



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Aristu, Ana; Torres Ríos, Lola

El mapeado de textos: un recurso para el aprendizaje del léxico

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 33, 2021, Julio-

MarcoELE

València, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92167147006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARISTU OLLERO, ANA

CAMPAMENTO NORTE / UNIVERSIDAD NEBRIJA / UNIBA-UB

TORRES RÍOS, LOLA

CAMPAMENTO NORTE, BARCELONA, ESPAÑA

EL MAPEADO DE TEXTOS: UN RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

BIODATA

Lola Torres Ríos (lolatorresrios@gmail.com) es doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Máster de Formación de Profesores de ELE y Máster de Didáctica de la Lengua por la Universidad de Barcelona. Es tutora en programas universitarios: Universitat de Barcelona-UNIBA, Universidad de Nebrija y VIU. Dirige y tutoriza cursos sobre innovación educativa en el Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Dirige la escuela de profesores Campamento Norte. Tiene experiencia como coordinadora académica y miembro del equipo directivo en UAB Idiomes (Universidad Autónoma de Barcelona). Sus áreas de especialización son las TIC y las estrategias de aprendizaje.

Ana Aristu (anaristu@gmail.com) es doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona. Es profesora en el Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la Universitat de Barcelona-UNIBA y en la Universidad de Nebrija. Colabora como tutora en programas de formación de profesores en la Universidad VIU y Universidad de Valencia. Es tutora en la escuela de formación de profesores Campamento Norte. Colabora con la editorial Difusión en la creación de materiales didácticos. Sus áreas de especialización son el análisis y diseño de materiales, la enseñanza de español a estudiantes sinohablantes y la reflexión docente.

RESUMEN

El presente artículo presenta un recorrido teórico por los principios y estrategias claves en la enseñanza y aprendizaje del léxico en el aula de idiomas a partir del mapeado de textos. Proponemos también llevar estas ideas al terreno de lo práctico mediante una serie de actividades a partir de diferentes tipos de textos que podemos mapear. Ofrecemos diversas y variadas ideas para aprovechar el mapeado de textos para aprender y practicar el léxico en el aula de idiomas desde una perspectiva consciente y activa del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: léxico, mapeado de textos, enfoque léxico, vocabulario en contexto, aprendizaje del léxico

TEXT MAPPING: A RESOURCE FOR LEARNING VOCABULARY

This article presents a theoretical analysis of the key principles and strategies in the teaching and learning of lexicon in the language classroom through text mapping. We also propose to bring these ideas to the practical realm through a series of activities based on different types of texts that we can map. We offer diverse and varied ideas for using text mapping to learn and practice vocabulary in the language classroom from a conscious and active learning perspective.

KEY WORDS: vocabulary, text mapping, lexical approach, vocabulary in context, learning vocabulary

1. INTRODUCCIÓN

La capacidad de un hablante para formular un enunciado y la capacidad para identificarlo, reconocerlo e interpretarlo se sustenta en el conocimiento léxico y en su disponibilidad para usarlo (...). (Baralo, 2007, p. 387)

El léxico es un elemento clave de la lengua, ofrece significado y forma la base de nuestra comunicación. Un conocimiento del vocabulario limitado siempre restringe la habilidad de comunicar de manera efectiva, mientras que un desarrollo del vocabulario mejora enormemente la competencia comunicativa (Rufat, 2016). El léxico ocupa, por tanto, un lugar central en la enseñanza de idiomas desde el comienzo del aprendizaje hasta los niveles más avanzados.

Tanto en la formación del profesorado como en el diseño de materiales didácticos, desde los años 90 observamos importantes avances en la enseñanza del léxico, especialmente sobre su significado, sobre cómo enseñarlo en el aula y con qué materiales. Existe cada vez una mayor conciencia sobre la necesidad de incluir y destacar los contenidos léxicos en los programas educativos, así como de ofrecer actividades específicas orientadas al aprendizaje del vocabulario.

En cuanto al significado del léxico y su enseñanza se pueden ofrecer múltiples analogías: un cielo lleno de estrellas, cuerpos y constelaciones; un edificio lleno de ventanas que dejan entrever diferentes maneras de vivir y estar, de vivir y entender el mundo¹; un

¹ Estas metáforas son ejemplos extraídos del mural colaborativo en Padlet del curso *Aprendizaje del léxico en el aula de idiomas* de Campamento Norte. https://padlet.com/campnorte/papel_del_lexico

mar sin límites, desconocido en gran parte por su naturaleza salvaje, por su inmensidad y por su incerteza de hacia dónde va o sobre sus movimientos y por todas las maravillosas criaturas que encontramos (Battaner, 2017). Sin embargo, en el cielo encontramos satélites y estaciones; entre las ventanas, estructuras; en el océano, barcos, veleros, rutas conocidas en mapas que los hacen transitables y faros que nos guían. Y esta es precisamente la función de la enseñanza consciente y explícita del léxico: acompañar en estos viajes, ofrecer mapas, colocar anclajes y las paradas necesarias para reflexionar, evocar y aprender, recordar las rutas que ya sabemos y plantearnos otras desconocidas.

Respecto a cómo enseñar el léxico, el primer punto de partida es observar cómo lo aprendemos. En muchas ocasiones aprendemos palabras de manera inesperada e incidental, a través de textos orales y escritos que forman parte de nuestra vida diaria. Sin embargo, el aprendizaje del léxico puede ser más rentable si se aprende también de manera explícita, es decir, de una manera reflexiva, consciente, planificada y gradual teniendo en cuenta el contexto, las necesidades y el momento de aprendizaje de los alumnos. Si bien en los inicios del enfoque léxico, Lewis (1993, 1997, 2000) proponía que el aprendiente detectara y aprendiera el vocabulario a partir del *input* de forma casi autónoma, autores más recientes (Hulstijn, 2001; Laufer, 2005; Boers y Lindstromberg, 2009; Barcroft, 2009; Higuera, 2017) insisten en que el léxico debe enseñarse también de manera explícita en el aula, a través de actividades específicas donde la lengua sea el objeto de estudio, aunque no por ello se presente desvinculado de su contexto y significado.

En relación con lo anterior, conviene destacar que los beneficios del aprendizaje incidental e intencional del vocabulario han sido objeto de debate en numerosos artículos². En este trabajo partimos de las conclusiones de autores como Nation (2001), Higuera (2004) y Rufat y Jiménez Calderón (2017), quienes sostienen que el aprendizaje incidental, aunque puede abarcar un mayor número de palabras, se desarrolla más lentamente que el intencional, es menos sistemático y requiere de mucho más tiempo fuera del aula (Hidalgo, 2020).

Por su parte, numerosos estudios defienden la mayor eficacia del aprendizaje intencional (Hulstijn, 2001, 2003; Nation y Meara, 2002; Barcroft, 2009), al mismo tiempo que destacan que este acercamiento al léxico requiere tiempo y espacio en los materiales que llevamos al aula. De hecho, el aprendizaje de una unidad a partir del contexto requiere un mínimo de diez repeticiones (Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010). Por este motivo, se aconseja que el aprendizaje intencional se dedique a las unidades léxicas más frecuentes y necesarias para los estudiantes (Rufat, 2016) y proponer textos alternativos para que el estudiante pueda ampliar de forma incidental léxico nuevo y reciclar, al mismo tiempo, el ya conocido. En definitiva, el aprendizaje implícito y explícito del léxico pueden convivir en el aula, siempre de una manera contextualizada y al servicio de la tarea y de la comunicación (Higuera, 2017).

Una forma de trabajar de forma intencional el léxico es resaltando en el *input* determinadas unidades léxicas, de modo que el estudiante centre su mirada en ellas. De esta manera, el estudiante puede detenerse en el significado de una palabra a partir del contexto en el que se enmarca, y fijarse en otras dimensiones de la unidad, como su

² Para profundizar en este tema remitimos al lector al artículo de Hidalgo (2020) referenciado en la bibliografía.

combinatoria, su morfología o su gramática. La técnica del realzado o enriquecimiento del *input* para centrar la mirada del estudiante en determinados elementos del texto se ha usado en diferentes ámbitos académicos para finalidades variadas.

En didáctica de la lengua materna, debemos buscar los orígenes de la técnica del realzado del *input* en las propuestas de David Middlebrook en la década de los noventa para el desarrollo de la comprensión lectora (Webster, 2019). En enseñanza de lenguas extranjeras, la técnica del realzado deriva de la escuela conocida como "Atención a la forma"³ (Long, 1991). Esta escuela destaca la importancia de la atención explícita de los rasgos formales de la lengua con el objetivo de potenciar la toma de conciencia de ciertos elementos lingüísticos y favorecer, así, el aprendizaje.

Los fundamentos teóricos de la escuela de "Atención a la forma" se han materializado en la publicación de materiales didácticos de ELE. De este modo, encontramos ejemplos donde la técnica de enriquecimiento del *input* se ha usado para destacar diferentes elementos de índole gramatical (imagen 1 y 2). Asimismo, también encontramos ejemplos donde el realzado del *input* se ha focalizado en determinados elementos léxicos (imagen 3).

Como vemos, la técnica del realzado no es nueva en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, es en 2014 cuando, con el lanzamiento de *Hoy en clase* (Difusión) se publica la primera propuesta didáctica de ELE donde el realzado de textos se usa para una finalidad muy concreta: resaltar unidades léxicas pluriverbales de diferente naturaleza. *Hoy en clase* es el primer ejemplo de un material orientado a la enseñanza de

³ En inglés *Focus on form*.

ELE que propone señalar en el texto bloques lexicalizados otorgándole el nombre de “texto mapeado” (Garrido)⁴.

1 Escucha y lee los diálogos.



1
Sofía: Román, cuando **eras** niño, ¿qué **hacías** normalmente los fines de semana?
Román: Muchas veces **iba** en bicicleta por el barrio.
Sofía: ¿No **hacía** demasiado calor?
Román: Sí, a veces sí, pero **salía** cuando bajaba el sol. Y tú, ¿qué **soías** hacer?
Sofía: A menudo **iba** a la playa porque **vivía** muy cerca.



2
Pablo: Cuando **era** niño, todos los días después del colegio, **jugaba** al fútbol con mi hermano.
Alejandro: ¡Qué suerte **teníais**!
Pablo: ¿Por qué?
Alejandro: Yo casi nunca **jugaba** al fútbol. Habitualmente, después del colegio, **volvía** a casa para estudiar.
Pablo: ¿Cuántas horas **soías** estudiar?
Alejandro: Casi siempre **tenía** muchos deberes y **estudiaba** desde que **llegaba** a casa por la tarde hasta la hora de cenar.



3
Ming: Úrsula, ¿qué **hacías** durante las vacaciones de verano cuando **eras** niña?
Úrsula: En verano siempre **iba** a casa de mis abuelos en San Sebastián. A menudo **solíamos** ir todos a la playa. Y tú, ¿qué **hacías** generalmente?
Ming: Todos los años **viajaba** por Europa con mis padres.
Úrsula: ¿Siempre **ibais** a los mismos lugares?
Ming: No, **solíamos** ir a una ciudad diferente cada verano. **Comíamos** y **bebíamos** los productos típicos de cada lugar y eso **era** lo que más nos **gustaba**. También **veíamos** los monumentos más importantes, pero ya no recuerdo muchos de ellos.

Imagen 1. ¿Sabes 2? Curso de español para estudiantes chinos. Editorial SGEL.

⁴ Pablo Garrido es el coordinador del Departamento de Español en la editorial Difusión.

7. ¿TÚ HARÍAS ESO? P. 139, E.J. 7; P. 140, E.J. 10-13

A. Aitor está leyendo una revista online sobre nuevas tendencias y comenta algunos artículos con un amigo. ¿Y tú? ¿Harías las cosas de las que habla Aitor?

- Aquí hay un artículo sobre una cosa que se llama **meal sharing**. ¿Tú **invitarías** a comer a tu casa a desconocidos?
 ◦ No sé, es una idea bonita, pero creo que no lo **haría**.
- Y también hablan de compartir coche en viajes largos... Yo eso sí que **podría** hacerlo.
 ◦ ¿Sí? ¿Viajarías en tu coche con un desconocido? Creo que a mí no me **gustaría**.
- Mira esta chaqueta: está hecha de bolsas de plástico recicladas. ¿Tú te **compraría** algo así?
 ◦ Qué va. No me **pondría** una chaqueta así en la vida.

B. Los verbos en negrita de las frases anteriores están en condicional. ¿Entiendes lo que expresamos con ese tiempo verbal?
 C. ¿Recuerdas cómo se forma el futuro? El condicional es muy parecido. Completa las formas que faltan.
 D. La raíz de los verbos irregulares en condicional es la misma que la del futuro. Intenta conjugar la primera persona de estos verbos.

tener → **tendrás** decir →
 poder → querer →

Imagen 2. Aula 4 Nueva edición. Editorial Difusión.

En literatura, la gastronomía siempre ha estado presente para describir a sus personajes, sus sentimientos, la sociedad del momento o, simplemente, con un objetivo didáctico en lo que a la cocina se refiere. El profesor os va a asignar un texto a cada uno. Leedlo y relacionadlo con una de estas tres ideas.

- La comida como estado de ánimo
- La gastronomía identifica una sociedad
- Pedagogía culinaria: el deleite de lo que se come

Alumno A

1. Nerviosa.
2. De forma alargada.
3. Tambor.
4. Verdura alargada de color morado por fuera y blanco por dentro.
5. Freír ligeramente.
6. Quitar la cáscara, la piel.
7. Trozos pequeños en forma de cubo.
8. Tipo de caldo que se usa para cocinar pescados.
9. Recipiente con agujeros que deja pasar los líquidos.
10. Cortada en trozos muy pequeños y muy finos.
11. Recipiente redondo para guisar.
12. Tostar un alimento por encima en el horno.
13. Vino rosado, más claro que el vino tinto.

(...) Saltó del sofá y Bleda despertó **alterada** de su sueño, moviendo las orejas y los ojos, **rasgados** y lectores, hacia el Carvalho que se dirigía hacia la cocina como si hubiera oído un **tam-tam** inexcusable. Multiplicó las manos (...) hasta disponer sobre el mármol un ejército de programados ingredientes. Cortó tres **berenjenas** en rodajas de un centímetro, las saló. Puso en una sartén aceite y un ajo que **sufrió** hasta casi el tueste. Pasó en el mismo aceite unas cabezas de gambas mientras **descascarillaba** las colas y cortaba **dados** de jamón. Retiró las cabezas de gambas y las puso a hervir en un **caldo corto** mientras desalaba las berenjenas con agua y las secaba con un trapo, lámina a lámina. En el aceite de freír el ajo y las cabezas de las gambas, fue friendo las berenjenas y luego las dejaba en un **escurridor** para que soltaran los aceites. Una vez fritas las berenjenas, en el mismo aceite sufrió cebolla **rallada**, una cucharada de harina y afrontó la bechamel con leche y caldo de las cabezas de gambas cocidas. Dispuso las berenjenas en capas en una **cazuela** de horno, dejó caer sobre ellas una lluvia de desnudas colas de gambas, dados de jamón y lo bañó todo con la bechamel. De sus dedos cayó la nieve del queso rallado cubriendo la blancura tostada de la bechamel, y metió la cazuela en el horno para que se **gratinara**. Con los codos derribó todo lo que ocupaba la mesa de la cocina, y sobre la tabla blanca dispuso dos servicios y una botella de **clarete** Jumilla que sacó del armario-alacena situado junto a la cocina.

Los mares del sur de Manuel Vázquez-Montalbán

Imagen 3. Nuevo Prisma B2. Curso de español para extranjeros. Editorial Edinumen.

En este trabajo abordamos la técnica de realzado adoptando la terminología *texto mapeado* con el fin de señalar las ventajas que tiene en el aprendizaje del léxico. Consideramos que el hecho de usar esta técnica para destacar unidades pluriverbales tiene especial relevancia desde la mirada del enfoque léxico. Para ello, adoptamos la definición de unidad pluriverbal como una unidad léxica que consta de más de una palabra (Higueras, 1997).

En la década de los 2000 se han publicado estudios que sostienen que la mitad de la producción lingüística es formulaica (Wray, 2002), que las combinaciones de palabras recurrentes son muy frecuentes en español (Stengers, 2009, en Rufat, 2016) y que pueden constituir hasta el 50% del discurso nativo (Erman y Warren, 2000). Es por eso que en los últimos años se ha insistido en la importancia de enseñar el léxico teniendo en cuenta su capacidad combinatoria, guiando la atención del alumno hacia bloques lexicalizados de diferente naturaleza.

Por lo expuesto hasta ahora, consideramos que la técnica del mapeado es un recurso didáctico que puede ayudar al estudiante a tomar conciencia de la capacidad combinatoria de las palabras y de su campo extensional, es decir, de las palabras con las que una palabra dada coaparece (Rufat, 2016). El mapeado de textos es una técnica de realzado del *input* que explota el potencial pedagógico de los bloques léxicos, cuya rentabilidad comunicativa ha sido ampliamente aceptada, contribuyendo así al aprendizaje intencional del vocabulario. Pero, además, el mapeado de textos ofrece la ventaja de resaltar el léxico de forma contextualizada, ya que las unidades resaltadas aparecen enmarcadas en una tipología textual determinada relacionada con una situación comunicativa concreta, fomentando así el aprendizaje incidental del vocabulario. Como veremos en el punto 4, se puede acompañar el texto mapeado de

actividades guiadas que permitan al estudiante entender, reflexionar, recordar el aprendizaje nuevo y, a su vez, expandir su vocabulario, y con él la lengua y la comunicación, atendiendo a todo lo que le rodea y entendiendo progresivamente el léxico de la lengua que se aprende. O al menos una parte de él que le permita comunicarnos y entendernos tal y como deseamos.

En cuanto al cuándo y al proceso de enseñar léxico, para poder ayudar al estudiante en su aprendizaje, se considera oportuno ofrecer al alumno una base con un vocabulario mínimo, que progresivamente vaya ampliándose (Hoey, 2005) a partir de sus experiencias y procesos de aprendizaje formal e informal, dentro y fuera del aula. El profesor puede acompañar al estudiante en diversos momentos de este proceso, proporcionando los recursos necesarios y ayudando al aprendiente a ser consciente de su aprendizaje, de lo que sabe y de cómo lo puede ir ampliando dentro y fuera del aula. En este sentido, en la enseñanza del léxico consideramos fundamental el desarrollo de estrategias de aprendizaje desde los primeros niveles, que se basen en hacer conscientes a los estudiantes de lo que saben, del vocabulario conocido, de su vocabulario personal esencial (el de cada uno será diferente al del resto, y cambiará dependiendo del momento y de su contexto). A partir de esta conciencia del léxico conocido y también de las estrategias de aprendizaje que utiliza o puede utilizar, el aprendiente podrá ir ampliando su vocabulario por sí mismo, no con unidades aisladas, sino con los acompañamientos que presentan las unidades en el texto en el que se encuentren.

El objetivo de este artículo es tratar la dimensión pedagógica del léxico, es decir, el modo en el que se enseña el vocabulario, incorporando conclusiones de la dimensión lingüística y psicolingüística que han sido publicadas en los últimos años. En concreto, nos proponemos ofrecer una serie de ideas prácticas, flexibles y adaptables a diferentes contextos a partir del mapeado de

textos: qué textos mapear, qué actividades podemos proponer a partir del mapeado de textos; y cómo podemos implicar al alumno de una manera activa en dichas actividades y especialmente en su proceso de aprendizaje.

2. EL MAPEADO DE TEXTOS Y EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Ser competente en una lengua equivale a desenvolverse eficazmente con los textos de esa lengua, unos textos que se construyen con palabras (Martín Peris, 2017).

La anterior cita de Martín Peris resume la importancia que tienen los textos (orales, escritos, audiovisuales) en el aprendizaje de una lengua. Si partimos de ahí, es lógico afirmar, como lo hace Sans (2020), que programar un curso de idiomas es programar los textos con los que los alumnos van a interactuar como receptores o como productores. Los textos, pues, conforman el *input* que los estudiantes tendrán que procesar, desde el punto de vista del significado. Pero, además, los textos serán la base a partir de la cual los estudiantes podrán observar la lengua en un determinado contexto y reflexionar sobre el significado de las palabras, su morfología, su combinatoria o su dimensión pragmática e ideológica.

De este modo, los manuales basados en enfoques comunicativos y orientados a la acción están diseñados de tal forma que en cada una de las unidades didácticas que lo conforman, el estudiante tiene la oportunidad de procesar textos de diferente tipología y relacionados con diversas situaciones comunicativas. A partir de la lectura y el procesamiento de estos textos, el estudiante tiene la oportunidad de aprender nuevo vocabulario, inferir el significado de determinadas unidades léxicas por el contexto y reciclar el vocabulario ya conocido. En relación con esto, conviene destacar la importancia de que el

alumno conozca un alto porcentaje de las palabras que conforman el texto para que pueda comprenderlo de forma satisfactoria. Aunque no hay unanimidad en cuanto a cuál es el número exacto de palabras que el estudiante necesita saber para poder comprender un texto, y que estos pueden variar si el texto es escrito u oral, sabemos que la cobertura léxica debería estar en torno al 95-98% (Robles, 2019). Si el estudiante puede abarcar esta cobertura léxica, podrá detenerse en las unidades meta e inferir, así, su significado. Hay que tener en cuenta, además, que son muchos los casos de unidades léxicas cuyo significado está determinado por las unidades vecinas con las que aparecen en el discurso. Es decir, la mayor parte de los significados no se entienden sin su contexto. De todo esto se concluye la importancia de presentar las unidades léxicas en textos (orales, escritos, audiovisuales) para que el estudiante pueda detenerse no solo en el significado en esta situación comunicativa en concreto, sino en sus connotaciones, su combinatoria o en su morfología. De esta forma, podemos fomentar la autonomía del estudiante dedicando un espacio y un tiempo a que infiera el significado por el contexto (Nation, 2001).

Una vez asumimos que la presentación del léxico debe abordarse desde la perspectiva textual, tanto para el aprendizaje intencional como el incidental, veamos cómo potenciar su valor pedagógico. Wong (2005) ofrece una revisión de estudios en los que se demuestra que realzar o destacar el vocabulario meta en el *input* redundante en un mayor aprendizaje, pues ayuda a que el aprendiente perciba mejor las formas nuevas. El mapeado de textos adopta este enfoque con el objetivo de favorecer la atención del aprendiente hacia determinadas unidades léxicas. Por otra parte, tal y como presentamos en la introducción, un alto porcentaje de la producción lingüística en español está constituido por unidades pluriverbales como las paremias (refranes, proverbios, citas, dichos, etc.). En definitiva, unidades más o menos fijas en la forma, y que en su mayoría se

procesan y recuperan juntas en el acto comunicativo. El mapeado de textos es una técnica que tiene presente los beneficios de alterar el aducto y el alto porcentaje de combinaciones léxicas presentes en español. Como afirma Rufat (2016): “se fomenta la percepción de la unidad meta en contexto y, por lo tanto, [...] se promueve no solo la percepción de la relación entre la forma y el significado de la unidad, sino también una posible captación de las palabras con las que la unidad tiende a coaparecer, [...]”.

A través del mapeado, el profesor puede resaltar las unidades léxicas meta, las que se quiere aprender, seleccionadas en función del nivel de los estudiantes y, por lo tanto, de su frecuencia en determinadas situaciones comunicativas. Pero, también, el profesor puede destacar unidades que, aunque no sean tan frecuentes, resulten interesantes atendiendo a las necesidades de su contexto de aprendizaje. Las palabras necesarias para la comunicación son diferentes según la persona y su contexto. Y también según las palabras que necesite en un momento o lugar determinado. Cada estudiante necesita determinadas palabras, imposibles de programar por completo previamente, para describirse a sí mismo y a su mundo y para hablar sobre él y en él. Para un vegetariano, por ejemplo, las palabras “carne” o “legumbres” serán unas de las primeras que necesitará entender y utilizar. Deberemos programar en nuestras clases y en nuestros materiales y actividades espacios “en blanco” para el léxico personal de cada aprendiente. Por este motivo, es frecuente que el profesor ofrezca textos (escritos, orales o audiovisuales) que no estén contemplados en el manual de clase. Nos referimos a aquellos textos que el profesor decide llevar al aula para satisfacer las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes (Aristu, 2020). Muchos de ellos son textos auténticos de diferente naturaleza: artículos de la prensa, hilos de Twitter, *posts* de Instagram, fragmentos del paisaje lingüístico (Llopis, 2015), *podcasts*, etc. En este caso, la selección del léxico no viene necesariamente marcada por la frecuencia de las

unidades adecuadas para un determinado nivel, sino por la necesidad de adaptarse al contexto y a la dimensión personal de los estudiantes. A la hora de elegir estos textos, es fundamental tener en consideración el nivel de los alumnos y valorar si es necesario realizar adaptaciones que ayuden a su comprensión. A través de estos textos estaremos creando oportunidades para que se produzca un aprendizaje incidental, a través de la relectura y escucha de textos, de la repetición de actividades o del seguimiento de una noticia (Higueras, 2017). Pero, a su vez, a través del mapeado de este tipo de textos, podemos realzar léxico relacionado con una determinada tipología textual o situación comunicativa que sea particularmente interesante para los estudiantes y fomentar así el aprendizaje intencional.

Por otro lado, aprendemos y recordamos mejor el léxico de manera espaciada, recuperándolo cada cierto tiempo y en diferentes situaciones. La práctica de la evocación es especialmente efectiva cuando lo aprendido ha empezado a olvidarse aunque o gracias a que dicha evocación resulta más costosa (Ruiz Martín, 2020, p.270). Por tanto, resulta conveniente proporcionar actividades específicas que fomenten el encuentro con el aprendizaje del léxico en diferentes momentos, en contextos nuevos y de manera espaciada, tanto a lo largo de una misma actividad o unidad, como a lo largo del curso. De este modo, podemos ofrecer diferentes textos (escritos, orales, audiovisuales) donde el estudiante entre en contacto con las mismas unidades léxicas, pero enmarcadas en situaciones variadas. En estas ocasiones, como veremos a continuación, podemos invitar a los alumnos a mapear ellos mismos los textos, ofreciéndoles la oportunidad de reconocer bloques léxicos ya trabajados.

3. QUÉ PODEMOS MAPEAR: MODELOS Y CÓDIGOS DE MAPEADO

Como avanzamos en el apartado anterior, podemos aplicar la técnica del mapeado a una variedad de textos. A continuación, ofrecemos algunos modelos de mapeado de textos que encontramos actualmente en materiales orientados a la enseñanza de ELE.

En primer lugar, ya hemos visto que resulta ventajoso mapear los textos del manual que se use en clase. Los manuales *Campus Sur*, *C de C 1*, *Proyectos*, *Aula Plus* y *Aula Internacional Plus*, de la editorial Difusión, han sido los primeros en incorporar esta técnica. En estas colecciones se ofrece como material complementario todos los textos del manual, mapeados. El criterio elegido en este caso es realzar, mediante diferentes colores, tres tipos de unidades léxicas: conectores y marcadores discursivos, colocaciones y combinaciones frecuentes y verbos y expresiones con preposición.

MADRID

LAVAPIÉS está **en el centro de** Madrid. Es un barrio antiguo y bohemio, con mucho encanto. Las calles son estrechas y hay muchos bares y **pisos turísticos**. Muchos artistas y jóvenes viven aquí. En este barrio viven **también** muchas personas **venidas de** otros lugares del mundo y **gente mayor**. En Lavapiés hay bastantes corralas, antiguos **bloques de pisos** pequeños con un **patio interior** comunitario.

VALLECAS es un **barrio** tradicionalmente **obrero**. Hay muchos edificios de viviendas económicas, construidas en los años 60 y 70. En este barrio no hay mucha **oferta cultural**, **pero** hay mercados, varias escuelas, muchas tiendas... Está un poco **lejos del centro de la ciudad**, **pero está bien comunicado**. Tiene parques grandes y varios **centros comerciales**. Aquí vive mucha gente venida de otros lugares de España **en los años 60**.

CHAMBERÍ es un **barrio céntrico** y bastante elegante. En la actualidad es uno de los barrios más caros de Madrid, con pisos grandes en edificios **de principios del siglo xx**. Tiene **zonas peatonales**, tiendas de **todo tipo**, gimnasios, cines... **También** hay muchos bares y restaurantes **y** es uno de los **mejores** barrios de Madrid **para ir de tapas y salir de noche**.

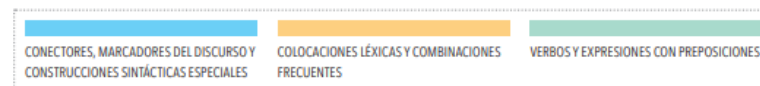


Imagen 4. *Aula Plus 1*. Manual de español para extranjeros. Editorial Difusión.

Como dijimos anteriormente, en muchas ocasiones los docentes seleccionamos textos como material complementario que buscan satisfacer las necesidades, intereses, gustos y aficiones de los estudiantes. Como ejemplo, ofrecemos la propuesta *Hoy en clase* de la editorial Difusión. Esta propuesta está basada en la explotación didáctica de artículos de prensa. A partir de este texto relacionado con un tema de actualidad, se presenta una secuencia didáctica que contempla los tres grandes momentos del aprendizaje: *input*, reflexión sobre la lengua y *output*. En cada una de las fases se proponen actividades donde el léxico tiene un papel principal y donde se trabajan diferentes aspectos y estrategias para su aprendizaje. Además de esta secuencia didáctica, se ofrece como material

complementario el texto seleccionado mapeado (ver imagen 4). En este caso, se ha decidido realzar en color rojo combinaciones léxicas frecuentes y, en verde, verbos y expresiones con preposición.

La igualdad empieza en casa

HOY
EN CLASE

Entre las mujeres que **conviven con un hombre y tienen trabajo remunerado**, el 67% de las **tareas de la casa recaen sobre ellas**

LAURA SAGNIER 2/3/2019

Desde hace algunos años, a medida que nos **aproximamos** al Día Internacional de la Mujer, proliferan los artículos y reportajes sobre la desgarradora **violencia machista** y los desequilibrios que se producen entre sexos en la **esfera pública** (**brecha salarial**, calidad del empleo, **presencia en puestos directivos**...). Sin embargo, son contadas las referencias sobre el desequilibrio que ocurre **a diario** en muchas casas en lo que respecta al **reparto de las tareas de la casa** y del **cuidado de los hijos** o de otros dependientes. Y no puedo **dejar de** preguntarme: ¿por qué se **presta** tan poca **atención** a este desequilibrio? ¿La igualdad debería empezar en casa!

Resulta que entre las mujeres que convivimos con un hombre y tenemos trabajo remunerado, el 67% de las tareas de la casa **recaen sobre** nosotras y sobre ellos el 29%. Esto es, nosotras soportamos más del doble de estas tareas que nuestra pareja. El restante 4% lo realiza la ayuda remunerada. Y el peso femenino se dispara en tres tareas (superando el 74%): **lavar la ropa**, planchar y organizar la casa. Y cuando tenemos hijos, la situación

y nuestros hijos **son pequeños**, realizamos una doble jornada: **dedicamos, de media**, 7,3 horas **al trabajo remunerado** y 6,2 **al no remunerado** (2,8 a la casa y 3,4 a los hijos). En consecuencia, el **tiempo que nos queda** para nosotras en casa **se reduce a** 1,7 horas al día, de media, lo justo para **ocuparnos de** nuestra **higiene personal** antes de acostarnos y al despertar. Y como los hijos no **hacen vacaciones**, acumulamos este poco tiempo para nosotras, los 365 días del año, un año tras otro, hasta que el pequeño **deja de** serlo. Es normal que estemos agotadas, ¿no?

Pero como **de** estos desequilibrios no se suele **hablar** tanto como de otros, ni tampoco de sus posibles consecuencias sobre nuestra salud, **independencia económica** o **relación de pareja**, muchas no **somos** siquiera **conscientes del** peligro al que nos enfrentamos. Este es **sin duda, un pez que se muerde la cola**. ¿Cómo **vamos a llegar al puesto de trabajo** con la misma **agilidad física y mental** que los hombres? ¿Cuánto tiempo podremos aguantar el **esfuerzo** que **requiere** ser igual de productivas que ellos?

Imagen 5. *Hoy en clase*. Propuesta didáctica del Campus Difusión.

Además de estos textos escritos, el profesor también puede mapear las transcripciones de audios y vídeos que lleve al aula. Los textos orales pueden presentar numerosos bloques léxicos propios de la lengua oral muy útiles y rentables. Si el alumno se centra en estos bloques, en su significado según el contexto, en su valor pragmático, en su fonética, puede mejorar su adquisición y fluidez.

Por otro lado, las pizarras son un recurso que también podemos mapear con un objetivo didáctico. La pizarra es un elemento indispensable en nuestras clases y es el reflejo, también, de cómo entendemos la comunicación, la lengua y, por lo tanto, el léxico. La pizarra constituye un *input* esencial en la clase, y los estudiantes suelen tomarla como modelo que trasladar a sus notas personales. De esta manera, podemos incorporar la técnica del mapeado a la pizarra, poniendo énfasis en los bloques léxicos, la gramática de las palabras, su ortografía y morfología. Si incluimos la mirada del enfoque léxico en nuestras pizarras, estaremos ofreciendo una forma de sistematizar, organizar y anotar el vocabulario, contribuyendo, así, a desarrollar estrategias de aprendizaje.

Asimismo, el docente no es el único que puede mapear los textos que se trabajen a lo largo de un curso. El profesor puede enseñar a los estudiantes a mapear ellos mismos los textos y, de esta forma, podrán incorporar esta técnica a su aprendizaje también fuera del aula, especialmente como estrategia de aprendizaje. Por ejemplo, podemos proponerles que identifiquen expresiones clave para explicar el contenido de un texto dado. Si trabajamos con una biografía, las unidades meta podrían ser: *nació en, a los 12 años, se casó con*, etc.

Por otro lado, tal y como resalta Mora (2017), la implicación personal y emocional es clave en el aprendizaje. Si, además, asumimos un aprendizaje centrado en el alumno, resulta importante dedicar un tiempo y un espacio a que el estudiante mapee aquellas unidades que, por algún motivo, estén vinculadas con su identidad personal y que le conviene aprender. En otras palabras, invitarlo a explorar su léxico personal (Torres y Aristu, 2021).

En cuanto a los códigos usados para mapear textos, podemos usar colores, subrayados, tipografías determinadas, etc. En los modelos presentados que propone la editorial Difusión, vemos que se ha usado un código de colores. No obstante, el profesor puede proponer un código que le resulte adecuado para su contexto de clase. La única premisa que consideramos que se debe tener en cuenta es que sea estable a lo largo del curso, para que el estudiante pueda habituarse al código y, quizás, incorporarlo como estrategia de aprendizaje fuera del aula.

A continuación, destacamos las ideas principales sobre el papel que tiene la técnica del mapeado de textos en el aprendizaje del léxico.

Textos mapeados

Definición

Destacar fragmentos con cierto valor lingüístico para evidenciar sus partes* (Troitiño, 2017)

Pasos para mapear un texto

- 1 Decidir qué segmentos se van a señalar (combinaciones y colocaciones, expresiones con preposición, conectores y marcadores).
- 2 Elegir un código: colores, negrita, subrayado, cursiva, etc.

Qué mapeamos

1. Textos del manual
2. Textos complementarios
3. Transcripciones de audios
4. Guiones de videos
5. Pizarras

Utilidad

Contribuye al reciclaje del léxico. El estudiante procesa unidades léxicas ya trabajadas previamente a través de textos nuevos.

El estudiante toma conciencia de que la lengua está formada por segmentos léxicos y que vale la pena aprenderlos así, en bloque.

Combina el aprendizaje intencional con el incidental.

Fomenta la autonomía del estudiante y se puede convertir en una estrategia más de aprendizaje.

Explorar el léxico personal a través de textos seleccionados según los intereses y necesidades de los estudiantes.

Los bloques léxicos señalados se presentan contextualizados, dentro de un texto con una función comunicativa concreta.

 **Campamento Norte**

Imagen 6. Textos mapeados en el aprendizaje del léxico. (Campamento Norte, 2020)

4. EL POSMAPEADO

Como vemos, el mapeado del texto resulta muy útil en la primera fase del aprendizaje ya que ayuda a centrar la atención del alumno hacia unas unidades léxicas, a detenerse en su combinatoria, en su morfología, en su gramática y a vincular la forma con el significado, ya que viene enmarcada dentro de un contexto bien definido. No obstante, en el aula podemos dar un paso más e incorporar actividades que propongan el aprendizaje explícito del vocabulario con el objetivo de favorecer y rentabilizar el aprendizaje. Tal y como afirma Leow (2015) si la unidad no se procesa, desaparece y, si se procesa, se interioriza y se pasa a la memoria a largo plazo, con lo que podría recuperarse en el futuro. En otras palabras, a partir del mapeado, podemos, ¿y debemos?, ofrecer actividades que pongan en marcha los procesos cognitivos para que los estudiantes procesen e incorporen a la memoria a largo plazo las unidades léxicas objeto de aprendizaje.

A continuación, proponemos tres criterios que pueden servir de guía y orientación para el diseño de estas actividades.

1. Tener un objetivo relacionado con la fase de adquisición en la que se vaya a situar. El aprendizaje del léxico es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual, (...). Es un proceso que pasa de una fase receptiva a una productiva (Etaire, 2007) y, por eso, su tratamiento pedagógico debe tener en cuenta las diferentes fases en su adquisición.

2. Atender a diferentes dimensiones de la unidad léxica: su ortografía, su significado atendiendo al contexto, su combinatoria, sus limitaciones, su morfología, etc. La competencia léxica es transversal ya que contiene información codificada sobre

numerosos aspectos, entre ellos gramaticales, sociolingüísticos y pragmáticos (Rufat, 2016). Conviene trabajar estos aspectos de forma gradual atendiendo a los conocimientos que tiene cada estudiante y al esfuerzo que tiene que hacer para aprender una determinada unidad léxica o *learning burden* (Nation, 2008).

3. Responder a diferentes estilos y estrategias de aprendizaje. Si tenemos en cuenta que en una hora de clase se aprenden unas diez o doce palabras y que un 80% se pierde en los primeros momentos, parece esencial dotar al estudiante de herramientas y recursos que lo hagan autónomo y que le permitan tomar decisiones sobre qué aprender, cómo aprenderlo y cómo recordarlo (Chamorro, 2017). Es necesario dedicar un tiempo explícito en el aula al desarrollo de estrategias para reconocer y expandir el vocabulario: que el alumno sea consciente del léxico que conoce y lo que puede hacer con él; a aprender a deducir por el contexto (Nation, 2001), a tomar apuntes; a revisar; a encontrarse con la palabra en diferentes momentos en textos orales y escritos; a utilizarla. Además, el docente puede facilitar y enseñar a utilizar al alumno recursos para seguir aprendiendo léxico fuera del aula: diccionarios (DAELE, DRAE, CLAVE), actividades guiadas, *podcasts*, aplicaciones (Torres y Aristu, 2021).

A continuación, ofrecemos un inventario de actividades que se pueden realizar a partir de un texto mapeado. Aparecen organizadas según las diferentes fases de adquisición y de planificación didáctica, siguiendo la terminología de Rufat y Jiménez Calderón (2017).

4.1. LÉXICO EN CONTEXTO

En esta primera fase podemos proponer preguntas de comprensión del texto que obliguen al estudiante a detenerse en las unidades

léxicas metas, a fijarse en el vínculo entre forma y significado, a crear asociaciones y a formular hipótesis sobre las unidades meta (Rufat y Jiménez, 2017). Algunas propuestas, adaptables al nivel de los alumnos y a la tipología del texto:

- Escribir un título alternativo para el texto usando algunas palabras claves que se han resaltado en el mapeado.
- Hacer un resumen del texto incorporando algunas de las unidades léxicas resaltadas. Este resumen puede adquirir diferentes formas: un tuit, un mensaje o audio de WhatsApp, una entrada de blog, una reseña, etc.
- Crear etiquetas que reseñen el texto usando algunas unidades léxicas relevantes.
- Ilustrar el texto añadiendo etiquetas léxicas a algunas partes del dibujo.

4.2. ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN

En esta fase el objetivo es proponer actividades de observación, reflexión y sistematización de las unidades léxicas resaltadas en el mapeado. Es la fase en la que debemos propiciar el procesamiento profundo de las unidades léxicas. Algunos ejemplos serían:

- Traducir algunas de las unidades léxicas mapeadas. La traducción puede ser una estrategia cognitiva muy útil para la reflexión metalingüística.
- Trabajar con cognados. La transferencia de la L1 es positiva en algunos casos, fundamentalmente cuando una unidad en la L1

con forma y significado similar al de la unidad equivalente en la L2 pues comparten un mismo origen etimológico en ambas lenguas. Esto es especialmente interesante en lenguas próximas.

- Detenerse en unidades léxicas que presentan dificultades de traducción debido a las diferencias en conceptualizar la realidad y reflexionar, así, sobre el significado connotativo y denotativo del léxico. Como ejemplo, proponemos la actividad *Lost in translation* (<https://campamentonorte.com/materiales>), de Campamento Norte (2020).
- Continuar una serie de combinaciones a partir de una palabra clave del texto. Ejemplo: carne de pollo/cruda/muy hecha/fresca, etc.
- Hacer un mapa mental a partir de las unidades léxicas mapeadas que pertenezcan al mismo campo temático. El profesor puede predeterminar las categorías o que sea el alumno el que las cree. Posteriormente, podemos pedirles que añadan al mapa mental otras unidades léxicas relacionadas con el mismo campo que no aparezcan en el texto. De este modo, se ofrece la posibilidad de reciclar léxico trabajado en otros textos o actividades.
- Si el léxico que propone el texto invita a hacerlo, se puede proponer que el estudiante lo represente a través de una escala o gradación. Esto es interesante con unidades léxicas relacionadas con la frecuencia, los sentimientos, las acciones cotidianas. También puede resultar interesante para trabajar el registro proponiendo al estudiante que ordene una serie de recursos léxicos según su grado de formalidad o coloquialidad. De este modo, ponemos énfasis en la dimensión pragmática y cultural de la unidad léxica, no solo en su significado.

- Poner ejemplos de categorías determinadas. Ejemplos: películas de miedo (*It*, *Psicosis*, etc.); lecturas juveniles (*Harry Potter*, *Mujercitas*, etc.). De este modo no solo trabajamos el significado de la categoría, sino que la relacionamos con los gustos, intereses de los estudiantes. No hay que olvidar que la información y relaciones de una unidad léxica pueden ser de carácter lingüístico y objetivo (qué es bar, cómo se escribe...), pero también de carácter personal y subjetivo.

- Seleccionar una palabra clave del texto que sea rentable (atendiendo al nivel del alumno y a su contexto) y ofrecer una lista de palabras. El estudiante tendrá que decidir con cuáles de estas palabras puede combinarse la palabra clave y con cuáles no.

- Actividad de reflexión sobre el valor pragmático: clasificar organizadores y marcadores discursivos y clasificarlo según su función discursiva.

- Repartir papeles a cada estudiante con la parte de un bloque léxico resaltado en el texto. Se les pide que encuentren en la clase al compañero que tiene la otra parte que falta.

- Seleccionar las unidades léxicas atendiendo al criterio de gramatical (colocaciones de los tipos: V + S, S + Adj, V + Adv, etcétera).

4.3. ACTIVIDADES DE PRÁCTICA GUIADA

En esta fase el objetivo es consolidar el léxico, por lo que podemos ofrecer actividades dirigidas a automatizar y a producciones pautadas. Algunos ejemplos:

- Buscar en el texto unidades léxicas que estén relacionadas con definiciones ofrecidas.

- Explicar el significado de segmentos léxicos resaltados con otras palabras

- Buscar en el texto los sinónimos o los antónimos de ciertas palabras dadas.

- Completar frases del texto a partir de segmentos léxicos.

- Reescribir frases con otras palabras que signifiquen lo mismo.

- Realizar producciones pautadas referidas al mundo personal del alumno en donde se tengan que activar bloques léxicos señalados en el texto.

- Actividades de respuesta física donde el alumno tenga que reaccionar al escuchar una serie de unidades léxicas. Esto funciona especialmente con partes del cuerpo y recursos para expresar localización. Podemos invitar a los estudiantes a que trabajen en parejas donde un estudiante sea el que produce la instrucción incorporando la unidad léxica y el otro reacciona.

4.4. ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN

En esta fase el objetivo es proponer actividades donde el estudiante tenga que recuperar las unidades léxicas y usarlas en una determinada tarea comunicativa. La producción puede ser de tipología muy diferente según el tema y el texto trabajado. Algunos ejemplos:

- Si se ha trabajado un texto expositivo, podemos proponer crear una infografía donde se recojan datos de otras realidades cercanas al estudiante. De este modo, el estudiante tiene la oportunidad de usar el léxico mapeado y trabajado en una situación significativa para él.
- Si se ha trabajado un texto donde se den instrucciones o recomendaciones, podemos invitar a hacer una entrada de blog o un videotutorial donde los alumnos propongan sus consejos.
- Seleccionar una serie de unidades léxicas del texto y escribir un poema o una canción
- Escribir artículo de opinión sobre el tema tratado en el texto
- Escribir una reseña de un libro para un canal como Booktube
- Escribir una reseña de un restaurante o alojamiento vacacional para una aplicación dedicada a ello
- Preparar una serie de preguntas para entrevistar a la persona de la que habla el texto
- Seleccionar una serie de unidades léxicas del texto y escribir una historia o *sketch*.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje del léxico ocupa un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Por este motivo, consideramos que es importante seleccionar aquellos materiales que

concedan al léxico el lugar que se merece. Asimismo, podemos adaptar y complementar los manuales publicados con recursos, técnicas y actividades que contribuyan al desarrollo de la competencia léxica.

En el presente artículo hemos tratado de describir cómo la técnica del mapeado de textos puede resultar beneficiosa a la hora de guiar la atención del estudiante hacia determinadas unidades léxicas. Por otro lado, hemos visto que el mapeado de textos contribuye a que el estudiante tome conciencia del carácter formulaico del español, resaltando las unidades léxicas pluriverbales y haciendo énfasis en su combinatoria, en su significado contextual, en sus restricciones.

El mapeado de textos puede aplicarse a una variedad de *input* con el que el estudiante interactúa durante su proceso de aprendizaje. Así, hemos visto ejemplos de manuales que ofrecen los textos mapeados como material complementario. Por otra parte, el profesor puede mapear otros textos que, por motivos relacionados con su grupo clase, decide llevar al aula. De esta forma, se puede guiar la mirada del alumno hacia un léxico meta que resulte particularmente interesante dada su identidad personal ampliando de esta manera la selección léxica planificada por el manual de clase hacia la exploración de un léxico más personal. Además, hemos visto que la pizarra constituye un *input* muy relevante en las clases de lengua y que introducir la técnica del mapeado ayuda a desarrollar estrategias de aprendizaje ofreciendo modelos de presentar y organizar el vocabulario.

Además de los autores de manuales y del profesor, el alumno también puede aplicar la técnica del mapeado a los textos con los que interactúa en su vida tanto fuera como dentro del aula. El mapeado es, de esta forma, una estrategia más de aprendizaje que colabora al desarrollo de la autonomía del estudiante.

Por último, conviene señalar que los textos mapeados pueden ser una buena base para actividades de trabajo explícito del vocabulario. Así, a partir de las unidades léxicas realizadas, podemos proponer actividades que tengan diferentes objetivos, que se centren en diferentes dimensiones de la palabra y que tengan en cuenta estilos de aprendizaje variados.

6. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Acquaroni, R., Amenós, J., González, V., Gras, P., Simkievich, P., Soriano, C., Tarrés, I. (2017). *C de C1*. Barcelona: Difusión.

Aristu, A. (2020, 2 de junio). "¿El profesor de español como creador y diseñador de materiales?" [mensaje en un blog]. UNIBA, Centro Universitario de Barcelona. <https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/noticias/el-profesor-de-espanolcomo-creador-y-disenador-de-materiales>

Aristu, A. y Difusión. *Hoy en clase*. Campus Difusión.

Baralo, M. (2007). "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas". En Instituto Cervantes de Múnich (ed.) *Actas del Programa de Formación para el Profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich, 2006-2007*. Múnich. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf

Barcroft, J. (2009). "Effects of Synonym generation on Incidental and Intentional vocabulary learning during Second Language Reading". *TESOL Quarterly*, 43(1), pp. 79-103. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00228.x>

Battaner, P. (2017). "Prólogo". En Herrera, F. (ed.) (2017), *Cuadernos de Didáctica. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 7-9). Barcelona, España: Difusión.

Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Cervero, M^a J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chamorro, D. (2017). "Dar forma al enfoque léxico: directrices para clase y tipología de actividades". En Herrera, F. (ed.) (2017), *Cuadernos de Didáctica. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 71-81). Barcelona, España: Difusión.

Corpas, J., García, E., Garmendia, A., (2020). *Aula Plus 1*. Barcelona: Difusión.

Ding, Wen Lin., de Prada, M., de Juan, C. R., Couto Frías, S., Lorenzo, D. *¿Sabes 2? Curso de español para estudiantes chinos*. Madrid. SGEL

Equipo Nuevo Prisma. *Nuevo Prisma B2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.

Erman B. y B. Warren (2000). The idiom principle and the open-choice principle, *Text*, 20, pp. 87-120.

Estaire, S. (2007). "Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas". *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2003-2008*. Instituto Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/05_estaire.pdf

Hidalgo, M. (2020). "Efectos del método de presentación léxica en la recuperación y el reconocimiento del vocabulario en español LE/L2 para italo-fonos". *RILEX. Revista Sobre Investigaciones Léxicas*, 3(1), 47-73. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.1.5377>

Higueras, M. (1997). "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros". *REALE. Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8, 35-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178585>

Higueras, M. (2004). "Claves prácticas para la enseñanza del léxico". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, pp. 172-192.

Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y la enseñanza de ELE*. Madrid, Arco Libros.

Higueras, M. (2017). "Logros y retos de la enseñanza del léxico". En F. Herrera, (ed.) (2017), *Cuadernos de Didáctica. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 13-19). Barcelona: Difusión

Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Abingdon, England: Routledge.

Hulstijn, J. (2001). "Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal, and automaticity". En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 258-286. [https://www.cambridge.org/core/books/cognition-and-second-](https://www.cambridge.org/core/books/cognition-and-second-language-instruction/intentional-and-incidental-second-language-vocabulary-learning-a-reappraisal-of-elaboration-rehearsal-and-automaticity/C199900F5BEF2F39286D657B8AAAC735)

[language-instruction/intentional-and-incidental-second-language-vocabulary-learning-a-reappraisal-of-elaboration-rehearsal-and-automaticity/C199900F5BEF2F39286D657B8AAAC735](https://www.cambridge.org/core/books/cognition-and-second-language-instruction/intentional-and-incidental-second-language-vocabulary-learning-a-reappraisal-of-elaboration-rehearsal-and-automaticity/C199900F5BEF2F39286D657B8AAAC735)

Hulstijn, J. (2003). "Incidental and intentional learning." En C. Doughty, y M. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition*. Oxford, Reino Unido: Blackwell, pp. 349-381

Laufer, B. (2005). "Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning". *EUROSLA Yearbook*. 5. 223-250. [10.1075/eurosla.5.11lau. https://www.researchgate.net/publication/233512046_Focus_on_Form_in_Second_Language_Vocabulary_Learning](https://www.researchgate.net/publication/233512046_Focus_on_Form_in_Second_Language_Vocabulary_Learning)

Leow, R. (2015). *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student – Centered Approach*. Abingdon y Nueva York: Routledge

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Lindstromberg, S y Boers, F. (2008). *Teaching Chunks of Language. From Noticing to Remembering*. Rum, Austria: Helbling Languages.

Long, M. (1991). "Focus on Form: A design feature in language teaching methodology". En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*

Ámsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
<https://benjamins.com/catalog/sibil.2.07lon>

Llopis-García, R. (2015). Presentación del proyecto "NYC as a Canvas for Spanish Language, Culture, and Identity". [presentación de diapositivas].

https://www.canva.com/design/DADqXJRT8vo/o_Rf5zewYI9tkn4g3lJjXQ/view?utm_content=DADqXJRT8vo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton#6

Martín, Peris, E. (2017). "Textos y palabras en un aprendizaje de ELE orientado a la acción". En F. Herrera, (ed.) (2017), *Cuadernos de Didáctica. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp 25-33). Barcelona: Difusión.

Mora, F. (2017). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge Cambridge University Press.

Nation, P. (2008). *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*. Boston: Heinle.

Nation, P. y Meara, P. (2002). "Vocabulary". En N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. Londres: Arnold, pp. 35-54

Pellicer-Sánchez, A. y Schmitt, N. (2010). *Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do Things Fall Apart? Reading in a Foreign Language*. 22.

Robles, P. (2019). "Competencia léxica y oportunidades de aprendizaje de léxico en el aula de lenguas: una aproximación teórica". *Lengua y Habla. Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística*, (23), 157- 182.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/15667>

Rosales, F., Moreno, T., Martínez Lara, A., Salamanca, P., Buyse, K., Martínez, M., Murillo, N., Garrido, P. (2017). *Campus Sur*. Barcelona: Difusión.

Rufat, A. (2016). "Introducción a la enseñanza y al aprendizaje del vocabulario". En Rufat, A. (comp.). *Didáctica de la competencia léxica*. Universidad Nebrija.

Rufat, A. y Jiménez Calderón, F. (2017). "Aplicaciones de enfoques léxicos a la enseñanza comunicativa". En F. Herrera, (ed.) (2017), *Cuadernos de Didáctica. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 47-55). Barcelona: Difusión.

Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Sans, N., Martín Peris, E., Garmendia, A., Conejo, E. (2016). *Bitácora 1 Nueva edición*. Barcelona: Difusión.

Sans, N. (2020). *Textos, textos, textos...: cuáles, para qué y cómo* [Webinar]. Editorial Difusión.
<https://www.youtube.com/watch?v=FswEmKelfEY>

Sharwood Smith, M. (1981). "Consciousness-raising and the second language learner". *Applied Linguistics* 2-2: 159-168

Schmitt, N. (2010). *Research and Practice in Applied Linguistics. Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.

Tarrés, I. (2017). "Categorización y combinatoria. Algunas preguntas sobre el funcionamiento del sistema léxico". En F. Herrera, (ed.) (2017), *Cuadernos de Didáctica. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp.35-45). Barcelona: Difusión.

Torres, L y Arístu, A. (2021). "La dimensión personal en el aprendizaje del léxico en la red". *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 32. <https://marcoele.com/aprendizaje-del-lexico-en-la-red/>

Troitiño, S. (2017). "Implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica". En F. Herrera, (ed.) (2017), *Cuadernos de Didáctica. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp.143-157). Barcelona: Difusión.

VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610195>

Webb, S. (2019). "Incidental vocabulary learning". En S. Webb (ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, pp. 225-239 [Edición para Kindle].

Webster, J. (2019). "Text Mapping as a Strategy for Understanding Intent" [mensaje en un blog]. Thought.com. [https://www.thoughtco.com/text-mapping-as-a-strategy-](https://www.thoughtco.com/text-mapping-as-a-strategy-3110468#:~:text=Text%20mapping%20is%20a%20visual,in%20a%20content%20area%20textbook.)

[3110468#:~:text=Text%20mapping%20is%20a%20visual,in%20a%20content%20area%20textbook.](https://www.thoughtco.com/text-mapping-as-a-strategy-3110468#:~:text=Text%20mapping%20is%20a%20visual,in%20a%20content%20area%20textbook.)

Wong, W. 2005: *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. New York: MacGraw-Hill.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.

FECHA DE ENVÍO: 3 DE MAYO DE 2021

FECHA DE ACEPTACIÓN: 28 DE JUNIO DE 2021