

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

Lexis- learning activities interface and methodological coherence in an Algerian Spanish textbook.

Guelailia Bachir (Université d'Oran 02)

guelailia_bachir@yahoo.fr

TALEB ABDERRAHMANE Karima (Université de Mostaganem)

karima.talebabderahman@univ-mosta.dz

Received: 19/09/2025 Accepted: 20/10/2025 Published: 15/12/2025

Resumen: En la didáctica de las lenguas extranjera, los manuales siguen siendo un soporte pedagógico clave y reflejo de las orientaciones metodológicas del sistema educativo. Tras el impulso del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, los manuales han evolucionado hacia el uso auténtico de la lengua, la integración de destrezas, la organización del aprendizaje entorno a actividades colectivas y, en paralelo, un creciente interés por el léxico y la fraseología, que culmina en el enfoque léxico de Lewis. No obstante, esta orientación no llega siempre a la práctica. La observación en la Universidad de Mostaganem (Argelia), muestra carencias de competencia léxica en estudiantes recién incorporados al departamento de lengua española y que habían estudiado en secundaria, con un manual local declarado de enfoque comunicativo. Para contrastar la coherencia entre lo declarado y lo implementado en dicho manual, nos proponemos, analizar dos dimensiones en las actividades de aprendizaje: la tipología de actividades (individual, colectiva y proyectos) y la categoría de vocabulario (elementos léxicos y otros gramaticales, y mixtos que integran los dos). Este contraste, permitirá detectar posibles disfunciones metodológicas en el manual analizado.

Palabras clave: Léxico; actividades de aprendizaje; tareas; enfoque comunicativo; curriculum; manual ELE.

Abstract: In foreign language didactics, textbooks remain an essential pedagogical support, reflecting the methodological orientations of the educational system. Following the rise of the communicative approach and the task-based learning, textbooks have evolved toward the authentic use of language, the integration

of skills and the organization of learning around collective activities, alongside a growing interest in lexis and phraseology, which culminates in Lewis's lexical approach. However, this orientation is not always applied in practice. Observations at the University of Mostaganem (Algeria), reveal gaps in the lexical competence of newly enrolled students in the Spanish department who had studied in high school with a locally produced textbook, declared to follow a communicative approach. To verify the coherence between what is declared and what is implemented in this textbook, we propose to analyse two dimensions of lexical learning activities: the typology of activities (individual, collective and projects) and the category of vocabulary (grammatical elements, lexical elements and mixed: a combination of both). This comparison will help detect potential methodological dysfunctions in the analysed textbook.

Keywords: lexis, activities, task, communicative approach, textbook.

Introducción

Dentro del panorama actual de la didáctica de las lenguas extranjeras, los manuales, siguen representando un recurso pedagógico de primer orden, no solo como herramienta práctica para el aula, sino también, como reflejo de las orientaciones metodológicas vigentes en todo sistema educativo. Desde la irrupción de la enseñanza comunicativa en los años 1970/80, impulsado luego por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002), los manuales de lengua extranjera han evolucionado hacia una mayor integración de las destrezas poniendo énfasis en el uso auténtico y contextualizado de la lengua y organizando los aprendizajes alrededor de tareas colectivas. Paralelamente, se observa, un crecimiento del interés académico por el estudio del léxico, abarcando tanto su dimensión fraseológica como la construcción de repertorios léxicos funcionales a partir de estrategias orientada hacia la ampliación y consolidación del vocabulario en contextos de uso significativo.

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

Este interés creciente, se culminó con la aparición del enfoque léxico, iniciado por Lewis 1993.

Sin embargo, esta nueva orientación, no suele traducirse de una manera adecuada y coherente en la práctica. Esta constatación resulta de la observación en el terreno de la enseñanza de la lengua española, en nuestro caso, en la Universidad de Mostaganem en Argelia. Durante años, el equipo docente observaba las carencias que, cada vez son más importantes en la competencia léxica de los estudiantes recién ingresados en el Departamento de Lengua Española, para seguir una carrera universitaria. Esta realidad, que en principio supone un nivel de dominio suficiente de la lengua objeto tras haber estudiado la lengua española durante dos años como primera materia en la enseñanza secundaria y basándose en un manual local que se reivindicaba del enfoque comunicativo, va en contra de las expectativas del profesorado. Por esta razón, abordamos el estudio del tratamiento del léxico respecto a sus categorías y el tipo de las actividades de aprendizaje que se brindan en el libro de textos, para poder identificar los potenciales indicios de disfunción y arrojar elucidaciones acerca de los factores de las dificultades anteriormente mencionadas. De este modo, se puede traslucir la coherencia y/o la inadecuación entre lo declarado respecto a los postulados teóricos y lo implementado como aproximación didáctica a través de dicho manual.

Este trabajo, parte de la premisa de que se enseña el componente léxico conforme a los postulados teóricos del enfoque comunicativo o por tareas. Esto implica primero, atender las diferentes categorías léxicas considerando las especificidades con el objetivo de aprender el léxico sea para comunicarse, sea mediante la comunicación que se traduce a través de la adopción de las actividades y tareas comunicativas. De ahí, nuestra investigación consiste en estudiar la consonancia entre la teoría y la práctica en la enseñanza del léxico en el aula de ELE en el sistema educativo argelino.

I. La reforma educativa argelina y ELE

La reforma educativa iniciada en 2003 y consolidada normativamente con la ley de Orientación N° 08-04 del 23 de enero del 2008, (Algérie,2008) estructuró el sistema educativo por ciclos e institucionalizó el enfoque por competencia, desarrollándose curricularmente mediante “*le Référentiel Général des Programmes*” (CNP*, 2009/2010) o marco de referencia general de programas y su guía “*Metodologías de elaboración de programas*”. Este marco normativo-curricular articula la enseñanza de las lenguas extranjeras y la sitúa como eje de apertura hacia el mundo, con objetivos centrados en el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, la autonomía de aprendizaje y la movilización integrada de saberes, mediante proyectos y situaciones auténticas. Metodológicamente, adopta un enfoque por tareas que se implementa en el aula mediante secuencias didácticas orientadas a tareas con objetivos claros, recursos y resultados tangibles con el apoyo de una evaluación formativa continua. Lo que en secundaria se concreta en la organización de un proyecto con una atención focalizada en la forma según necesidades y producciones verificables que integran competencias receptivas y productivas en contextos de uso.

La lengua española se imparte en secundaria en la rama de especialidad lenguas extranjeras como tercera lengua extranjera junto al alemán, ruso e italiano tras las demás lenguas extranjeras, que se inician desde primaria, a saber, el francés y el inglés. En cuanto a su implementación en el aula, el único soporte didáctico oficial es el manual “Un Mundo por Descubrir” para el primer contacto de los alumnos de 2° de enseñanza secundaria, seguido del manual “Puertas Abiertas” para el tercer año de secundaria. Estos manuales declaran explícitamente en sus preámbulos que sus objetivos didácticos están alineados con la reforma por competencias del Ministerio argelino y, de hecho, persiguen desarrollar la competencia comunicativa del alumnado mediante tareas y proyectos, integrando el léxico, la gramática, la pronunciación y las tipologías textuales al servicio del uso real de la lengua.

* Comisión Nacional de Programas, organismo ministerial encargado de elaborar documentos curriculares y programas a nivel nacional, para todas las materias.

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

II. El conocimiento del léxico y sus implicaciones

A primera vista, el conocimiento del léxico parece reducirse a las palabras de una lengua, mientras que en realidad esto supone mucho más conocimiento, que nunca se puede pretender dominarlo por completo ni en lengua materna ni en lengua extranjera. En el componente léxico se distinguen los elementos léxicos que, además de las palabras, se ramifican en otros componentes como las unidades fraseológicas (frases hechas, fórmulas fijas, modismos, las colocaciones, etc.) y los elementos gramaticales que son clases cerradas de palabras como los artículos, los posesivos, los demostrativos, etc. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2002: 108), la competencia léxica “... es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”. De este modo, el conocimiento léxico no se limita solo al conocimiento del vocabulario, sino que requiere saber manifestar tal conocimiento eficazmente en la comunicación. Esto implica saber qué palabras seleccionar y en qué contextos las palabras o expresiones pueden ser idóneas para sus propósitos comunicativos. El dominio del léxico se valora por la precisión y la claridad que puede ofrecer a los hablantes en su comunicación. Así que, dista mucho el uso de las palabras viejo, mayor y anciano, delgado y flaco, extranjero y forastero, crítico y criticón, ser todo oídos y escuchar, de estos ejemplos vemos cómo el sentido cambia según la selección de la palabra.

III. La investigación en el marco de la competencia léxica

La investigación en léxico ha pasado de focalizar la palabra aislada como unidad mínima de sentido a la fraseología donde se analizan combinaciones léxicas relativamente fijas (colocaciones, locuciones, modismos) que aportan sentido global. En un poco más de una década, la investigación española en didáctica del léxico en ELE, puso su énfasis en el enfoque léxico-funcional, centrándose en el uso fraseológico a partir de tres principales ejes relativos a la selección y progresión del componente léxico, las estrategias de su adquisición y la movilización de tareas auténticas y evaluación formativa para su aprendizaje.

Primero, la selección y progresión con criterios definidos y medibles (colocaciones, secuencias formularias/unidades léxicas pluriverbales, patrones, etc.) es decir, qué contenido seleccionar y cómo graduar un léxico de alta rentabilidad comunicativa, por frecuencia, disponibilidad con progresiones que articulan funciones y tareas. En esta línea de investigación se destaca Bosque (2004; 2006) por realizar la primera aproximación sistemática a la lexicografía combinatoria del español con su dirección del diccionario REDES, obra de referencia en la selección léxica en contextos reales, que ofrece patrones de combinación de palabras y clave para el enfoque léxico. También, merece subrayar el aporte de (Alonso Ramos, 2004) con su *Diccionario de Colocaciones del Español* en línea DiCE pionera en integrar la combinatoria léxica en recursos didácticos a través de este diccionario en línea e igualmente por su retrospectiva sobre este tema (Alonso Ramos, 2017).

Segundo, el uso de las estrategias en la adquisición del léxico basándose en el lexicón, como una red dinámica y combinatoria en la que las colocaciones y demás unidades pluriverbales o fraseológicas funcionan como atajos de acceso que sustentan naturalidad y rapidez de procesamiento. De este modo, estas combinaciones de palabras están “preempaquetadas” en la memoria lingüística y se recuperan en bloques, no palabra a palabra, lo que facilita producir y comprender enunciados más rápido y con mayor naturalidad y aceptabilidad en contexto. Entre otros autores, que se dedican a esta línea de trabajo, podemos destacar a Baralo, como una de los pioneros que se interesaron por cómo se organiza el lexicón del aprendiz mediante redes semánticas y léxicas proponiendo actividades de aprendizaje a tal efecto (Aguado-Orea, J., & Baralo, M. 2007), además de sintetizar pautas para desarrollar la competencia léxica (Ainciburu, M. C. & Santana, M. E. 2022). Igualmente, tenemos a Higuera García, que se interesa por las estrategias de adquisición, aportando un marco práctico a las técnicas de aprendizaje de las colocaciones poniendo énfasis en forma, significado y uso para mejorar la fluidez y la retención (Higuera García, 2004; 2006; 2007; 2016).

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

Y, por último, el interés por la movilización de tareas auténticas y evaluación formativa que sitúa el léxico como eje curricular e indicador de éxito comunicativo, fomentando las investigaciones sobre la didáctica de la fraseología y el análisis crítico, que evidencian la brecha entre prescripción e implementación tanto en los materiales didácticos como en el aula de ELE. Así que, además de Baralo e Higuera García citadas anteriormente, de los autores ya clásicos sobre el tema, emergen los trabajos de Zabala Vidiella, con su obra, muchas veces reeditada, (Zabala Vidiella, 2000.) que articula diseño didáctico, competencias y evaluación formativa, transferible a la didáctica del léxico y su evaluación. Otro autor referente en la aplicación del enfoque por tareas y evaluación, es Sheila Estaire, con sus propuestas para el diseño de tareas comunicativas auténticas y evaluación continua, aplicables al léxico (Estaire, 1990.2009; 2011).

En síntesis, se resalta que la didáctica del léxico se fortalece al combinar tareas auténticas con evaluación formativa y recursos del enfoque léxico. Estaire (1990; 2009; 2011), aporta el andamiaje/sopORTE de secuencias por tareas y evaluación integrada, mientras que Higuera García (2004; 2006; 2007; 2016) operacionaliza la enseñanza de bloques léxicos y colocaciones con pautas claras para su presentación práctica y su evaluación. Por su parte, Baralo (2007; 2005b) se fundamenta en el diseño didáctico de redes semánticas y léxicas para transformar el vocabulario receptivo en productivo. En cuanto a Bosque (2004; 2006) y Alonso Ramos (2004), nos ofrecen las herramientas lexicográficas (diccionarios) para la selección contextual del léxico en uso.

En cuanto al campo de la investigación sobre el proceso enseñanza/aprendizaje del léxico en Argelia, empieza a emerger últimamente, es decir, después de la reforma educativa de 2003 “... un giro prometedor hacia la observación empírica del tratamiento del léxico tanto en manuales como en el aula en el que se destacan algunos trabajos.

En esta línea, (Bedarnia, Boughoufala y Bouazaara, 2010), resaltan la priorización del léxico receptivo y descontextualizado basado sobre la presentación de solo la categoría de palabras, sin referencia a colocaciones y redes léxicas mediante el análisis de una

unidad didáctica como unidad representativa del manual “Un mundo por descubrir”. Por su parte, (Taleb Abderrahmane, 2018) demuestra que, en los manuales argelinos de ELE, el texto-unidad privilegiada del enfoque comunicativo se usa con escasa autenticidad, además de un déficit en los elementos paratextuales y una explotación limitada, lo que reduce su potencial para desarrollar la competencia discursivo-textual y desplaza el trabajo léxico fuera del texto de forma descontextualizada. En cuanto a (Beghadid, 2022), se pone de relieve la importancia de la enseñanza del vocabulario para alcanzar la competencia comunicativa y propone tareas que fortalecen la competencia léxica con criterios de variedad, precisión y adecuación. Ofrece una secuenciación didáctica breve y tipologías de ejercicios que atienden la dificultad de interiorización léxica. En esta breve presentación de tres trabajos representativos del estado de las investigaciones en Argelia sobre la didáctica del léxico en el ámbito ELE, vemos la convergencia en reforzar el uso y la explotación estratégica de textos auténticos, ampliar la tipología de actividades para garantizar la progresión del léxico hacia el uso productivo y contextualizado de la lengua.

Podemos decir, en este caso, que la investigación española, articula una síntesis sólida entre, teoría de la representación en red relacionada con el paradigma cognitivo, análisis de combinaciones léxicas y sus restricciones o sea lexicografía combinatoria y diccionarios combinatorios (REDES y DiCE) y diseño de materiales del enfoque léxico, con resultados medibles, mientras que la investigación en Argelia se centra en el tratamiento del léxico en el material didáctico y la búsqueda de unas estrategias idóneas para la explotación de tal contenido.

IV. La evolución de la didáctica del léxico en ELE

Desde el siglo XIX hasta la actualidad, la enseñanza del léxico en ELE ha experimentado una profunda evolución. Por consiguiente, pasó del Método Gramática y Traducción, centrado en la memorización y la traducción; a los métodos basados en el enfoque estructural, donde la repetición mecánica y los ejercicios de léxico descontextualizado; al enfoque comunicativo, que privilegia las nociones y las funciones; y, finalmente, al enfoque por tareas sustentado en secuencias didácticas con objetivos, contenidos y

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

evaluación integrada, hasta consolidar un enfoque léxico, orientado a locuciones y colocaciones con selección de combinaciones preferentes. Esta trayectoria no solo redefine el estatuto del léxico, sino que reconfigura la tipología de las actividades de aprendizaje, pasando del ejercicio individual a la actividad colectiva, tarea y llegar al proyecto, con apoyo en diccionarios basados en corpus. En consecuencia, la planificación didáctica transita de prácticas aisladas a prácticas colectivas, orientadas al desempeño auténtico en contextos reales y tomando la precisión léxica y la naturalidad como uno de los indicadores de la competencia comunicativa (Sánchez Pérez, 2004; Vidiella, 2012; Higuera, 2016).

En el Método Gramática-Traducción, dominante en el siglo XIX, y aun influyente durante parte del siglo XX, el eje central de las actividades de aprendizaje es el ejercicio individual con apoyo de listas de vocabulario bilingüe, traducciones escritas, análisis morfosintáctico y énfasis en la corrección formal con el uso del léxico descontextualizado, relegando la interacción oral a un papel marginal, lo que limita la transferencia a situaciones comunicativas auténticas (Sánchez Pérez, 2004; 2005; 2008). Con el auge de la lingüística estructural y especialmente de la lingüística aplicada a principios del siglo XX, se consolida un paradigma más sistemático para la enseñanza de las lenguas extranjeras, que articula una teoría del aprendizaje de corte conductista, con descripciones estructuralistas de la lengua y procedimientos didácticos afines. Este paradigma se concretiza en la práctica, a través de la subordinación del léxico a patrones y marcos gramaticales, priorizando su organización y uso a partir de patrones estructurales más que desde coocurrencias o funciones pragmáticas (Sánchez Pérez, 2004; 2005; 2008).

El giro comunicativo de los años setenta y ochenta, reubica el léxico para nociones y funciones, incrementando la autenticidad discursiva y reposiciona la actividad colectiva/tarea (role-plays, simulaciones y debates) como espacio de negociación de significado y construcción conjunta de conocimiento (Sánchez Pérez, 2004; 2005; 2008). En este tránsito (del enfoque estructural al comunicativo), el ejercicio individual se reorienta a las actividades de lengua y luego a actividades breves con propósito

comunicativo (rellenar información, comprensión y selección contextualizada) y el léxico referencial organizado por campos temáticos, se integra con la gramática en uso, conectando contenidos lingüísticos con propósitos comunicativos de las actividades comunicativas de lengua (Sánchez Pérez, 2004; 2005; 2008).

Una vez sentado el enfoque comunicativo, aparece el enfoque por tareas denominado en inglés *Task Based Language Teaching* (TBLT) para dar el paso operativo, introduciendo la secuencia de pre-tarea/tarea/post-tarea, como una nueva organización a la unidad didáctica para la consecución de un producto comunicativo final en el que se articulan la activación de conocimiento previo, la práctica individual y el trabajo colectivo de negociación. Esta estructura reconoce que el aprendizaje emerge de la ejecución de tareas comunicativas y significativas y favorece la integración del léxico gramatical (patrones y construcciones), del léxico referencial (campos temáticos) y del léxico mixto (colocaciones y formulas) en una trayectoria guiada por el producto final o sea el output final reflejo del desempeño logrado. En la práctica, el enfoque por tareas, convierte la actividad colectiva en un verdadero motor del aprendizaje, porque activa la sinergia entre pares (metas compartidas, apoyo mutuo y responsabilidad interdependiente) y orienta a los aprendices para la resolución colaborativa de los problemas y desafíos, vinculados a un producto final verificable. Esta dinámica, habitual en secuencias de pre-tarea/tarea/post-tarea, traduce el uso de la lengua en acciones coordinadas, retroalimentación entre iguales y toma de decisiones colectiva que facilita la comprensión y el desempeño observable.

Con la aparición del enfoque léxico, se observa un giro del qué y para qué hacer, hacia el qué decir y cómo decirlo con naturalidad y precisión. En el enfoque léxico se consagra, la primacía de la selección léxica y la enseñanza explícita las colocaciones, locuciones y fórmulas pluriverbales con estrategias de toma de conciencia, de consulta experta de fuentes fiables (diccionarios de colocaciones y corpus) y reutilización constante del léxico (volver a activar, reutilizar y consolidar palabra y colocaciones ya trabajadas) (Higueras, 2004; 2006; 2007; 2016). Esta perspectiva o enfoque, no

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

desplaza, sino que se superpone al enfoque comunicativo y por tareas centrando el foco en unidades pluriverbales de alto rendimiento comunicativo, dentro de las tareas, incluyéndolas en la evaluación y requiere evidencias de su uso correcto tanto oralmente que en enunciados escritos (Vidiella, 2012).

Tras la breve revisión de los principales enfoques metodológicos en lenguas extranjeras, abordamos la presentación de la tipología de actividades de aprendizaje y su relación con la categoría de léxico según los referentes metodológicos citados anteriormente. El primer tipo de ejercicios es el ejercicio individual, heredero del método Gramática y Traducción y del estructuralismo, en su vertiente de práctica controlada, se redefine hoy, desde el enfoque comunicativo y el enfoque léxico, como dispositivo de activación y consolidación del léxico (consulta de diccionarios combinatorios, completar colocaciones, etc.) (Higueras, 2016).

La actividad colectiva iniciada por el enfoque comunicativo y consolidada por el enfoque por tareas es el espacio central donde se construyen los aprendizajes de forma conjunta. En este marco, las aportaciones de los aprendices y el contraste de informaciones promueven la negociación de forma y significado. Este trabajo cooperativo consolida patrones de léxico frecuentes y mejora más la fluidez en una comunicación auténtica y significativa (Higueras, 2016). En cuanto al proyecto o la macrotarea, es un tipo de actividad final, arraigado en el aprendizaje por proyectos y el enfoque por tareas que sustituye la evaluación sumativa o examen final tradicional por un portafolio/proyecto final con criterios de logro (reseña, blog, presentación, etc.). Tal dispositivo integra microtareas y rúbricas de evaluación con indicadores de variedad léxica y revisión combinatoria o sea comprobar si las combinaciones de palabras usadas son preferentes y adecuadas al género y registro, comprobándolas con diferentes diccionarios a fin de promover la autonomía y la gestión de recursos. En paralelo, la categoría del léxico también se ajusta a los enfoques didácticos. El elemento léxico referencial, privilegiado por el enfoque comunicativo y presentes en las tareas en TBLT, se organiza por campos temáticos, al servicio de objetivos comunicativos con una progresión hacia la tarea final o proyecto (Sánchez Pérez, 2004;

2008). En cuanto al elemento gramatical, vinculado históricamente al Método Gramática y Traducción y al enfoque estructural, se integra hoy en secuencias comunicativas, introducido en pretareas, mediante transformaciones contextuales (actividades breves para transferir construcciones léxicas, a nuevos contextos comunicativos, para afianzar patrones en usos variados) y microescrituras (piezas muy cortas de 2 a 5 oraciones) y se consolida en producción durante la tarea, conectando forma, función y género (Sánchez Pérez, 2004; Vidiella, 2012). Para el léxico mixto (referencial con gramatical, en unidades pluriverbales) su ubicación es preferente en el enfoque léxico, se comprueba en diccionarios de colocaciones y corpus y se usa productivamente con retroalimentación para acelerar la adquisición fraseológica (Baralo, 2005a; Higuera, 2016).

V. Metodología y análisis de los resultados

A efectos de este trabajo, se adopta un marco metodológico descriptivo analítico, aplicado a la unidad didáctica N.º 6, como unidad final del manual argelino de ELE “Un mundo por descubrir” destinado a los alumnos de segundo año de bachillerato. Nuestro estudio se estructura, en torno a tres fases complementarias:

- Clasificación y cuantificación de las actividades de aprendizaje del léxico en la unidad mencionada, según su tipología (ejercicios individuales, actividades colectivas y proyectos).
- Identificación y tipificación del vocabulario que se presenta (referencial, gramatical o mixto) conforme a la noción de competencia léxica del MCER, que integra elementos léxicos y gramaticales.
- Interrelación o triangulación de los resultados para ver hasta qué punto las actividades se ajusten a las orientaciones metodológicas del manual y su guía docente, atendiendo a la coherencia con el trabajo por tareas y las oportunidades de la práctica significativa en aprendizaje del léxico.

V.1. Descripción del corpus

Nuestro corpus está formado por el conjunto de las 34 actividades de aprendizaje del léxico, presentes en la unidad

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

didáctica n.º 6 del manual “Un mundo por descubrir”. Antes de describir dicha unidad, objeto de nuestro análisis, nos parece necesario hacer una breve presentación del manual mismo, para contextualizar nuestro trabajo. El manual argelino, “Un mundo por descubrir” publicado en el año 2006 y vigente hasta la actualidad, es un libro escolar oficial para la enseñanza de la lengua española en segundo curso de secundaria. Se considera como el primer contacto con el español como lengua extranjera para el alumnado de enseñanza secundaria en Argelia. Es diseñado por el Ministerio de Educación Nacional y elaborado por profesores argelinos. Es el fruto de la reforma educativa argelina del año 2003, que supuso el paso hacia el enfoque por tareas y la reestructuración de todo el sistema educativo. En cuanto a su estructura, el manual se compone de seis unidades didácticas que se articulan en secuencias temáticas además de una unidad preparatoria para el inicio del aprendizaje de ELE. A su vez, las unidades didácticas se estructuran en secuencias de aprendizaje como se demuestra en la siguiente tabla:

Tabla n.º1: Estructura de las unidades didácticas del manual “Un mundo por descubrir”

Fase	Subtítulos	Función
Apertura	Un texto: generalmente se propone un diálogo o actividades de precalentamiento.	Activar saberes previos y presentar objetivos nuevos.
Apertura	Para empezar (comprensión oral)	Comprensión guiada/
Desarrollo	Ahora habla: practica oral.	Practica oral e interacción.
Desarrollo	A trabajar (gramática y léxico).	Sistematización y práctica (forma y significado).
Desarrollo	Fíjate bien (fonética y ortografía)	Ajustes articulatorios y convenciones gráficas.
Desarrollo	Tu lectura (comprensión/expresión escrita)	Procesamiento de textos y producción escrita guiada.
Cierre	Ahora tú	Consolidación y

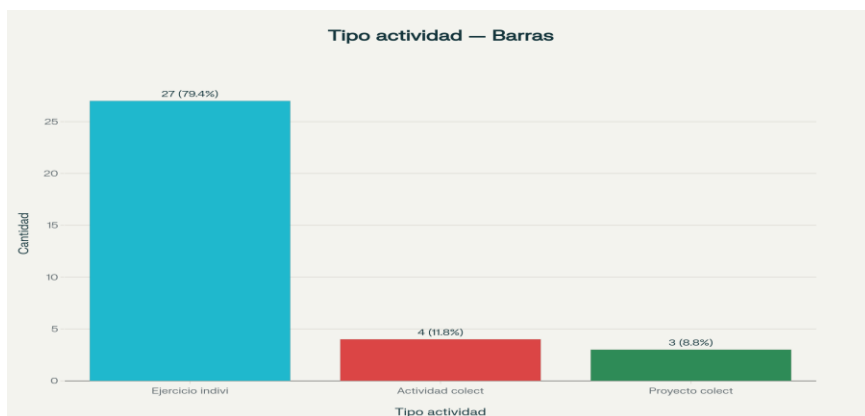
		refuerzo autónomo.
Cierre	Un poco de todo	Contenidos lúdico-culturales.
Cierre	Descubrimiento	Sensibilización a lo intercultural.
Cierre	Proyecto (tarea final)	Integración de destrezas.
Cierre	Para terminar	Autoevaluación/metacognición.

Siguiendo al modelo, la estructura la unidad didáctica n.º 6 titulada “*Viajar para conocer y comprender*” cuyo tema gira en torno a los viajes y al descubrimiento tanto de España como de Argelia y América Latina, refleja un esquema común a todas las unidades del manual.

V.2. Análisis de los tipos de actividades de aprendizaje del léxico

Observamos a primera vista, una preponderancia del ejercicio individual (cerca de 4 de cada 5 ejercicios) frente a una presencia minoritaria tanto de la actividad colectiva como de los proyectos colectivos representados por tres proyectos en forma de macrotareas.

Gráfico n.º 1: Distribución por tipo de actividades



En cuanto a la relación entre número de ejercicios individuales/actividades colectivas, tenemos un índice de $27/4=6,75$

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

que demuestra un alto desequilibrio, ya que, por cada actividad de tipo colectivo, hay casi siete actividades individuales.

Lo más llamativo en este gráfico, es sin duda la omnipresencia de los ejercicios individuales cuantificada por el 79,4% del total de los ejercicios de la unidad. Tomando en cuenta el objetivo declarado en el curriculum o la guía del profesor como alineado al enfoque comunicativo, según las indicaciones de la “ley de orientación educativa en Argelia” de 2008 que formalizó la reforma educativa iniciada a principios de los 2000, este desequilibrio demuestra que la práctica colaborativa como uno de los ejes centrales del enfoque comunicativo, está muy limitada y contradice la prioridad de emplear la lengua en interacción. Así que, con la prevalencia de los ejercicios individuales, se corre el riesgo de focalización sobre aspectos formales de la lengua (competencia lingüística), a través de la manipulación controlada con ejercicios estructurales y muestras artificiales, lo que afecta negativamente al uso funcional de la lengua en contexto social. Esta situación nos lleva a considerar las siguientes posibles incidencias de este desequilibrio sobre la concretización de los objetivos anunciados.

- La falta de posibilidades de negociar y dialogar de una manera espontánea.

Con solo un 11,8% de actividades colectivas, se reducen demasiado, las oportunidades para desarrollar las habilidades de hablar/escuchar de manera activa, de negociar los turnos de habla, y de poner en juego, otras estrategias comunicativas indispensables. Esta escasez de interacción limita la construcción colectiva de significado, empobrece la retroalimentación entre pares y dificulta la emergencia de recursos comunicativos, como la reformulación, la clarificación y la gestión de los malentendidos. En ausencia de entornos colaborativos con objetivos compartidos y tareas abiertas, la competencia comunicativa, se ve disminuida, al no disponer de escenarios donde se manifiesta.

- La presencia muy limitada de actividades integradoras y significativas.

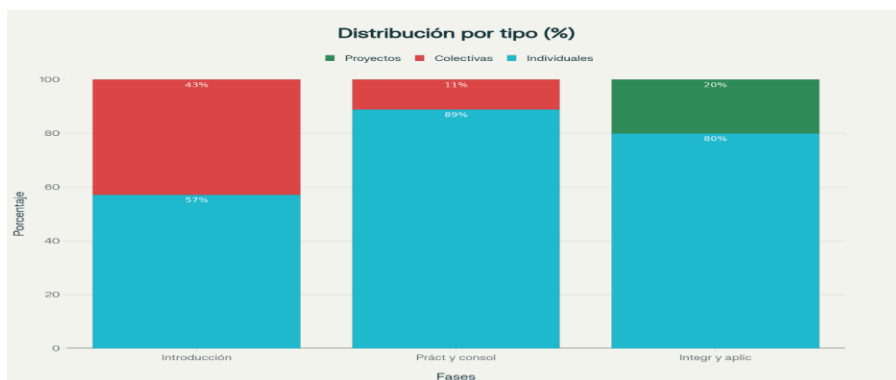
Con apenas el 8,8% de proyectos o macrotareas, se reducen las posibilidades de una práctica significativa e integradora de la lengua, desaprovechamiento la cantidad importante de ejercicios

individuales, que así perderán su efecto, sin permitir el desarrollo de una competencia comunicativa final. La baja presencia de actividades de tipo “proyecto”, impide articular los contenidos en secuencias con propósito, donde las destrezas pueden combinarse de manera auténtica y orientada a la resolución de problemas comunicativos reales. En estas condiciones los proyectos, pueden quedarse desanclados de sus objetivos comunicativos, operando como segmentos aislados, que difícilmente transfieran lo aprendido a contextos de desempeño, mientras los ejercicios individuales, se vuelvan repetitivos sin pasarelas hacia la movilización integradora de saberes, habilidades y actitudes.

V.3. Análisis de la distribución de las actividades de aprendizaje del léxico

En relación con la distribución de las actividades en la unidad didáctica, se puede observar lo siguiente:

Gráfico n.º 2: Distribución de las actividades en la unidad didáctica



En términos cualitativos, la evidencia del gráfico revela que las actividades colectivas están infrarrepresentadas, en todas las fases de la unidad y por lo tanto su importante función en el enfoque comunicativo (negociación del significado y co-construcción del discurso; etc.) queda muy limitada en esta unidad. En la fase de inicio, las actividades colectivas alcanzan el 3/34, lo que apunta a una cierta activación de conocimientos compartida, pero su volumen queda insuficiente para un arranque interactivo importante. En la fase de práctica y consolidación, encontramos sólo una

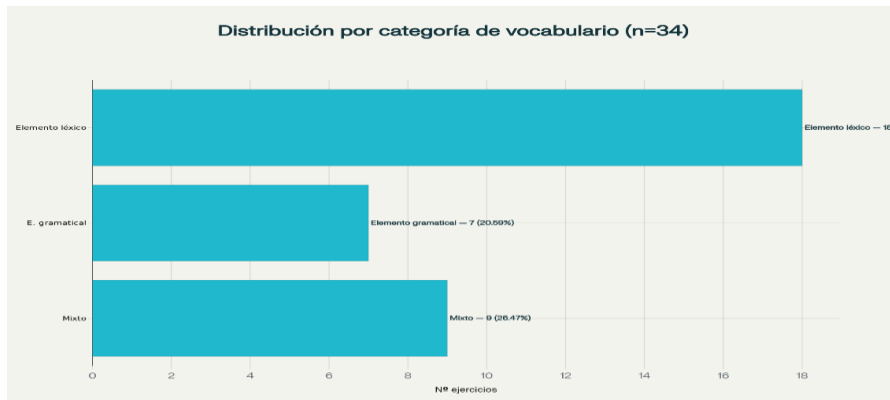
Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

actividad colectiva 1/34, cuando justamente aquí donde las tareas en grupo y parejas deben ser numerosas para favorecer la automatización de la fluidez mediante repetición significativa y retroalimentación entre los alumnos. Para la última fase de integración y aplicación, la ausencia de actividades colectivas 0/34, plantea problemas, ya que la última fase en el enfoque comunicativo y por tareas, requiere actividades colaborativas para planificar y ensayar en vista de la presentación de una tarea final, aunque aparecen 3/34 en forma de proyectos, sin tramos o actividades colectivas previas.

V.4. Análisis de las categorías del léxico

Los resultados del análisis de las categorías del léxico que se pretende brindar al alumnado se conforman por el elemento gramatical, el elemento lexical/referencial y mixto.

Gráfico n.º 3: Categorías del léxico



El gráfico, sobre la distribución de categorías de léxico, en la unidad didáctica analizada, revela una presencia destacada, del elemento léxico referencial (18/34) frente al elemento gramatical (7/34), lo que nos da una relación de cerca de los 2,6 ejercicios por cada ejercicio del elemento gramatical, aparte de los 9 ejercicios mixtos o compartidos referencial/gramatical. Esta distribución, revela una orientación hacia una construcción de significado, apoyada por ejercicios gramaticales como refuerzo de

sistematización, focalizado en tramos concretos de la unidad didáctica. Para la relación de las categorías de léxico y su peso relativo, se registra para el léxico gramatical, una proporción de 7 ejercicios, que contrasta con la mayor presencia del léxico referencial, revelando una preferencia por el trabajo semántico como vía de progresión didáctica.

El léxico mixto (gramatical/referencial) funciona como puente metodológico o enlace operativo entre dos elementos pertenecientes a métodos diferentes, integra forma y significado, en actividades que necesitan precisión estructural al servicio de objetivos comunicativos especialmente en el momento de la consolidación. Por consiguiente, su presencia discreta con 9/34, revela un desequilibrio notable de la unidad didáctica, ya que es el más indicado para objetivos de construcción de significado en contexto, apoyándose en elementos léxicos/referenciales y elementos gramaticales simultáneamente en la misma actividad. Esta distribución, puede favorecer ciertos efectos en la consecución de los objetivos didácticos esperados. Primero, el riesgo de “lagunas” en el nivel formal de la lengua ya que el fuerte énfasis en el léxico referencial, aunque favorece el dominio de léxico temático, desfavorece la producción final del alumno, si no existe un equilibrio en el léxico gramatical adecuado y, segundo, en grupos heterogéneos, el énfasis en el significado puede beneficiar a alumnos que ya tienen conocimientos previos en aspectos gramaticales de la lengua, pero genera una brecha con los que sufren deficiencias en este aspecto, esto necesita más esfuerzos y andamiajes extra en temas gramaticales por parte del profesor.

Conclusión

La unidad didáctica presenta un perfil, claramente orientado a la construcción de significado desde el léxico referencial/temático, sostenido mayoritariamente por ejercicios individuales y una presencia discreta tanto de actividades colectivas como de proyectos o macrotareas. En términos cuantitativos, destacan tres rasgos. Primero, la preponderancia del trabajo individual, segundo, el volumen del léxico referencial/temático y, por último, una proporción moderada de léxico mixto que integra forma y significado. Esta configuración, favorece un desarrollo importante

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

del caudal léxico con una sistematización muy puntual y con oportunidades restringidas para la negociación de significado en interacción y la transferencia a situaciones de uso auténtico.

Desde el punto de vista didáctico, el énfasis en el léxico referencial, favorece la progresión semántica; no obstante, al vehicularse sobre todo mediante ejercicios individuales, se reduce el desarrollo de estrategias comunicativas clave de gestión de turno, reformulación y clarificación, y se debilita la co-construcción de significado que se activa en actividades colectivas. La presencia de actividades mixtas; idóneas para tender puentes entre precisión estructural y objetivo comunicativo, es insuficiente para compensar el desequilibrio entre práctica individual y desempeño colaborativo. En consecuencia, tal aprendizaje corre el riesgo de resultar fragmentado; consistente en, riqueza del léxico temático, pero con menor proyección socio-pragmática. En suma, para optimizar el impacto comunicativo de esta unidad didáctica, convendría redistribuir el peso hacia más actividades colectivas y léxico mixto a lo largo de la unidad, de modo que la precisión gramatical y la construcción de significado, se integren en situaciones de comunicación auténtica, retroalimentación entre pares y transferencia efectiva, lo cual debería tomarse en consideración en todas las unidades didácticas del manual.

Bibliografía

- Algérie (2008). Loi n° 08-04, portant loi sur l'éducation nationale. *Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire*, n° 04 du 27/01/2008.
- Aguado-Orea, J., & Baralo, M. (2007). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2. *Revista de educación*, 343, 113-132.
- Ainciburu, M. C., & Santana, M. E. (2022). *Estrategias para la adquisición del léxico*. Grupo Anaya.
- Alonso Ramos, M. (2004). *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)*. [recurso en línea]. Universidad de la Coruña. www.dicep.com

- Alonso Ramos, M. (2007). Diccionarios combinatorios del español. *Estudios de lingüística del español. ELiEs*. Vol.38, 173-201.
- Baralo, M. (2005a). la competencia léxica en el marco común europeo de referencia. *Carabela*, 58, 27-46.
- Baralo, M. (2005b). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. In *el español lengua del futuro. I congreso de FIAPE*. Toledo. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/numeros-especiales/mayo-i-fiape.html>
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Foro de español internacional: aprender y enseñar léxico*. Múnich.384-299. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2006-2007.htm
- Bedarnia, M., Boursoufla, S., & Bouazaara, A. (2010). El Tratamiento del Léxico en el Manual Un Mundo por Descubrir. *Traduction et Langues*, 9(1), 32-45.
- Beghadid, H. (2022). La enseñanza del vocabulario: hacia una competencia léxica. *Revista Hipanica*, 1 (1), 25-33.
- Bosque, I. (Dir.), (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. SM.
- Bosque, I. (Dir.), (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. SM.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Grupo Anaya.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (7-8), 55-90.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Editorial Edinumen.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje por tareas. *MarcoELE*, (12), 1-26.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, (56), 27-50.
- Higueras García, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Carabela*, (56), 5-25.

Articulación léxico-actividades de aprendizaje y su alineación metodológica en un manual argelino de ELE

- Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en clase de ELE*. Editorial Arco Libros.
- Higueras García, M. (2007). *Estudio de las colocaciones y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación.
- Higueras García, M. (2016). Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras. *Actas de las VIII jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. 7-21. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higueras.pdf
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. London. Language teaching publications.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL. Versión electrónica: <https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>
- Sánchez Pérez, A. (2004). El enfoque por tareas: acción mediante procesos. In Brady, I. K. (Eds.). *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. 79-118. Universidad de Murcia.
- Sánchez Pérez, A. (2008). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. SGEL.
- Taleb Abderrahmane, K. (2018). El texto como recurso para el desarrollo de la competencia discursivo-textual en el manual “Un mundo por descubrir”. *Revue LAROS*. 10 (1), 523-533.
- Vidiella, M. A. (2012). El enfoque léxico en los manuales ELE. *MarcoELE*. Suplemento 14. 1-84.
- Zabala, Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. (7ª ed.). Graó.