veces se producen fenómenos de los que decimos que “no nos hemos dado cuenta”. Un paso más allá de la percepción está la escucha: podemos estar presentes en una tertulia y no prestarle atención; podemos estar percibiendo lo que se dice, pero no estar escuchándolo (Martín Peris, 2007: 5). Por eso, en la audición, si nos guiamos por un objetivo concreto, desde el momento en que nos ponemos a escuchar, lo haremos atentamente y tendremos buena eficiencia. Partiendo de esta teoría, la sección textual del manual exige poner la grabación tres veces. La primera vez, los alumnos pueden escuchar el contenido general del texto y las preguntas. La segunda y la tercera vez pueden repetir el texto respondiendo a las preguntas.

En segundo lugar, apreciamos que es importante utilizar el manual tanto en clase como fuera de clase, ya que para mejorar el nivel del español, no son suficientes dos clases de audición cada semana. Dadas las limitaciones de tiempo y de la cantidad de estudiantes, a cada alumno le tocan pocas ocasiones para hablar y practicar en clase. Mientras tanto, los profesores no cuentan con tanto tiempo para terminar todos los ejercicios en clase. Por eso, con la ayuda de la transcripción de la grabación, fuera de clase, el estudiante puede repasar los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos estudiados, así como completar los ejercicios que no ha explicado en clase el profesor.

Tercero, escuchar no se puede separar del habla. La investigación del Grupo de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada muestra que:

Es importante tener en cuenta que se produce un cruce en la relación natural de las destrezas de habla y escucha. Es decir: a la de oír le corresponde en justa lógica la de hablar. Cuando las destrezas se relacionan cruzadas, los mecanismos mentales que intervienen son distintos. Así pues, en la práctica de hablar, el discurso realizado, previamente oído, estimula en el receptor los conocimientos activos de la lengua a fin de que la comunicación progrese. (Juan Antonio Moya Corral y Emilio García Wiedemann, 1998:207)

---

La característica más destacada del manual es la interacción de habla y escucha. En clase, limitado por las condiciones del aula de audición, es difícil que el docente verifique la respuesta escrita del alumno. En consecuencia, los estudiantes deben presentar sus respuestas en forma oral. Así que el proceso de enseñanza logra un ejercicio integral de habla y escucha.

En cuarto lugar, comprendemos que es necesario fomentar la comprensión auditiva e interpretación. Tener un buen nivel de CA es la premisa para una buena interpretación. Por ello, la enseñanza de la CA del español no solo sienta bases para la comunicación oral y el acceso al conocimiento y la información, sino que también se prepara en gran medida para la interpretación. La calidad de interpretación de español a chino depende del nivel de comprensión auditiva del español. Teniendo en cuenta la estrecha relación entre la comprensión auditiva y la interpretación, algunos ejercicios del libro se extienden a la interpretación. Por ejemplo, en la sección oracional, existen ejercicios de escuchar oraciones y después traducirlas en chino, usando la interpretación como un método para verificar la comprensión auditiva.

En suma, el manual nos ofrece muchas facilidades en la enseñanza y el aprendizaje de la CA. No obstante, en el proceso didáctico, nos damos cuenta de unos problemas existentes, como, por ejemplo, el grado de dificultad. Generalmente, la dificultad de los ejercicios progresa. La cantidad, la longitud y la extensión de los textos de la sección textual aumentan gradualmente. Por ejemplo, en la sección textual de la unidad dos, existen dos textos muy cortos con 40 y 62 palabras respectivamente. La sección textual de la unidad diecisiete tienen cinco textos y el más largo tiene más de 200 palabras. Según el resultado de la enseñanza, desde la unidad diez, se nota un grado elevado repentino de la dificultad de la sección textual, que tiene cuatro textos con muchas palabras nuevas y la extensión es mucho más larga que los textos anteriores. En clase, aunque ponemos la grabación tres veces, los estudiantes no pueden entender el contenido

general del texto. Eso no corresponde al progreso del nivel del alumno.

Por otra parte, la velocidad auditiva de la sección oracional es un poco rápida, sobre todo, para los principiantes. Se recomendaría que la grabación sea más lenta que la de ahora. Además, en lo que respecta a los géneros discursivos, en el manual, se puede concluir que el género discursivo más frecuente es el de presentaciones o instrucciones simples y breves sobre temas conocidos, seguido por conversaciones informales. Constan muy poco otros géneros, tales como cuentos, conversaciones telefónicas, entrevistas, etc.

Por último, otra de las limitaciones que prácticamente en la audición se escuchan voces de hombre y mujer adultos. Las voces infantiles y las de personas mayores permanecen ausentes. De tal manera que sería conveniente tener este factor en cuenta para adaptar el oído del alumno a diferentes tonos y timbres de voz, y así dotar a los audios de una mayor naturalidad y autenticidad.

En conclusión, a la luz del análisis del manual, conviene tener en cuenta que la comprensión auditiva es importante para poder comunicarse. El manual nos facilita ejercicios y métodos para enseñar y aprender esta destreza. Hoy en día, nos alegramos de observar que hay más universidades que empiezan a prestar atención a la CA y envían profesores nativos y no nativos para enseñarla. Nuestra meta consiste en que los alumnos pueden formar un buen hábito de escuchar diariamente mediante la clase y los manuales didácticos. Estamos convencidos de que con los esfuerzos incansables, la CA deja de ser una asignatura secundaria y estableceremos un sistema integral y adecuado de la ELE en China.

ZHANG MENGLU

Universidad de Estudios Extranjeros  
de Guangdong (China)

[menglu711@sina.com](mailto:menglu711@sina.com)

---

## Referencias bibliográficas

BEHIELS, L. (2010). "Estrategias para la comprensión auditiva". *Monográficos Marco ELE*,

- 11, Recuperado de: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/384237/1/08.behiels.pdf>
- CHANG, F. L. (2015). *Español Moderno: Comprensión Auditiva*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- DOMÍNGUEZ HEREDIA, N. (2016) “Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2)”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 28, 149-175.
- GARCÍA, A. y BECERRA BOLAÑOS, A. (2015). “El español en/desde China: a propósito del examen nacional EEE4”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41/2, 133-145.
- GRANT, N. (1987). *Making the most of your textbook*. Harlow: Longman.
- MARTÍN LERALTA, S. (2011). *Todo oídos: clase de comprensión auditiva*. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. (2007). “La didáctica de la comprensión auditiva”. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-18. Recuperado de: [http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099e001b4304/martin\\_auditiva.pdf](http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099e001b4304/martin_auditiva.pdf)
- MOYA CORRAL, J. A. y GARCÍA WIEDEMANN, E. J. (1998). “El dictado y la comprensión auditiva: un intento de complementariedad”. En Fente Gómez, R. et alii (Eds.). *El español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE.

---

**HERRERA, FRANCISCO (ED.):**  
**ENSEÑAR LÉXICO EN EL AULA**  
**DE ESPAÑOL: EL PODER DE LAS PALABRAS**

---

199 páginas. Barcelona: Difusión.  
Cuadernos de Didáctica. 2017

La idea de que el léxico ocupa (o, al menos, debe ocupar) una posición nuclear en cualquier proceso de aprendizaje de lenguas es ya evidente y ampliamente aceptada. No obstante, también es evidente la falta de material didáctico específico más allá de los diccionarios —totalmente necesarios—, tanto para el alumnado como para la formación del profesorado; una falta que es más notable, si cabe, cuando la comparamos con el mayor número de materiales específicos existente, por ejemplo, para la pronunciación en ELE;<sup>2</sup> un campo, si se me permite, aún más descuidado dentro de la práctica docente. Por este motivo, debemos estar de enhorabuena ante la llegada a las librerías de un monográfico tan necesario como es *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras*. En él se unen las voces y los puntos de vista sobre el léxico de referentes académicos en la materia. Su lectura resulta estimulante, rigurosa, amena y llena de información de gran utilidad para cualquier docente que quiera incluir un enfoque más léxico en sus clases.

Estructurada en un prólogo, una nota del editor y catorce capítulos, esta monografía recoge distintas aproximaciones sobre el léxico, si bien todas ellas se enmarcan dentro del enfoque léxico (Lewis, 1993 y 1997), base de los distintos análisis presentados en este volumen. De este modo, se abordan cuestiones como los desafíos a los que se enfrenta la enseñanza del vocabulario, la importancia de los textos —y, por ende, de los contextos—, la combinatoria, la fraseología, con énfasis en las colocaciones, los cognados, el análisis de manuales de ELE y la creación de materiales, la tipología de actividades, los es-

---

2. Obras de relevancia al respecto son Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros y Gil, J. (ed.) (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.

---

tilos y las estrategias de aprendizaje, la relación entre léxico y gramática, la dimensión cultural de las palabras, y el uso de las tecnologías en su enseñanza/aprendizaje.

Marta Higuera inaugura esta obra con una reflexión sobre los logros y desafíos en la enseñanza del vocabulario. Coincidimos con su afirmación de que en los últimos años se ha conseguido avanzar mucho, principalmente en relación con un cambio en la perspectiva del léxico por parte del profesorado, pero también con su opinión de que todavía queda mucho por hacer, sobre todo en dos frentes: 1) el desarrollo de un trabajo más colaborativo en la investigación sobre el léxico —algo que poco a poco va tomando forma, pero que, al mismo tiempo, se encuentra con grandes escollos, sobre todo relacionados con la falta de apoyo y sustento institucional— y 2) la mejora del perfil formativo y profesional del docente de ELE, objetivo para el que publicaciones como la que aquí reseñamos es más que bienvenida.

En el segundo capítulo, Ernesto Martín Peris nos propone un aprendizaje del léxico basado en los textos, pues defiende que las palabras se deben aprender en relación con otras palabras y con el contexto. Su aportación, de gran elocuencia y fundamentación teórica, cuenta, además, con un ejemplo de aplicación práctica, aunque albergada en la web y no en las propias páginas de esta obra. Consideramos que este recurso externo, que amplía los límites de la versión en papel del libro, podría haberse usado con mayor frecuencia en esta publicación para ilustrar con ejemplos mucha de la información expuesta. Esta cierta escasez de aplicaciones y modelos concretos en algunas de las propuestas que se realizan es la principal carencia que apreciamos en esta obra.

Seguidamente, en el capítulo tercero, Iñaki Tarrés nos plantea diferentes cuestiones sobre la categorización y combinatoria léxicas. En su reflexión apela por la necesidad de un aprendizaje intencional del vocabulario, puesto que permite una mayor sistematización del mismo, y lo refuerza al añadir que muchas de las categorías y combinaciones léxicas no se aprenderían de

una forma incidental, ya que estas no proceden del conocimiento del mundo (que varía entre individuos), sino del conocimiento del propio idioma y el trasfondo sociocultural y lingüístico asociado a este. Es innegable, por tanto, que la exposición incidental no es suficiente, debe ir acompañada por una enseñanza explícita.

Anna Rufat y Francisco Jiménez Calderón nos ofrecen una integración lógica, orgánica y consecuente del enfoque léxico en la enseñanza comunicativa. En este cuarto capítulo hay que destacar —y agradecer— cómo los autores se hacen eco de los resultados provistos por la investigación léxica (sobre la selección, el *input*, la recurrencia, el reciclaje, etc.) —algo que, por otro lado, debería ser la tendencia general— para ofrecernos un plan de trabajo con el componente léxico en cuatro fases, que pueden sintetizarse en: un aprendizaje en contexto, una reflexión léxica, una práctica guiada y una práctica libre.

El quinto capítulo está destinado a un análisis de manuales de la mano de José Luis Álvarez Cavanillas. En este apartado, que a primera vista pudiera llevarnos a pensar en autopublicidad de la editorial, hemos encontrado información de gran interés, tal como la importancia de las destrezas receptivas (sobre todo de la audición) dentro del enfoque léxico o la necesidad de un aprendizaje cualitativo de las palabras, además de ejemplos concretos de actividades extraídas de manuales. Asimismo, un componente que nos gustaría señalar, por su potencial facilitador para los estudiantes, es el de una terminología mucho más transparente empleada en algunos manuales de la editorial para designar el metalinguaje léxico (colocaciones, marcadores discursivos, etc.) y para trabajar el vocabulario por medio de diferentes estrategias (en relación con la gramática, el vocabulario personal, el contraste con otras lenguas), todo ello respaldado con ejemplos de actividades.

También encontramos propuestas de actividades con indicaciones generales, aunque, en la mayoría de los casos, sin ejemplos concretos —lo que habría sido de gran ayuda para el docente—, en el capítulo 6, donde Dolores Chamorro

---

nos ofrece una serie de directrices de cómo cambiar la perspectiva docente y llevar a la práctica el enfoque léxico. Todo esto viene ilustrado con un inventario bastante amplio de actividades de distinta tipología y función (de presentación del vocabulario, de reconocimiento, de sistematización, de interacción, de repaso o de entrenamiento de estrategias).

María Cabot profundiza en los estilos y estrategias de aprendizaje en el capítulo siete. Expone una revisión de los mismos y también aporta consejos y actividades para aprender y practicar estrategias (mediante la creación de redes léxico-semánticas, en relación con la comunicación y la fluidez, trabajando los distintos tipos de significado) en función de las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado, pero no se incorporan indicaciones sobre cómo diagnosticar los estilos cognitivos de nuestros alumnos, las estrategias que ya conocen ni aquellas otras que encajarían según sus estilos (cfr. Oxford, 1990; Sánchez Griñán, 2008 y 2009; Nogueroles y Blanco, 2018).

Un tema que no podía quedar desatendido es el de las colocaciones, el cual se incluye de forma específica en el capítulo ocho. Verónica Ferrando nos explica qué son y cómo se clasifican y nos orienta sobre cómo abordar su enseñanza, reclamando un papel más protagonista de estas construcciones en la programación didáctica, incluso en los niveles iniciales, y poniéndolas en relación con las funciones comunicativas. Asimismo, analiza cómo es tratada la competencia colocacional en ciertos manuales y aporta una serie de herramientas para trabajarla en clase (diccionarios de colocaciones, diccionarios combinatorios, el *PCIC*, corpus textuales, buscadores en español y blogs o páginas especializadas).

En el noveno capítulo, desde una perspectiva bastante teórica conectada con la neurociencia cognitiva y la psicolingüística, Jon Andoni Duñabeitia, María Borragán y Aina Casaponsa nos hablan de otro fenómeno léxico de gran relevancia: el de los cognados. Concretamente comentan su potencial en la evaluación de segundas lenguas para diagnosticar el conocimiento lingüístico según las distintas fases de adquisición. Según nos informan, se ha observado que el *efec-*

*to de cognado*, es decir, el efecto facilitador que proporcionan los cognados en el aprendizaje del léxico se reduce según aumenta la aptitud o competencia lingüística de los estudiantes, seguramente debido a que en los niveles más avanzados es menos complicado establecer y consolidar conexiones léxico-semánticas sin pasar a través de los cognados. También nos señalan que dicho efecto puede suponer una herramienta para pronosticar el rendimiento lingüístico, ya que cuanto mayor es el efecto de cognado en niveles iniciales, mayores son las probabilidades de éxito. Sin lugar a dudas, las posibilidades que ofrece este campo son prometedoras, aunque echamos en falta una relación o implicación más directa de este capítulo con el ámbito del ELE.

El capítulo diez ahonda en algo que ya mencionan de forma recurrente otros autores de esta obra: el uso de corpus como herramientas de aprendizaje léxico. Kris Buyse nos trae una nómina variada de corpus de distintos tipos, analiza sus características y enumera sus pros y contras. Del mismo modo, nos ofrece una serie de consejos acerca de cómo explotarlos en el aula. Sin embargo, consideramos que este capítulo podría haber sido mucho más completo si se hubieran incorporado referencias a corpus específicos para estudiantes de ELE —confeccionados con datos tanto de nativos como de estudiantes de español—. Este tipo de corpus, que recoge datos referidos a diversas destrezas y componentes lingüísticos, pero todos indisociables de la competencia léxica, permite fomentar la autonomía del alumno en ámbitos como la ortografía, la oralidad, la gramática y la fraseología al contar con muestras de lengua reales y significativas y con una capacidad de retroalimentación extraída directamente de las necesidades y carencias observadas en otros discentes. Al mismo tiempo, también se erige como una fuente inestimable de información para el desarrollo de investigaciones. Nos gustaría citar aquí algunos de estos recursos: el *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera* (CAES)<sup>3</sup>, promovido por el Instituto Cervantes; el *Corpus Escrito*

---

3. Puede consultarse en <http://galvan.usc.es/caes>.

---

del Español L2 (CEDEL2)<sup>4</sup>, gestionado por varias universidades (Lozano, 2009); el *Columbia Corpus de conversaciones para E/LE*<sup>5</sup>, financiado por la Universidad de Columbia; el *Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera*<sup>6</sup>; o la herramienta de corrección ortográfica y gramatical *CorrectMe*<sup>7</sup>, desarrollada en la UNED y fruto de la lingüística de corpus, de la que destacamos el apartado de corrección gramatical de «pares de palabras», puesto que, a partir de parámetros de frecuencia, puede proporcionar información sobre combinatoria léxica.

Sergio Troitíño, en el undécimo capítulo, nos habla sobre la creación de materiales y sus implicaciones desde la óptica del léxico. De forma articulada da cuenta, brevemente, de la relación entre vocabulario y gramática, de distintos criterios de selección léxica (utilidad, rentabilidad, representatividad, familiaridad, facilidad e instrumentalización), de factores que dificultan el aprendizaje (el número de palabras, la recurrencia, las fases de aprendizaje) y de recomendaciones para fomentar la atención y profundidad cognitiva. Además, insiste en la importancia de la programación del léxico, idea con la que estamos completamente de acuerdo. Es cierto que las infinitas posibilidades de las palabras hacen complicada su selección, pero eso no impide que fijemos unos mínimos y programemos de tal modo que fomentemos la aparición de aquellas otras que satisfagan las necesidades de nuestros alumnos.

No podía faltar un capítulo dedicado especialmente a la relación entre léxico y gramática. De ello se encargan Rosario Alonso Raya y Alejandro Castañeda Castro. Ya en el inicio de este duodécimo capítulo observamos toda una declaración de intenciones al afirmar que esta relación es incluyente; y no podemos estar más de acuerdo con esta afirmación ya expuesta en su momento, con predominio del componente

léxico, por el propio Lewis (1993: 51): “La lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada”. Esta comunión entre vocabulario y gramática se reconoce, según estos autores, en dos sentidos principales: existe significado en la gramática y existen restricciones léxicas (micro-reglas) en ciertas reglas sintácticas (macro-reglas). Para comprender mejor este tipo de relación, se nos presenta una secuencia didáctica como ejemplo y se nos explican los criterios metodológicos aplicados en la misma (atención a la forma, inducción, toma de conciencia gramatical, procesamiento del *input*, práctica de bloques prefabricados).

El penúltimo capítulo, el trece, se centra en la carga cultural e ideológica de las palabras. Encarna Atienza nos invita a reflexionar sobre la cultura/ideología que puede condicionar su uso y lo ejemplifica a través de los parasinónimos. Se trata de una visión que apuesta por incentivar el valor pragmático del léxico más allá del paradigma formal —de gran relevancia, sobre todo, en el caso de las unidades fraseológicas—. Por este motivo, no solo se deben activar y trabajar redes léxico-semánticas o léxico-gramaticales, como ya hemos mencionado, sino también redes pragmáticas (intencionalidad, registro, tono, efecto, etc.), para lo cual podemos ayudarnos, en mayor o menor medida, de los diccionarios.

Por último, Joan-Tomás Pujolà incorpora el uso de las tecnologías a este vasto campo del aprendizaje del léxico. Para ello, nos ofrece un listado de aplicaciones y herramientas web que, en consonancia con los principios expuestos en capítulos anteriores, permiten trabajar el vocabulario, tanto en el aula o con un tutor como de forma autónoma, a través de prácticas que van desde el reconocimiento hasta la producción, pasando por la organización, la recuperación o la memorización. También hay espacio en este capítulo para la crítica acerca de las limitaciones —suelen atender principalmente a técnicas memorísticas— que tienen algunas de estos instrumentos digitales.

En conclusión, con la revisión de los distintos apartados de este libro observamos que la competencia léxica presenta numerosas aristas,

---

4. El acceso en línea a este corpus aún no está disponible.

5. Accesible en <https://edblogs.columbia.edu/corpusdeconversaciones/>.

6. Disponible en [http://cartago.llff.uam.es/corele/home\\_es.html](http://cartago.llff.uam.es/corele/home_es.html).

7. Disponible en [www.correctme.com](http://www.correctme.com).

---

por lo que es indispensable seguir investigando y seguir recogiendo en publicaciones como esta los resultados que se obtengan, así como acompañarlas de ejemplos concretos, una falta de la que, en cierta medida, adolece esta obra. Sin embargo, la información registrada en este volumen es ciertamente útil, pues, expuestos de manera gradual y pertinente, incluso —entendido de forma positiva— redundante, encontramos datos —nuevos o en los que es oportuno insistir— como que no conviene enseñar más de quince unidades léxicas nuevas en cada sesión (se estima que en una hora de clase aprendemos entre ocho y quince unidades) ni incluir más de una palabra nueva por cada cincuenta; que en los primeros momentos se olvida casi el 80 % (de ahí la inutilidad de proporcionar un aducto desmedido); que es importante resaltar el *input*, espaciarlo y potenciar el reciclaje léxico (se recomiendan unas diez ocurrencias espaciadas); que hay un mundo más allá de las unidades monoverbales; que se debe favorecer la activación de un léxico personal; o que es necesario actualizar relaciones léxicas, semánticas, gramaticales y paradigmáticas por medio de un aprendizaje en redes.

Por otro lado, pese a la variedad de temas, en este *cuaderno* echamos de menos bloques dedicados específicamente a ámbitos —que se tratan de forma superficial en algunos de los capítulos— como a) la selección léxica, cualitativa y cuantitativa, donde se dé cuenta de distintos tipos de vocabulario y de distintos criterios de selección, tanto objetivos (frecuencia, la disponibilidad, la cobertura, la rentabilidad, la dispersión, etc.) como subjetivos (basados en la experiencia y conocimientos del docente) (cfr. Grève y Van Passel, 1971; Nation, 1990; Pastora Herrera, 1990; Laufer, 1997; Izquierdo Gil, 2003; Bartol, 2010; López Pérez, 2013; Ávila Muñoz, 2016 y 2017; Hidalgo Gallardo, 2017a); b) la recurrencia del *input*, a través del análisis de estudios en estudiantes de lenguas, en general, y de ELE, en particular (cfr. Matanzo, 1991; Reyes Díaz, 1995; Benítez Pérez *et al.*, 1996; Benítez Pérez, 2003; San Mateo Valdehita, 2005 y 2013; Hidalgo Gallardo, 2017b); o c), de manera especial, la

evaluación de la competencia léxica (receptiva, productiva, colocacional, estratégica) (cfr. López-Mezquita, 2007; Hidalgo Gallardo, 2017c; Pérez Serrano, 2017; Sánchez Griñán, 2008 y 2009) y de las necesidades de los estudiantes, principalmente porque a lo largo de este volumen hemos visto que uno de los «mantras» para la enseñanza del vocabulario es satisfacer estas necesidades. Sin embargo, pese a ello, no se han abordado los métodos para definir el perfil léxico de nuestro alumnado (conocimiento, estilos y estrategias de aprendizaje, con un énfasis especial en las referidas a la metacognición). ¿Cómo podemos programar o diseñar actividades efectivas si no sabemos desde dónde debemos partir? ¿Cómo podemos facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos si no conseguimos que adquieran conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre las herramientas de las que disponen para así encontrar la mejor solución a sus necesidades?

MATÍAS HIDALGO GALLARDO

Universidad de Estudios Internacionales  
de Sichuan (China)

[matiasidalgogallardo@gmail.com](mailto:matiasidalgogallardo@gmail.com)

@mathigaELE

## Referencias bibliográficas

---

- ÁVILA MUÑOZ, A. M. (2016). “El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos”. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 31-43.
- ÁVILA MUÑOZ, A. M. (2017). “The available lexicon: A tool for selecting appropriate vocabulary to teach a foreign language”. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 71-91.
- BARTOL, J. A. (2010). “Disponibilidad léxica y selección del vocabulario”. En Castañer Martín, R. y Lagüéns Gracia, V. (eds.). *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico». 85-107. <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>.



- BENÍTEZ PÉREZ, P. (2003). "Consideraciones en torno a la enseñanza del vocabulario". En Moreno Fernández, F. et al.: *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Madrid: Arco Libros. 145-156.
- BENÍTEZ PÉREZ, P. et al. (1996). "El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación". En Segoviano, C. (Coord.). *La enseñanza del léxico como lengua extranjera. Homenaje a Anton e Igne Bemmerlein*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. 140-149.
- GRÈVE, M. y F. VAN PASSEL (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- HIDALGO GALLARDO, M. (2017a). "La selección léxica" en Hidalgo Gallardo, M.: *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*, tesis doctoral inédita. Universidad de Jaén. 165-179.
- HIDALGO GALLARDO, M. (2017b). "La ocurrencia léxica" en Hidalgo Gallardo, M.: *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*, tesis doctoral inédita. Universidad de Jaén. 180-184.
- HIDALGO GALLARDO, M. (2017c). "La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: aplicación en un contexto universitario sinohablante". *SinoELE*, 16, 43-63.
- IZQUIERDO GIL, M. C. (2003). *La selección de léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- LAUFER, B. (1997). "What's in a Word that Makes it Hard or Easy: Some intralexical Factors that Affect the Learning of Words". En Schmitt, N. y McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 140-155.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LÓPEZ PÉREZ, M. V. (2013). "Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares". *Revista de Educación (Extraordinario)*, 154-176.
- LÓPEZ-MEZQUITA, M. T. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- LOZANO, C. (2009). "CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2". En Bretones Cañejas, C. M. et al. (Eds.). *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente*. Almería: Universidad de Almería. 197-212.
- MATANZO, G. (1991). *Vocabulario y enseñanza: estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Puerto Rico en Río Piedras.
- NATION, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle an Heinle.
- NOGUEROLAS, M. y BLANCO, A. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- PASTORA HERRERO, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, M. (2017). "Evaluación de la competencia colocacional. Una revisión bibliográfica". *Boletín ASELE*, 57, 69-78.
- REYES DÍAZ, M. J. (1995). *Enriquecimiento de la competencia léxica: Análisis estadístico*. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2005). *Aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos*. Memoria de investigación. UNED. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html>.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2013). "El efecto de tres actividades centradas en las formas (Focus on formS, FonFs): la selección de defini-

---

ciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones, en el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas”. *RAEL-Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 12, 17-36. <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/issue/view/3>.

SÁNCHEZ GRINÁN, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

SÁNCHEZ GRINÁN, A. (2009). “Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español”. *Marcoele suplementos: ELE en China*. [http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan\\_estrategias.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf).