

El tratamiento de la gramática y del léxico en manuales de ELE y su adaptación al contexto croata

Pantaler, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:560323>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-08**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za hispanistiku i iberske studije

Sveučilišni diplomski studij

Hispanistika; smjer: opći

Nikolina Pantaler

**El tratamiento de la gramática y del léxico en
manuales de ELE y su adaptación al contexto croata**

Diplomski rad

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za hispanistiku i iberske studije
Sveučilišni diplomski studij
Hispanistika; smjer: opći

**El tratamiento de la gramática y del léxico en manuales de ELE y
su adaptación al contexto croata**

Diplomski rad

Student/ica:

Nikolina Pantaler

Mentor/ica:

dr. sc. Alejandro Martínez Vicente

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Nikolina Pantaler**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **El tratamiento de la gramática y del léxico en manuales de ELE y su adaptación al contexto croata** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 26. ožujka 2024.

Tabla de contenidos

1. Introducción	1
2. Marco teórico	2
2.1. ¿Cómo enseñar?	2
2.2. ¿Cómo enseñar una lengua extranjera?	5
2.3. Enseñar el español como lengua extranjera	7
2.3.1. La pronunciación en la enseñanza de ELE.....	8
2.3.2. ¿Cómo enseñar la gramática?.....	9
2.3.3. Importancia de la gramática	11
2.3.4. Como enseñar el léxico	13
2.3.5. Importancia del léxico	16
2.4. El perfil de enseñante de ELE	18
2.5. ¿Qué métodos usar en la enseñanza?	20
2.5.1. El proceso de la enseñanza y del aprendizaje de ELE	22
2.6. La didáctica de las lenguas extranjeras	23
2.6.1. Adquisición de una lengua extranjera	25
2.6.3. Interlengua.....	28
2.7. Análisis contrastivo de la lengua española y croata	30
2.7.1. Las diferencias entre español y croata y los obstáculos que pueden suceder en el aprendizaje	32
3. Metodología y recogida de datos	36
3.1. Tareas de la investigación	36
3.2. Metodología de la investigación.....	37
3.3. Proceso de investigación y recogida de datos	37
3.3.1. Tratamiento de la gramática y del léxico en <i>Nuevo Prisma A1 y Aula Internacional 1</i>	37
3.3.1.1. Tratamiento de la gramática (A1)	37
3.3.1.2. Tratamiento de léxico (A1)	40
3.3.2. Tratamiento de la gramática y del léxico en <i>Nuevo Prisma A2 y Aula Internacional 2</i>	41
3.3.2.1. Tratamiento de la gramática (A2)	41
3.3.2.2. Tratamiento de léxico (A2)	44
3.3.3. Tratamiento de gramática y léxico en <i>Nuevo Prisma B1 y Aula Internacional 3</i>	45
3.3.3.1. Tratamiento de gramática (B1)	45
3.3.3.2. Tratamiento de léxico (B1)	47
3.3.4. Tratamiento de la gramática y del léxico en <i>Nuevo Prisma B2 y Aula Internacional 4</i>	48
3.3.4.1. Tratamiento de la gramática (B2).....	48

3.3.4.2. Tratamiento del léxico (B2)	50
3.3.5. Tratamiento de la gramática y del léxico en <i>Nuevo Prisma C1</i> y <i>Aula Internacional 5</i>	51
3.3.5.1. Tratamiento de la gramática	51
3.3.5.2. Tratamiento de léxico (C1)	53
4. Resultados y análisis de los datos de la investigación	54
5. Conclusión.....	59
6. Bibliografía.....	61
7. Resumen	67
8. Sadržaj.....	69
9. Abstract	70

1. Introducción

Este TFM se organiza de la siguiente manera. Al inicio de este trabajo se abordará la explicación y el análisis de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), centrándose en la gramática y el léxico, que son los aspectos fundamentales para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Partiendo de un marco teórico que explora los métodos pedagógicos y la importancia de la gramática y el léxico, este trabajo se propone indagar en la eficacia de los manuales *Nuevo prisma* y *Aula Internacional* en la enseñanza de ELE.

La estructura del trabajo va desde la conceptualización teórica hasta la aplicación práctica en los manuales de aprendizaje de español, presentados previamente. Cada nivel de competencia se examina en términos del tratamiento de la gramática y léxico, resaltando las estrategias pedagógicas y su impacto en el desarrollo lingüístico del aprendiente. A continuación, la metodología trae la definición de las tareas, la aplicación de los métodos específicos y el análisis detallado de los datos. Se centra en dos colecciones de manuales, *Nuevo Prisma* y *Aula Internacional*, donde se aborda la gramática y el léxico desde el nivel A1 hasta el C1.

Finalmente, se exponen los resultados y los análisis que ofrecen una visión de la evaluación y la adecuación de los materiales didácticos de español como lengua extranjera, utilizados en el contexto de estudiantes croatas, centrándose específicamente en la comparación entre los enfoques de la enseñanza gramatical y del léxico.

2. Marco teórico

2.1. ¿Cómo enseñar?

La enseñanza juega una función importante en nuestra sociedad, al difundir el conocimiento humano y al educar a las próximas generaciones. En cambio, no es un proceso fríamente racional (Gregoire Gill, 2003:150). En otras palabras, la enseñanza implica una participación emocional (Hargeaves, 1998 en Gregoire Grill, 2003:150).

Según Hyeonjin et Hannafin (2008:1838) el conocimiento siempre está arraigado en un contexto específico, estrechamente ligado a las actividades que realizamos, los conceptos que comprendemos y la cultura en la que nos desenvolvemos. Además, el proceso de aprendizaje implica comprender las conexiones entre estos elementos. De igual manera, cada individuo tiende a representar su conocimiento a través de narrativas o historias que contienen conjuntos de conocimiento situado. Ciertamente, las opiniones sobre cómo enseñar también se ven moldeadas por las percepciones acerca de la esencia y el objetivo de la educación (Calderhead, 1996 en Hyeonjin et J. Hannafin, 2008:1840). Los enseñantes que creen que la función de la enseñanza es la transmisión de conocimiento, adoptan métodos acordes con esta visión. Por otro lado, aquellos que entienden que el propósito de enseñar es facilitar el aprendizaje, tienden a enfocarse más en ofrecer comparaciones y explicaciones básicas (Calderhead, 1996 en Hyeonjin et J. Hannafin, 2008:1840).

A continuación, Hyeonjin et J. Hannafin (2008:1840), sugieren que adquirir habilidades para enseñar y aprender es crucial durante la formación educativa, ya que los futuros educadores a menudo carecen de comprensión sobre la intención oculta de actividades esenciales, como la reflexión. Por lo tanto, las convicciones ejercen influencia tanto en el método de enseñanza como en los objetivos del aprendizaje correspondiente. En cambio, Britzman (2003:31), sostiene que la literatura carece de una obra singular que proponga un método definitivo para la enseñanza. Según él, en lugar de depender de libros, los enseñantes pueden beneficiarse de una amplia gama de experiencias, las cuales, por su naturaleza variada, pueden servir como punto de partida orientativo. Sin embargo, Britzman sugiere que en realidad, cada enseñante desarrolla su propio estilo de enseñanza y debe iniciar este proceso desde cero, construyendo de manera progresiva su método de enseñanza en el transcurso diario.

Por consiguiente, William Tweedie (2005:32) en su libro explica como se ve la mejor lección. En primer lugar, hay que establecer el objetivo de la lección; hay que saber

exactamente por qué se enseña una lección y, además, explicarla sencillamente. En segundo lugar, se trata de la enseñanza y de las expectativas del comportamiento. Aparte, explicando y modelando como deberían comportarse los aprendientes al participar en una lección (mostrarles cómo usar los materiales correctamente). Seguidamente, utilizar estrategias para la participación de los aprendientes. Los estudiantes no deberían sentirse aburridos durante una lección. Hay que involucrar a los aprendientes en las actividades prácticas que mejoren el objetivo de la lección preparada. Después, hay que observar a los estudiantes y moverse por el aula. A continuación, dar elogios por los comportamientos positivos. Es más, a los aprendientes les deben traer preguntas para desarrollar habilidades del pensamiento crítico. En último lugar es la reflexión después la clase para ver qué funcionó y qué no para no cometer los mismos errores en las enseñanzas futuras (Tweedie, 2005).

Britzman (2003), por un lado estima que los enseñantes mejoran a través de sus experiencias personales y que no hay ningún texto que pueda enseñarles cómo enseñar. Por otro lado Lemov (2010) proporciona pautas dirigidas a los individuos que aspiren a ingresar al ámbito de la enseñanza. Según Lemov (2010:27), para que el proceso educativo resulte efectivo, la planificación meticulosa de la enseñanza es imprescindible, junto con la necesidad de que los estudiantes mantengan expectativas elevadas, lo que favorece la obtención de resultados destacados.

La institución escolar establece los fundamentos esenciales para el futuro y el desarrollo posterior de los individuos, lo que implica que nuestro comportamiento y nivel de interés durante este período pueden incidir en nuestras vidas después de culminar la educación formal. Acerca de las investigaciones llevadas a cabo, según Lemov (2010:27), tener las expectativas elevadas mejora el rendimiento de los aprendientes. Por esta razón, introduce cinco técnicas para establecer expectativas elevadas. En este contexto, Lemov (2010:28) advierte en su primera técnica, *no opt out*, (“no excusas”, o “optar por no hacer algo”) que los enseñantes no deben permitir la falta de esfuerzo por parte de los estudiantes, aun cuando estos no conozcan la respuesta correcta. La expresión “no lo sé” no debe ser aceptada bajo ninguna circunstancia. Entonces, la premisa central de esta técnica consiste en que cada estudiante, incluso aquellos que no frecen la respuesta correcta inicialmente, sean capaces de proporcionarla al final del ejercicio educativo. Un ejemplo de Lemov (2010:29) trae la situación en la que un estudiante, ante una pregunta responde que no la sabe, optando por no ofrecer ninguna respuesta. Ante esta situación, Lemov sugiere dirigirse a otro estudiante y plantear la misma pregunta. Si este

segundo estudiante proporciona la respuesta correcta, se debe volver al primer estudiante y repetir la misma pregunta. La segunda técnica es *right is right* (lo correcto es correcto). Además de la necesidad de que los aprendientes mantengan estándares elevados, Lemov (2010:35) también argumenta que los profesores deben tener estándares igualmente altos. Esto implica que los profesores deben considerar una respuesta como correcta solamente cuando sea completamente precisa, sin aceptar respuestas parciales como correctas. Tras recibir la respuesta completa por parte del estudiante, es importante elogiar la exactitud de esta. No obstante, de manera inmediata, se sugiere plantear una pregunta adicional relacionada con la respuesta brindada, con el fin de evaluar si el estudiante entiende el concepto subyacente y asimismo para ampliar el conocimiento. La tercera técnica se fundamenta en lo que fue presentado previamente por Lemov (2010:41), *stretch it* (extenderlo/ampliarlo). Con esta técnica, el profesor puede analizar a fondo la comprensión del estudiante. Una vez que el estudiante proporciona la respuesta correcta, el profesor puede plantear preguntas adicionales para indagar sobre el proceso cognitivo empleado. Estas preguntas adicionales podrían abordar lo siguiente: cómo el estudiante llegó a la respuesta correcta, si puede aplicar la misma respuesta en diferentes contextos o cuál fue el razonamiento detrás de la respuesta correcta, por ejemplo. La técnica número cuatro es *format matters* (el formato importa) (Lemov, 2010:47). La idea principal de esta técnica radica en corregir gramaticalmente a los estudiantes de manera que, a través de las preguntas adicionales, hechas por el profesor, lleguen por sí mismos a la respuesta correcta. Asimismo, Lemov destaca la importancia de la expresión de oraciones completas, sobre todo se advierte al estudiante cuando no cumple con esta práctica (Lemov, 2010:47-48). *Without apology* (sin excusas) es la última técnica. Lemov argumenta que una excusa significa que cuando un profesor describe una unidad como aburrida, eso puede provocar que ningún estudiante participe en ella. Otro ejemplo de excusa, según Lemov, es la percepción del profesor de que ciertos temas serán difíciles o complicados para los alumnos. Por consiguiente, subraya la influencia crucial del profesor en el aula, ya que su actitud hacia un tema específico afectará significativamente a los estudiantes. Lemov (2010:52) sostiene que ningún tema es intrínsecamente aburrido y que la actitud del profesor determinara la percepción y el compromiso de los estudiantes hacia dicha asignatura escolar.

2.2. ¿Cómo enseñar una lengua extranjera?

Se decide aprender un segundo idioma por una variedad de razones, como indica Hardan (2013:1722). Algunos optan por aprender una lengua por decisión propia, mientras que otros lo hacen por motivos laborales, por ejemplo. El proceso de aprendizaje requiere la adaptación de una manera o de una estrategia para lograr su propósito principal (Hardan, 2013:1712). El idioma es uno de los elementos significativos que afecta a las actividades de comunicación internacional (Ahmadi, 2018:116). La enseñanza de los idiomas antes del siglo XX puede caracterizarse como una “tradicón” que, en diversas manifestaciones y adaptaciones, ha sido práctica en las aulas de los idiomas a nivel global (Brown, 1941:27) persistiendo hasta la actualidad. Hardan (2013:1712-1713) argumenta la significativa relevancia de las estrategias de aprendizaje debido a su contribución en la asimilación y retención efectiva de nueva información. Asimismo, se las describe como un proceso esencial en el ámbito del aprendizaje. El aprendizaje de idiomas ha sido conceptualizado como el reconocimiento de la frontera entre lo familiar y lo desconocido, así como el acto de traspasar dicha frontera (Kramsch, Cain y Murphy-Lejeune, 1996 y Kramsch, 2003 en Chapman y Fichtner, 2011:120). Kramsch (2003, en Chapman y Fichtner, 2011:121) dice que el lenguaje abarca mucho más que meramente gramática y vocabulario ya que está intrínsecamente ligado a la cultura. Por consiguiente, desempeña un papel de gran relevancia en el entorno educativo.

“Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales.” (MCER, 2002:47)

Por un lado, DeKeyser (1998, en Criado y Sánchez Pérez, 2009:93) considera que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera guarda similitudes con otras habilidades de adquisición compleja, como el aprendizaje de matemáticas o geometría, cuando se observan desde una perspectiva cognitiva. En su libro, Anderson (1983, en Criado y Sánchez Pérez, 2009:93) distingue entre dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje procedimental y declarativo.

El aprendizaje procedimental se enfoca principalmente en la repetición con fines de aprender, y este se centra más en situaciones prácticas y tareas concretas. El aprendizaje declarativo implica conocimientos sobre la estructura lingüística del idioma extranjero, mientras que el aprendizaje procedimental se centra en aprender a utilizar dicho sistema lingüístico, es decir el lenguaje en sí (Criado, 2013:100).

Anderson (1983, en Criado y Sánchez Pérez, 2009) destaca que el aprendizaje procedimental es más relevante para el aprendizaje de un idioma. En cuanto al aprendizaje y adquisición de un idioma extranjera, Anderson define el aprendizaje declarativo como un proceso predefinido y determinado, lo que influye en la adquisición consciente y el procesamiento de la información. Además, se dirige hacia el enfoque del aprendizaje de las normativas. En cambio, el aprendizaje procedimental conlleva a la automatización del aprendizaje, lo cual facilita una comunicación más fluida. No obstante, se desaconseja fundamentar exclusivamente el aprendizaje en este método, puesto que resulta sumamente difícil corregir una forma incorrecta una vez que ha sido adoptada mediante el aprendizaje procedimental (Anderson, 1983 en Criado y Sánchez Pérez, 2009:93-94).

Por otro lado, Criado (2013:98) muestra el modelo tradicional de enseñanza de idiomas que aún se emplea en la actualidad y es conocido como PPP (presentación-práctica-producción). Según Craido (2013:99), el enfoque conocido como PPP es una estrategia pedagógica que ayuda y simplifica la labor de los profesores al enseñar un idioma extranjero. La autora resalta que esta estrategia es efectiva y que produce mejores resultados en la enseñanza de adultos que en la de niños.

Las tres fases de la PPP Criado (2013:99-100) las desarrolla de la siguiente manera:

1. La primera fase es la presentación (P1). Esta fase implica un alto grado de control por parte del enseñante en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los materiales utilizados contienen todos los elementos lingüísticos y estructuras dirigidas en la unidad. Inicialmente, el enseñante o el manual proporciona una explicación sobre la construcción de las estructuras particulares o el significado de las palabras. Esta estrategia es comúnmente referida como “aprendizaje por descubrimiento”, dado que los estudiantes obtienen el léxico contextualizado a través de textos orales o escritos, facilitados por el profesor o el material de estudio, permitiéndoles deducir las reglas y significados subyacentes por sí mismos.
2. La segunda fase es la práctica (P2). En esta etapa, al igual que en la primera, se observa un fuerte control por parte del enseñante con el objetivo de asegurar que cada aprendiente asimile lo enseñado en la fase inicial. Las actividades en esta fase se diseñan para garantizar la máxima precisión, lo que a su vez contribuye a la fluidez en la etapa final, es decir la tercera etapa. Por consiguiente, se hace hincapié en la aplicación práctica, es decir, en poner en práctica lo aprendido anteriormente. Es fundamental comprender adecuadamente lo que se presentó en la etapa inicial.
3. En la tercera y última fase, el propósito es mejorar la fluidez en el uso del lenguaje en un idioma extranjero mediante “actividades autónomas y creativas”. Para alcanzar este objetivo, se requiere que los usuarios sean más independientes en el

manejo de las estructuras lingüísticas. Durante esta fase, se sugiere la incorporación de debates, discusiones, resolución de problema, expresión de opiniones, entre otras actividades.

Las dos primeras fases pueden resultar altamente beneficiosas para los estudiantes, puesto que se les introducen nuevas estructuras lingüísticas que luego pueden practicar en la fase posterior (P2). Esta práctica les ayuda a establecer conexiones entre las formas lingüísticas que ya dominan y las nuevas, lo cual facilita significativamente su proceso de aprendizaje (Hedge, 2000 en Criado, 2013:101). Resulta crucial destacar que la estrategia conocida como PPP debe complementarse siempre con otras estrategias y métodos, y no es aplicable en todas las circunstancias del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras (Criado, 2013:111). Cada enseñante debería anticipar cuándo y cómo aplicar esta estrategia en diversas situaciones educativas.

2.3. Enseñar el español como lengua extranjera

Durante el último cuarto del siglo XX, se ha evidenciado un progreso notable en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje del español como una lengua extranjera, marcando así un avance significativo hacia su profesionalización (la publicación de PCIC, la organización progresiva y sistemática de la metodología empleada para la enseñanza, aprendizaje y la adquisición de la lengua española, la formación de la *Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, etc.) (Fuertes Gutiérrez, 2019:655).

En cuando a la enseñanza en sí misma, antes de iniciar el proceso educativo, resulta imperativo confeccionar un plan meticuloso que aborde aspectos fundamentales como la identificación del público destinatario, la metodología pedagógica a emplear, la selección pertinente del contenido a impartir y la distribución temporal de cada segmento (Moreno de los Ríos, 2009:173). Posterior a esta etapa, resulta esencial adentrarse en la comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes. Sería altamente beneficioso que el enseñante, en la medida de lo posible, realizara un análisis detallado de las preferencias de sus alumnos. De acuerdo con la perspectiva planteada por el autor, el estudiante exhibe dos categorías de necesidades primordiales: aquellas relacionadas con la comunicación y las vinculadas al conocimiento. (Moreno de los Ríos, 2009:174). La categoría relacionada con la comunicación se centra en explicar al estudiante la razón y utilidad de aprender un idioma particular, lo que implica contextualizar su aplicación práctica, destacar los posibles beneficios resultantes, etc.

El establecimiento de objetivos definidos y la comunicación clara de las expectativas relacionadas con el dominio del material son aspectos claves. Por otro lado, el segundo aspecto se concentra en la metodología de la enseñanza de unidades didácticas individuales, abordando las estrategias pedagógicas a utilizar el enfoque dirigido hacia el estudiante, entre otros elementos (Moreno de los Ríos, 2009:174). Además de las necesidades y consideraciones explícitas sobre la metodología de la enseñanza, es imperativo que el profesor tome en cuenta la composición del grupo al que importaría la lección. Dentro de un grupo se incluyen variables como la edad, el género, y otros factores identitarios. Se reconoce que no es viable aplicar un enfoque uniforme en la instrucción de niños y adultos, incluso si se emplea la misma unidad didáctica (Moreno de los Ríos, 2009:175). Asimismo, hay que considerar factores externos como el idioma materno utilizado en el grupo. Este aspecto reviste importancia debida a que el enfoque de la enseñanza aplicado a un hablante español cuya lengua materna es el español difiere del empleado con un hablante croata cuya lengua materna no es el idioma español ya que “no es lo mismo enseñar español en España que fuera de España. Ni tampoco es igual enseñarlo en Francia o en Italia que en Japón.” (Moreno de los Ríos, 2009:176)

2.3.1. La pronunciación en la enseñanza de ELE

“La pronunciación es un factor esencial en el proceso de aprendizaje de la lengua” Poch Olivé, 2004:1). Esta autora subraya que es inadecuado afirmar que uno domina apropiadamente un idioma extranjero si la pronunciación de un hablante no alcanza un nivel tal que el hablante nativo pueda entenderlo sin dificultad. Es precisamente por este motivo que ella aboga por prestar mayor atención a la pronunciación en sí misma. Es evidente que las variaciones en la pronunciación de un idioma son inevitables debido a la existencia de dialectos regionales. No obstante, se debe siempre aspirar a alcanzar un estándar de pronunciación y enseñar el estándar de manera consistente. Sin embargo, esta coherencia puede variar de un profesor a otro, ya que, a pesar de la existencia de una pronunciación estándar, no todos los profesores adoptaran el mismo enfoque. Además, cada profesor transmitirá a sus alumnos el qué y el cómo pronunciar determinados sonidos lingüísticos (Poch Olivé, 2004:3-4).

Fuertes Gutiérrez (2019:657) destaca que ha surgido un aumento en las reflexiones sobre cómo enseñar la pronunciación del español en el aula del ELE. Dentro de este contexto, resulta pertinente resaltar ciertos elementos lingüísticos, como las diferencias entre la lengua

materna y el español, así como su posible interferencia, el dominio de otras lenguas extranjeras y el entorno en el que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje (Fuertes Gutiérrez, 2019:657). Adicionalmente, Poch (2004 en Fuertes Gutiérrez, 2019:658) sugiere que se pueden anticipar los fenómenos que posiblemente influyen en el proceso de interferencia en el ámbito fonético. En su mayoría, estos eventos se refieren a sonidos que varían entre el idioma nativo y español. Estas variaciones surgen debido a la pronunciación distinta que los estudiantes realizan en estos dos idiomas. Para prevenir las interferencias, es imperativo resaltar los errores cometidos por los estudiantes con el fin de que puedan ser corregidos. Luque (2014 en Fuertes Gutiérrez, 2019:658) identifica dos categorías de errores en cuanto a la pronunciación. Aquellos relacionados con la acentuación que afecta la comunicación, siendo estos errores de naturaleza fonética, y los errores que evidencian la presencia de un acento que no suena nativo. Los enseñantes deben abordar estos errores desde el principio del proceso educativo, con el objetivo de que el aprendiente pueda interiorizar de manera gradual y, en ocasiones, inconsciente, el acento y la pronunciación propios del español.

En cualquier proceso comunicativo en la que los participantes interactúen y se influyeran mutuamente, surge la posibilidad de que se desarrollen interferencias lingüísticas, las cuales pueden tener consecuencias tanto positivas como negativas. Dado que resulta prácticamente inevitable evitar la interferencia lingüística, Poch Olivé (2004:5) identifica diversas situaciones en las cuales es posible prevenirla, tales como la presencia de sonidos existentes en la lengua objetivo pero ausentes en la lengua materna. La autora sugiere que este tipo de errores sean reconocidos y abordados desde las etapas iniciales del aprendizaje.

2.3.2. ¿Cómo enseñar la gramática?

Martín Sánchez (2010 en Gabrielsson, 2011:4) afirma que adquirir determinados conocimientos gramaticales es esencial para expresarse en español. Hacer uso de un lenguaje preciso y correcto presenta desafíos significativos en la ausencia de un dominio substancial de la gramática, de lo contrario, la precisión y la corrección en la expresión podrían verse comprometidas. Martín Sánchez (2008 en Gabrielsson, 2011:4) explica que la comprensión de la gramática no debería considerarse como un objetivo final, sino más bien como un instrumento para desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes. En otras

palabras, el propósito es emplear la gramática como una herramienta para enseñar la habilidad de comunicarse en el español.

Martín Sánchez (2011 en Gabrielsson, 2011:5) identifica dos categorías de competencia gramatical entre los estudiantes que están adquiriendo el español como la lengua extranjera: “conocimiento gramatical explícito” y el “conocimiento gramatical implícito”. Según él, el conocimiento gramatical explícito se refiere a la comprensión consciente de la gramática adquirida mediante la instrucción directa (de la forma deductiva), mientras que el conocimiento gramatical implícito implica una comprensión intuitiva e inconsciente de las reglas gramaticales (de la manera inductiva).

Cabe resaltar que el método deductivo implica una posición central del enseñante al explicar las reglas gramaticales, lo que permite que los estudiantes practiquen y apliquen posteriormente por sí mismos las explicaciones y los conocimientos adquiridos en la enseñanza. A diferencia del método inductivo que parte de los ejemplos específicos para llegar a las reglas generales (Gabrielsson, 2011:7). Aquí, los aprendientes reciben ejemplos con los contenidos gramaticales, y a partir de estos, intentan identificar los patrones regulares para luego formar las reglas. Martín Sánchez (2010 en Gabrielsson, 2011:7) enfatiza que el método inductivo se centra en el alumno, otorgándole un papel más activo en el proceso, en el contraste con el enfoque centrado en el enseñante, el método deductivo. Ericsson (1989 en Gabrielsson, 2011:7) señala que el método inductivo de la enseñanza de la gramática suele considerarse una ventaja, ya que impulsa a los aprendientes a participar de manera más activa.

Como instancia final, Thorén (1964 en Gabrielsson, 2011:7) resalta que el verdadero aprendizaje gramatical ocurre cuando los estudiantes pueden aplicar las reglas gramaticales en situaciones reales. Un indicador que ha interiorizado una regla gramatical es cuando se emplea de manera automática, sin pensar en ella. Thorén denomina este fenómeno como el “sentido de lengua”. Esto significa que los aprendientes utilizan las reglas gramaticales de manera inconsciente. Incluso si utilizan ciertas formas gramaticales o vocabulario sin tener conocimiento explícito de cómo se han adquirido; su percepción se limita a que estas formas o estructuras lingüísticas les resultan sonoramente adecuadas y correctas. Por consiguiente, sugiere que los estudiantes en el aula deben prestar atención y memorizar ejemplos que refuercen las formas gramaticales, en lugar de enfocarse en la memorización de las reglas gramaticales. Asimismo, Thorén (1964 en Gabrielsson, 2011:7) advierte que se deben

proporcionar construcciones gramaticales simples y ejemplos no complicados para facilitar la memorización o la adaptación inconsciente por parte del alumno.

Además de estos dos métodos, el inductivo y deductivo, Gabriellsson menciona otro método denominándolo “aprender haciendo”, conceptualizado por John Dewey (1997, en Gabriellsson 2011:8). La metodología de “aprender haciendo” recalca que el aprendiente adquiere un mayor conocimiento al aplicar y experimentar con los conceptos y habilidades en situaciones prácticas, con el propósito de luego emplearlos en los contextos reales (Boström; Josefsson, 2006 en Gabriellsson 2011:8). La mejor manera de adquirir el conocimiento es de inicio llevar a cabo actividades prácticas, para luego reflexionar y analizar los resultados obtenidos (Dewey, 1997 en Gabriellsson 2011:8). De acuerdo con este método, se requiere una integración efectiva entre la práctica y la teoría. Dewey enfatiza que los estudiantes cultivan el pensamiento en el entorno escolar. Por lo tanto, es crucial que el pensamiento refleje el alcance y la profundidad de su aprendizaje. En todo momento, las actividades prácticas deben estar intrínsecamente vinculadas al proceso de pensamiento. Según Dewey (1997 en Gabriellsson 2011:8-9), la ausencia de reflexión conlleva una desconexión y viceversa. Siempre es imperativo tomar en cuenta la reflexión en nuestras acciones. Abordando primero la tarea o actividad y luego analizándola para comprender cómo se llegó a determinado resultado.

2.3.3. Importancia de la gramática

“En cuanto al tratamiento de la gramática en la enseñanza de lenguas (materna y extranjera), es de sobra conocido el clásico debate entre los que consideran que la instrucción gramatical no aporta nada a la enseñanza de la lengua y quienes creen que aquella resulta imprescindible.” (Romero Olivia et al., 2020:118)

La gramática constituye una representación del lenguaje en funcionamiento. La comprensión de la gramática facilita el uso más efectivo del idioma, lo cual nos permite discernir con mayor precisión las formas gramaticales apropiadas y tomar decisiones fundamentadas sobre cuál es más idónea en un contexto específico (Rodby et al. 2012:3). Bybee (2006:730, traducción propia) acentúa que “la gramática es la manifestación cognitiva

de la experiencia con el lenguaje”. La finalidad de una gramática en la lengua extranjera es posibilitar el acceso a una competencia comunicativa en la cual se integran las estructuras gramaticales y las tareas comunicativas (Chiss, 2002:13). La gramática, en efecto, desempeña un rol central en la clase de ELE. La adquisición de la gramática constituye una fase fundamental en el dominio de una lengua extranjera (Haddouche, 2020-2021:1). Cabe decir que la gramática tiene como objetivo instruir y mejorar las habilidades del aprendiz, permitiéndole utilizar plenamente sus capacidades en las situaciones de comunicación (Haddouche, 2020-2021:10).

De igual forma, Fougerouse (2001:167) explica que cuando el aprendiente toma conocimiento de una nueva regla gramatical, experimenta la sensación de dominar una parte del sistema lingüístico, aunque su aplicación en las situaciones de la comunicación no siempre sea evidente. Además, la gramática ya no se percibe como el único componente lingüística sobre la cual solo el enseñante posee un conocimiento que debe transmitir. Fougerouse (2001:170) considera al aprendiente como un individuo inteligente, capaz de reflexionar sobre el lenguaje y capaz de expresarse. Para el enseñante, al contrario, solicitar la reflexión del aprendiente es un medio para asegurarse de lo que se comprende. Por el contrario, Ortega Olivares (2009:3) sostiene que el aprendizaje de la gramática no es imprescindible, ya que se adquiere de manera natural durante el proceso de comunicación. Este enfoque argumenta que dicho proceso es análogo al proceso de adquisición de la lengua materna.

Newmeyer (2003:701) destaca las discrepancias entre lo que genera la gramática, como la usa el hablante y su utilidad. Sostiene que, los hablantes emiten juicios fiables sobre las oraciones no utilizadas y la reducción de la ambigüedad tiene un papel limitado. Además, según el autor, el escenario evolutivo sugiere que las estructuras conceptuales, vinculadas a la vocalización, dieron inicio a la gramática, aunque esta evolucionó inicialmente de manera rudimentaria. A medida que se utilizó con fines comunicativos, la gramática se moldeó para permitir una expresión más eficiente, aunque las estructuras conceptuales siguen siendo fundamentales, incluso en expresiones simplificadas (Newmeyer, 2003:702).

Dentro de este orden de ideas, Bybee (2006: 730) argumenta que el uso contribuye a la creación de la gramática, pero, a su vez, la gramática determina la configuración del uso. En relación con la problemática expuesta, el uso real del lenguaje no puede separarse completamente del estudio de la gramática, ya que constituye una parte sustancial de la comprensión. Según las palabras de Bybee (2006:730), la gramática no puede considerarse

como una estructura conceptual, puesto que no puede haber una separación neta entre gramática y léxico. Así como hay casos en los que elementos léxicos específicos se asocian o requieren ciertas estructuras gramaticales, tampoco puede haber una separación estricta entre gramática y uso. Bybee concluye que la gramática se constituye a partir de las instancias específicas de uso que combinan los elementos léxicos con las estructuras gramaticales, esto se vuelve habitual y arraiga mediante la repetición, en efecto, se esquematiza a través de ejemplos específicos. El lenguaje puede ser interpretado como un sistema complejo con niveles sustanciales de repetición, que no solo da lugar al establecimiento de un sistema dentro de un individuo, sino que contribuyen a la creación, la modificación y la preservación de la gramática en el contexto de una comunidad lingüística (Bybee, 2006:730).

2.3.4. Como enseñar el léxico

La instrucción de vocabulario constituye un aspecto muy relevante en la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Esto se debe a que el conocimiento del léxico determina y condiciona el nivel de un aprendiente de la lengua extranjera (Al-Dersi, 2013:73).

Dado que el aprendizaje constituye un proceso continuo y progresivo, no es factible adquirir nuevos conocimientos de forma instantánea, incluso si existe un gran interés por parte del individuo. Este principio se aplica también al aprendizaje del vocabulario en un idioma extranjero. Por consiguiente, debido a la naturaleza compleja y desafiante del proceso de aprendizaje, tanto el enseñante como el aprendiente deben comprometerse de manera equitativa: el primero, para adquirir y dominar el nuevo vocabulario, y el segundo, para asimilarlo y utilizarlo efectivamente (Higueras, 2009:112). Antes de nada, conviene destacar que será recomendable emplear el concepto de “entidad léxica” en sustitución del término “palabra”, ya que la noción de “unidad léxica” abarca un espectro más extenso, englobando otros elementos que deben ser considerados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico (Lewis, 1993 en Higueras, 2009:112). Además, Al-Dersi (2013:73) reconoce que el vocabulario que los aprendientes necesitan adquirir se presenta en dos formas; oral e impresa. Al-Dersi (2013:73) distingue también, el vocabulario receptivo y productivo. Según el autor, el vocabulario receptivo engloba las palabras que tan solo las reconocemos al escucharlas o verlas. Es decir, tenemos un conocimiento pasivo de ellas. En cambio, el vocabulario productivo es parte del repertorio activo, es decir, este incluye aquellas palabras que además

las empleamos al hablar o escribir. Al-Dersi sostiene la idea de que nuestro vocabulario receptivo tiende a ser más extenso que nuestro vocabulario productivo.

Volviendo a Higuera (2009:112), esta autora identifica dos categorías de unidades léxicas: aquellas que coinciden con la unidad “palabra” (comer, coche, inteligente) y aquellas que comprenden más de una palabra (chica morena, por si acaso, entre otros). La enseñanza del léxico resulta más eficiente cuando, en lugar de enseñar palabras individualmente, se focaliza también en las unidades léxicas pluriverbales, considerando sus combinaciones o construcciones (Lewis, 1993 en Higuera, 2009:113). De esa manera se logra la integración de estas formas léxicas con otras, lo que previene la aparición de palabras aisladas y facilita la construcción de conjuntos de palabras que poseen un significado coherente. Higuera (2009:117) subraya la importancia de aprender formas léxicas en el ámbito educativo, no limitándose únicamente al aprendizaje de palabras aisladas. En este sentido, Lewis (1993 en Higuera, 2009:117-118) presenta una serie de recomendaciones sobre cómo enseñar vocabulario de manera efectiva. Lewis enfatiza la falta de relevancia del contexto o situación específica en la que se encuentre una palabra individual al inicio del proceso del aprendizaje, ya que inicialmente cada palabra se asocia con un objeto particular. Propone que los estudiantes asocien las palabras y las situaciones en un contexto específico, con la comprensión de que, si bien al principio una palabra puede ser utilizada en cualquier contexto, no todas las palabras se adecuan a todos los contextos y muchas veces se utilizan junto con otros elementos léxicos, pero en diferentes contextos. El autor enfatiza la importancia de mostrar y aprender las conexiones entre las unidades léxicas, independientemente del nivel de dominio del idioma, para posteriormente poder emplearlas de manera autónoma. Estas conexiones entre unidades léxicas se refieren a la distinción que los estudiantes deben hacer entre los diferentes tipos de palabras dentro de un mismo grupo de significados, reconociendo que algunas unidades léxicas pueden adquirir múltiples significados al combinarse con otras. El conocimiento del léxico y de las unidades léxicas contribuye significativamente a la expansión del vocabulario del estudiante (Lewis, 1993 en Higuera, 2009:122).

En relación con la adquisición y el aprendizaje del vocabulario, Cook (1991 en Cicogna y Nuessel, 1994:523) observa que el problema no radica únicamente en aprender palabras de la L2, sino también en recordarlas, asimilarlas. Esta investigación en el ámbito de la adquisición de vocabulario sugiere que las palabras se retienen mejor si su presentación se limita a una o dos exposiciones, asimismo, la recuperación léxica se favorece cuando se practica la palabra

cada treinta días. Como afirman Cicogna y Nuessel (1994), el reciclaje periódico del vocabulario a través de diversas técnicas es necesario para la retención. De modo similar, Carter (1987 en Cicogna y Nuessel, 1994:523-524) enumera diversos factores en el conocimiento de una palabra. Según este, diversos factores son imperativos en el proceso de adquisición de léxico. Así, se destaca que las unidades léxicas deben ser utilizadas en un contexto específico, adecuado. Además, es crucial que las unidades léxicas aprendidas sean empleadas tanto en la escritura como en la comunicación oral. Estas unidades léxicas pueden manifestarse en diversos contextos y es fundamental que sean capaces de identificarlas y distinguirlas. También es necesario entender como colocar o usar la palabra en la posición sintáctica adecuada. Por último, cabe señalar que no siempre existe correspondencia entre las formas léxicas en L2 y L1.

Dentro de este marco, Cicogna y Nuessel (1994:527) desarrollaron una serie de ejercicios que permiten a los aprendientes estudiar a su propio ritmo. Según ellos, estas estrategias incluyen los siguientes componentes: sinonimia (palabras con significado equivalente o idéntico, por ejemplo “comenzar/iniciar” y “finalizar/terminar”), antonimia (palabras opuestas; comprar/vender, grande/pequeño), hiponimia (una relación existente entre elementos específicos y uno general que los abarca: vehículo-coche, coche-sedán, carne-ternera), problemas matemáticos (sumas, restas, ejercicios como sopas de letras etc.) y morfología derivacional (humor/humorístico, escribir/escritor). En adelante, Cicogna y Nuessel (1994:529) sugieren actividades prácticas para el aula de la segunda lengua, como pueden ser: búsqueda de vocabulario (como con las sopas de letras antes mencionadas), crucigramas, tres en línea, juegos con letras y palabras desordenadas (mezcla de elementos léxicos) y creación de palabras (el aprendiente debe cambiar una sola letra en la palabra para crear una palabra real en el idioma).

En relación con el tema ya presentado, Alfaki y Elyas (2014:44) muestran otras técnicas en cuanto a la enseñanza del léxico. Según los autores, una de las técnicas más comunes es la traducción, que consiste en traducir una palabra en cuestión al idioma nativo del aprendiente. La traducción es una estrategia sencilla, clara y rápida para alcanzar el objetivo, especialmente cuando la palabra puede resultar desconocida para los aprendientes, ya que ha sido traducida a las diferentes variedades del mismo idioma (Alfaki y Elyas, 2014:44). Después, presentar ejemplos con el contexto adecuado es otra técnica para mostrar el significado de una nueva palabra. Además, un nuevo elemento puede ser enseñado al presentar el objeto real en el aula.

Aunque este tipo de técnica permite enseñar un conjunto del vocabulario bastante limitado, esta técnica se considera entre las más beneficiosas (Alfaki y Elyas, 2012:44). Luego, un nuevo elemento puede ser enseñado a través de explorar su concepto, ya que una palabra puede ser distinguida de acuerdo con unos usos específicos. Ofrecer definiciones o descripciones de las nuevas palabras también constituye una técnica útil para enseñar su significado. Bright (1970 en Alfaki y Elyas, 2014:45) afirma que la capacidad de expresar definiciones breves, claras y pertinentes de las palabras es importante para un enseñante. Por último, Alfaki y Elyas (2014:45) introducen el uso de imágenes y la mímica como una técnica que puede utilizarse en la enseñanza del significado de nuevos elementos del vocabulario. Un ejemplo, si el enseñante tiene la intención de enseñar un grupo de léxico como las verduras o la ropa, el uso de las imágenes será crucial, ya que sería difícil y consumiría mucho tiempo explicarlas de otra manera. Las imágenes también pueden ser empleadas para crear una situación o un contexto (Harmer, 1985 en Alfaki y Elyas, 2014:45). De igual forma, la utilización de la mímica en la enseñanza de las nuevas palabras también se considera de gran valor, especialmente con las acciones como: saltar, correr y escribir. Este tipo de conceptos se explica fácilmente si el enseñante simula llevar a cabo dichas acciones frente a la clase.

2.3.5. Importancia del léxico

Durante un extenso periodo, la enseñanza del léxico ha sido relegada a un segundo plano en el ámbito de la instrucción de idiomas (Carter, 1987:3). Esta situación puede atribuirse, en parte, a una inclinación hacia la especialización en la investigación lingüística centrada en la sintaxis y la fonología, lo que pudo haber propiciado, como Carter comenta, un ambiente donde se consideraba que el vocabulario desempeñaba un papel menos relevante en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua.

En el transcurso de la adquisición de una segunda lengua, el desarrollo del vocabulario se percibe como relativamente accesible, a pesar de que, paradójicamente, es precisamente el componente léxico el que genera mayor inquietud entre los aprendientes (Gleason, 1961 en

Carter, 1987:3). En relación con este tema, Richards (1976:77) afirma que la enseñanza y el aprendizaje del léxico reciben una atención limitada en la comparación con la competencia gramatical, el análisis contrastivo, la lectura o la escritura. Dicho esto, Alqahtani (2015:22) considera que el conocimiento del léxico es una herramienta crucial para los aprendientes de segundo idioma, ya que un léxico limitado en una segunda lengua dificulta la comunicación exitosa. Subrayando la importancia de la adquisición del vocabulario, Schmitt (2000 en Alqahtani, 2015:22) enfatiza que el conocimiento léxico es fundamental para la competencia comunicativa y para la adquisición de un segundo idioma. El conocimiento del léxico facilita el uso del lenguaje y, a su vez, el uso del lenguaje conduce a un aumento en el conocimiento del léxico, es decir se retroalimentan (Nation, 2001 en Alqahtani, 2015:22). Wilkins (1972 en Alqahtani, 2015:22) destaca que no hay mucho valor en ser capaz de producir las oraciones gramaticales si no se cuenta con el vocabulario necesario para expresar lo que se desea decir. Mientras que sin gramática se puede transmitir muy poco, sin vocabulario no se puede transmitir nada.

La presencia de vocabulario resulta inevitable en los procesos de comunicación, enseñanza o aprendizaje (Birjees e Intakhab, 2017:502). Wilkins (1972 en Birjees e Intakhab, 2017:502) sostiene el hecho de que sin gramática se puede transmitir muy poco, pero sin vocabulario no se puede transmitir nada. Heibert y Kamil (2005 en Birjees e Intakhab, 2017:502) consideran que el aprendizaje del léxico es la base de la adquisición del lenguaje, afirmando que, sin léxico, el aprendizaje del idioma es inalcanzable. El aprendizaje del vocabulario no solo beneficia a la ortografía de los estudiantes, sino también su competencia en la escritura (Birjees e Intakhab, 2017:503). Según Harmer (2007 en Birjees e Intakhab, 2017:503), los aprendientes se enfrentarán a dificultades para reconocer el contenido si no tienen un conocimiento suficiente del vocabulario, asimismo, un vocabulario extenso, ofrece más oportunidades a los aprendientes para expresarse de manera efectiva. Sobre la base del aprendizaje del léxico de la segunda lengua, la lectura cumple una función crucial en el aumento del vocabulario de los aprendientes (Horst, 2005 en Birjees e Intakhab, 2017:503). Se ha sugerido que el aprendizaje del léxico y la lectura, si ocurren simultáneamente, crearán un enfoque pedagógicamente eficiente.

Al comparar el desarrollo del léxico en la lengua materna con los procesos de la adquisición de la fonología o de la gramática, el proceso léxico exhibe una prolongación hasta la edad adulta, sin experimentar una finalización definitiva, a la diferencia de los dos últimos

que alcanzan su término en las fases previas del desarrollo lingüístico (Higueras, 2009:111). Además, los errores léxicos suelen ser los principales obstáculos para la comprensión, mientras que los errores gramaticales son generalmente más tolerados y también hay que reconocer que el léxico es un medio bien relevante para la comunicación y para perfeccionar la competencia comunicativa (Higueras, 2009:112). Además, Krashen (1982 en Birjees e Intakhab, 2017:502) subyace que, para progresar en una lengua extranjera, los aprendientes necesitan poder entender lo que escuchan y leen. Si los aprendientes no entienden alguna parte del léxico del texto que están leyendo o escuchando, este lenguaje no es comprensible, por lo tanto, no puede ser útil para el proceso de la adquisición.

2.4. El perfil de enseñante de ELE

Una de las funciones primordiales de un enseñante es la revisión de errores (Montoro Cano, 2013:366). Bru Peral (2011 en Montoro Cano, 2013:367) identifica tres modalidades de corrección: “la corrección pedagógica, la corrección parcial o intermedia y la corrección total”. La corrección pedagógica marca únicamente el error dejando al alumno la responsabilidad de encontrar la corrección adecuada. La corrección parcial o intermedia implica proporcionar al aprendiente las pistas para orientarlo hacia la corrección, facilitando su proceso de identificación. Por último, la corrección total realiza una corrección completa y proporciona la solución directamente al aprendiente. De las tres modalidades, como aconseja Montoro Cano (2013:368) se sostiene que la corrección del primer tipo puede ser abordada durante las clases, la segunda modalidad demanda una revisión posterior de las respuestas por parte de los aprendientes, mientras que la tercera modalidad resulta útil para exámenes y otras evaluaciones formativas.

Además de corregir los errores, un enseñante desempeña, sobre todo, un papel crucial en el desarrollo del interés de un aprendiente hacia una materia o un idioma. Por consiguiente, el enseñante debe convertirse en un aprendiente, al reflexionar sobre la situación, comprendiéndola desde diferentes puntos de vista antes de enseñar a los aprendientes y al vincular los conceptos de manera relevante en las circunstancias cotidianas (Archana y Usha Rani, 2017:2). Según estos autores, un enseñante tiene diferentes roles. Dentro de este orden de ideas, Archana y Usha Rani (2017:2) enumeran los siguientes roles:

1. Enseñante como aprendiente. “La tarea del enseñante es convencer al estudiante de que la educación satisface la necesidad y el aprendizaje en el aula” (ib. traducción propia). Previamente al comienzo del proceso de instrucción, es fundamental que el profesor se ponga en la posición de los estudiantes y considere sus necesidades al momento de impartir nuevos contenidos o revisar temas previamente abordadas.
2. Enseñante como facilitador. El enseñante debe orientar y apoyar a los aprendientes para que aprendan por sí mismos. Los enseñantes deben desarrollar un entorno de aprendizaje óptimo que refleje la vida de los aprendientes en sus aspectos sociales, intelectuales y lingüísticos. En calidad de facilitador, “el enseñante debería establecer cimientos robustos para el crecimiento personal de los aprendientes” (Archana y Usha Rani, 2017:2, traducción propia).
3. Enseñante como evaluador. La evaluación es el único instrumento mediante el cual podemos dar seguimiento al proceso de los estudiantes y proporcionarles retroalimentación. Previamente a la evaluación de los alumnos, el enseñante se someta también a una autoevaluación. Asimismo, evaluar es un medio efectivo para perfeccionar el aprendizaje de los aprendientes. La evaluación permite al enseñante planificar sus técnicas de las enseñanzas futuras y guiar a los aprendientes hacia el dominio de la lengua extranjera (Archana y Usha Rani, 2017:2-3).
4. Enseñante como gestor. Un enseñante debe planificar con anticipación como manejar las clases dentro del tiempo preestablecido y abarcar tanto los aspectos académicos como las habilidades interpersonales como diversas técnicas de la enseñanza. Un enseñante hábil en el manejo eficaz del aula, mediante la implementación de técnicas y estrategias pedagógicas adecuadas, incide directamente en el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje (Archana y Usha Rani, 2017:3).

Entonces entendemos que el profesor de una lengua extranjera trabaja en una situación en la que el medio de instrucción es también el objeto de la instrucción. En otras palabras, un profesor de español será efectivo si utiliza el español gran parte del tiempo para enseñar español. En cambio, un enseñante de ciencias adopta su enseñanza utilizando un enfoque que capitaliza el conocimiento previo compartido por la mayoría de los estudiantes, facilitando así la comprensión de los conceptos científicos. Es decir, para que los profesores de lengua extranjera proporcionen una instrucción adecuada en la comunicación en una segunda lengua, deben utilizar un medio que los aprendientes aún no entienden (Bernhardt y Hammadou, 1987:301).

Otro de los componentes más relevantes que Bernhardt y Hammadou (1987:302) destacan es el hecho de que el aprendizaje de un idioma siempre tiene lugar dentro de un entorno cultural. Para que los enseñantes de español hagan que el aprendizaje del idioma se dé el más próximo a un contexto real para los aprendientes, deben brindarles oportunidades de usarlo y hablarlo en un entorno más cercano posible a ese contexto deseado. Por consiguiente, los enseñantes de lengua extranjera deben participar activamente en la oferta de las actividades

extracurriculares, no con fines de enriquecimiento, sino para proporcionar o imitar un entorno cultural donde pueda ocurrir un aprendizaje contextualizado (Bernhardt y Hammadou, 1987:302).

En relación con lo anterior, Chapman y Fichtner, (2011:116) afirman que los enseñantes de una lengua extranjera muchas veces son migrantes. Así, otro enfoque de la investigación exploró cómo los enseñantes de una lengua extranjera se posicionan con respecto al idioma que enseñan. En el estudio de Menard-Warwick (2008 en Chapman y Fichtner, 2011:119) se investigó cómo se desarrollan y manifiestan las identidades culturales de los enseñantes de una lengua extranjera en el aula. Por ende, las identidades culturales que los enseñantes de lengua extranjera han desarrollado pueden afectar la manera en que perciben la enseñanza sobre la cultura y la relevancia de sus propias afiliaciones culturales (Chapman y Fichtner 2011:121). En este contexto, de acuerdo con Chapman y Fichtner (2011:121), los enseñantes de un idioma extranjero deben ser conscientes de que se vinculan con más de una cultura, además, dicha identidad cultural impacta en su percepción personal dentro del ámbito educativo.

2.5. ¿Qué métodos usar en la enseñanza?

Un método constituye un plan general para la exposición estructurada del contenido lingüístico, asegurando que cada componente se integre de manera coherente y se fundamente en un enfoque específico (Dibekulu Alem, 2020:135). Prabhu (1990:162) explica que el método hace referencia tanto a un conjunto de actividades realizadas en el aula, como teoría, creencia o concepto que sustenta esas actividades. En el marco de un enfoque determinado, se identifican diversos métodos (Dibekulu Alem, 2020:135). El autor subyace que los métodos parecen fundamentarse en perspectivas muy diferentes en la relación a la naturaleza y al proceso de aprendizaje de un idioma.

Para la enseñanza de un idioma extranjero, Liu y Shi., (2007:69) presentan cuatro métodos; “el método gramática y traducción, el método directo, el método audio-lingüístico y el método de la enseñanza comunicativa”. El primer método, según los autores, se enfoca en enseñar la gramática del segundo idioma mediante la traducción. Prioriza la lectura y la escritura, relegando a un segundo lugar al habla y a la escucha. Han argumentado que la instrucción explícita de la gramática puede completar enfoques comunicativos y que el primer

idioma sirva como referencia, evitando de esa manera los malentendidos. En efecto, Richards (1986 en Dibekulu Alem, 2020:137) afirma que este método se utilizaba para enseñar las lenguas “muertas” como el latín y el griego clásico. Esta tendencia hacia las actividades escritas implica que en este método los aprendientes actúan como receptores pasivos de una nueva información, prácticamente excluyendo la producción oral.

El siguiente método que Lui y Shi explican (2007:70) es el método directo que representa un cambio significativo del primer método al utilizar el idioma objetivo como un medio de la instrucción, evitando el uso del primer idioma y la traducción. Aunque fomenta la creatividad de los enseñantes y da lugar a nuevas técnicas, surgen desafíos como prevenir los malentendidos sin usar traducciones. Además, requiere enseñantes con una fluidez nativa lo que puede resultar difícil de cumplir en la práctica. Según Larsen-Freeman, (1986 en Dibekulu Alem, 2020:138) la premisa fundamental del método presentado es que los estudiantes aprenderán a comunicarse en la lengua objetivo, en parte mediante el aprendizaje de cómo pensar en esa lengua sin involucrar la L1 en el proceso de aprendizaje del idioma. El papel del enseñante se percibe como socio y guía a los aprendientes, mientras que los aprendientes desempeñan un papel activo como participantes en el proceso de aprendizaje (Dibekulu Alem, 2020:139).

El método audio-lingual se fundamenta en la creencia conductista de que el aprendizaje de un idioma consiste en la adquisición de un conjunto de los hábitos lingüísticos correctos. El aprendiente repite los patrones hasta poder producirlos de manera espontánea (Dibekulu Alem, 2020:139). Este método fue el primero en afirmar abiertamente que se derivaba de la lingüística y la psicología. Este enfoque interpreta el aprendizaje del lenguaje en los términos de estímulos y respuestas, condicionamiento operante y refuerzo, priorizando un aprendizaje sin errores. Se asume que aprender un idioma implica dominar los elementos y las reglas desde el fonema hasta la oración, asimismo, el método utiliza diálogos y prácticas como ejercicios repetitivos de patrones y la imitación. Sin embargo, el método ignora la competencia comunicativa en la enseñanza práctica (Lui; Shi, 2007:701). De acuerdo con Dibekulu Alem (2020:140) el rol del enseñante es central y activo, es un método dominado por el enseñante.

Por último, el método comunicativo, busca centrarse en la competencia comunicativa en lugar de simplemente dominar las estructuras lingüísticas. Su objeto es desarrollar los procedimientos que reconozcan la interdependencia entre el lenguaje y la comunicación, fomentando las actividades de comunicación real y tareas significativas (Lui y Shi, 2007:701).

Conviene destacar que no existe un método mejor o más bien definitivo para enseñar un idioma. Esta afirmación sugiere que no tenemos una noción adecuada de lo que podría considerarse como “mejor” o que la noción de bueno y malo necesita ser reconsiderada y aclarada (Prabhu, 1990:168). La elección del método más adecuado está condicionada por diversos factores, como el propósito de este, las circunstancias en las que se aplica y los objetivos específicos. La afirmación de que no hay un método único que sea el mejor, implica que no existe una solución que se debe aplicar universalmente, ya que hay variaciones significativas en el contexto que influyen en cuál es la opción más apropiada (Prabhu, 1990:162). Conforme al autor, al afirmar que no hay un método que sea el mejor para todos, existen métodos diferentes que son más adecuados para distintas personas o para diferentes contextos de la enseñanza. Esto implica que, en cualquier contexto de la enseñanza, puede haber un método que es el más apropiado que otro. Finalmente, una noción predominante sobre el mejor método es, simplemente será aquel que proporcione los mejores resultados en términos de logros de aprendizaje (Prabhu, 1990:168).

2.5.1. El proceso de la enseñanza y del aprendizaje de ELE

En esta sección abordamos el proceso de la enseñanza y aprendizaje a través del análisis de errores, buscando explicar por qué se producen. Los errores son indicadores del proceso del aprendizaje y al entender los mecanismos que los generan, se obtiene el conocimiento de cómo se aprende o adquiere una lengua (Fernández López, 1995:209). Además, el error se considera como parte integral del proceso de aprendizaje y puede emplearse con propósitos didácticos (Alba Quiñones, 2009:3). Asimismo, Fernández López (1995:209) constata que el análisis de los errores, la superación y la evolución, revela el uso de estrategias sociales y metacognitivas. Entendidas estas estrategias como la generalización de las reglas de la lengua objetivo o incluso el recurrir a la lengua materna u otra lengua extranjera, las cuales permanecen constantemente en el proceso de instrucción. (Fernández López, 1995:209).

Dentro de este marco, se involucran dos niveles de errores: las diversas categorías de errores y la dinámica de la propia categoría (Fernández López, 1995:211). Dentro de la distinción de estos hay: “errores sistemáticos – eventuales, transitorios – fosilizables, colectivos – individuales” (Fernández López, 1995:211).

“Errores sistemáticos son aquellos que se repiten en una fase determinada y que permiten observar unas ciertas regularidades subyacentes, regularidades que forman parte de la interlengua de ese estadio. [...] Los errores transitorios son los típicos errores de desarrollo que caracterizan una etapa del aprendizaje y que tienden a desaparecer. [...] Los errores fosilizables son aquellos que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad misma de la estructura, por un problema de interferencia o por cualquier otra clase de la contaminación. [...] los errores colectivos, frente a los individuos, son las que caracterizan a un grupo de alumnos, normalmente con una lengua materna común, o las que se originan por las dificultades específicas de la lengua que se aprende.” (Fernández López, 1995:211-213)

No obstante, Gutiérrez Toledo (2001 en Alba Quiñones, 2009:9) plantea dos categorías para el estudio de los errores léxico-semánticos. En la primera categoría, derivada de una primera aproximación a los errores identificados en la redacción de estudiantes de inglés como lengua extranjera, describe los siguientes segmentos: errores generados cuando una palabra en español tiene, en términos del significado, dos o más equivalentes en inglés, falsos amigos, confusiones basadas en las similitudes morfológicas, equívocos por un uso incorrecto del diccionario, abreviación accesible, creación de los neologismos o errores originados cuando una palabra en inglés tiene, desde la perspectiva del significado, dos o más equivalentes en español. En la segunda categoría, al aplicar el criterio etiológico, se establece una clasificación definitiva que desglosa los errores en: “errores intralingüísticos (innovaciones en español que no tienen equivalentes en inglés, por ejemplo): sobregeneralización, analogía o errores provocados por la intervención del enseñante” (Alba Quiñones, 2009:10).

En igualdad de condiciones, Fernández (1991 en Alba Quiñones, 2009:11) elabora la clasificación de los errores siguientes: errores léxicos formales; identificación del género, identificación del número, formación de palabras y errores semánticos que constan de: lexemas con significados comunes, pero no susceptibles de intercambio total en el campo semántico o en el contexto, uso de “ser” y “estar” o empleo de registros de la lengua no apropiados para la situación. Como recurso final, destacamos que cometer errores es una parte inherente a la condición humana, ya que constituye nuestro aprendizaje. Además, sirven como señales tanto para el enseñante como para el aprendiente, indicando la dirección del proceso y señalando las auténticas dificultades (Fernández López, 1995:214).

2.6. La didáctica de las lenguas extranjeras

Según la observación de Uljens (1997 en Harjanne y Tella 2007:4), el ámbito educativo engloba la totalidad de las acciones conscientes que posiblemente ejercerán un impacto en las

habilidades, el conocimiento, la personalidad y el conjunto de valores de distintos individuos. En consecuencia, la enseñanza puede ser concebida como parte de la educación. También cabe destacar que, en su primer manual didáctico de lengua, Leino (1979 en Harjanne y Tella 2007:6) definió la didáctica del lenguaje como parte de las ciencias educativas cuya función es proporcionar las instrucciones procedimentales relativas al diseño e implementación de planes de estudio de lengua. En este sentido, este concepto de didáctica ha sido definido de maneras diversas. Una definición general fue representada por Dolch (1965 en Harjanne y Tella 2007:7): la didáctica es la ciencia y estudio de la enseñanza y el aprendizaje. Luego, se observa una variación en la definición de Lund (2003 en Harjanne y Tella 2007:8), donde cobran importancia las asignaturas de la enseñanza, es decir mediante el uso de las asignaturas, se evidencia la viabilidad de la enseñanza. De acuerdo con Lund, este planteamiento implica la presencia de dos componentes fundamentales: la dimensión práctica y dimensión teórica. La dimensión didáctica se centra en las actividades prácticas en las que profesores, estudiantes y objetos culturales pertinentes (tanto digitales como físicos) exploran la dimensión teórica. De este modo, el conocimiento se organiza en unidades temáticas (Lund, 2003 en Harjanne y Tella 2007:8).

Conviene tener en cuenta la premisa principal de que el concepto de la didáctica de la lengua extranjera se ha ampliado para abarcar especialmente los tres componentes del proceso de enseñar-estudiar-aprender (Harjanne y Tella 2007:7). Harjanne y Tella (2007:8) explican el concepto de la didáctica del lenguaje que abarca la totalidad del proceso pedagógico con respecto a la enseñanza estudio y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los autores afirman que el proceso de la enseñanza y del estudio de una lengua extranjera tiene como objetivo la adquisición de dicha lengua, aunque no puede garantizar que la lengua objetivo sea aprendida. Indudablemente, se puede aprender un idioma extranjero directamente como consecuencia del proceso de la enseñanza sin necesidad de estudios adicionales, así también sin recibir la instrucción. Asimismo, un idioma extranjero puede ser aprendido sin enseñanza o estudio dirigido a los propósitos específicos, ocurriendo con la frecuencia en el contexto de diferentes pasatiempos que utilizan lenguas extranjeras (Harjanne 2004a, 2006; en Harjanne y Tella 2007:11).

Los elementos centrales de la investigación y de la observación de la didáctica de las lenguas extranjeras abarcan tanto ese estudio y la enseñanza en sí misma, así como, aspectos relacionados tales como métodos, concretos, prácticas de enseñanza, currículos y contenidos

instructivos (Tella, 1994 en Harjanne y Tella 2007:14). En la actualidad, la didáctica de las lenguas extranjeras incorpora investigaciones comparativas, aplicadas y de desarrollo basadas en las diversas teorías del aprendizaje y de la adquisición de lenguas (Harjanne y Tella 2007:14). Según la didáctica contemporánea de las lenguas extranjeras, la comunicación se caracteriza por su autenticidad, interacción en tiempo real, dialogismos y hasta cierto punto, la mediación a través de la tecnología, atribuyendo en parte al uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (Harjanne y Tella 2007:17). De la misma forma, Djummayevna Riskulova y Kizi Yuldoshova (2020:787) apuntan que, en la actualidad, la didáctica se entiende como un campo de la pedagogía que fundamenta de manera científica el contenido, los métodos y las formas organizativas de la enseñanza. En lo sucesivo, uno de los principios fundamentales de la didáctica es considerar los aspectos individuales de los aprendientes en el proceso educativo. Esto implica la organización del proceso de la enseñanza, teniendo en cuenta las características de cada aprendiente (Djummayevna Riskulova y Kizi Yuldoshova 2005:787).

2.6.1. Adquisición de una lengua extranjera

“Normalmente se utiliza “adquisición” para referirse a los procesos no conscientes, intuitivos y automáticos, que tiene lugar, particularmente, cuando el conocimiento de la lengua adquiere en un ambiente natural. Por el contrario, aprendizaje se refiere a los procesos conscientes, reflexivos y controlados.” (Baralo, 2009:7-8)

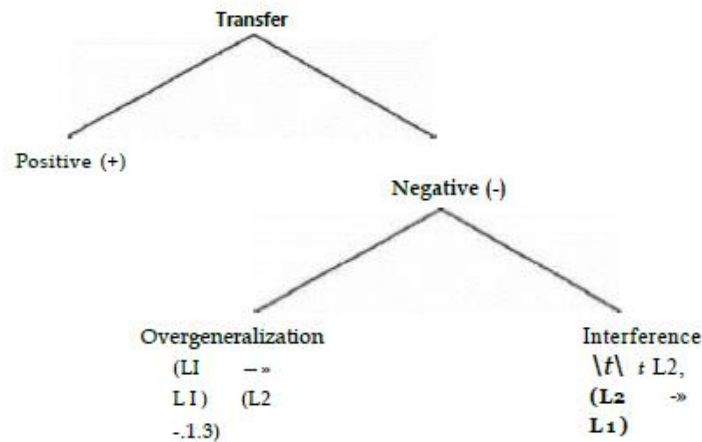
Se han utilizado diversos métodos en la investigación del proceso de la adquisición de las lenguas extranjeras. Estos métodos incluyen fundamentalmente “el análisis contrastivo, el análisis de errores, el análisis de la actuación y el análisis del discurso” (Alba Quiñones, 2009:1). La adquisición de un idioma en el ámbito de la psicología denota el proceso por el cual los individuos adquieren la capacidad de percibir, producir y emplear las palabras con el fin de entender y comunicar. Esta capacidad se desarrolla típicamente en la infancia e implica una intrincada interacción de factores genéticos, cognitivos y sociales (Lemetyinen, 2023). Sin embargo, la investigación del lenguaje infantil dentro de la tradición chomskiana afirma que existen los principios fundamentales del lenguaje que imitan el proceso de la adquisición desde las etapas más tempranas y que no podrían necesariamente ser aprendidos mediante la exposición al lenguaje (Adler, 2001:104). Asimismo, Chomsky (1968 en Campbell et al. 1970:1) argumentó que la rapidez con la que los niños son capaces de inferir las reglas

gramaticales subyacentes al discurso que escuchan a su alrededor, y luego el utilizar estas reglas para la construcción de los enunciados que nunca han escuchado antes, sugiere que los niños nacen un comportamiento de los principios formales que determinan la estructura gramatical del lenguaje. Esta es la hipótesis “racionalista”, la hipótesis de las “ideas innatas”, al contrario de la hipótesis “empirista” que, en su forma, sostiene que todo conocimiento proviene de la experiencia.

La perspectiva nativista de la adquisición de una segunda lengua incluye la noción de que ciertos elementos lingüísticos importantes se adquieren en un orden particular y que no se pueden adquirir en un orden diferente (Macaro, 2003:25). Además, en la adquisición de una L2, aunque no son estrictamente iguales, las secuencias son similares independientemente de la primera lengua del aprendiente (Macaro, 2003:25). Dicho esto, Macaro (2003:25) compara los niños con los aprendientes de un idioma y dice que, igual que los niños que aprenden su primera lengua, los aprendientes de L2 también tenían su currículo integrado. Según Macaro (2003:28) la información que el aprendiente puede entender es el input principal para la adquisición y el desarrollo de una lengua segunda. Es más, esta información se hace comprensible cuando el enseñante (o el interlocutor nativo) adapte la lengua aproximadamente al nivel de comprensión del aprendiente. En efecto, hablar es el resultado de la adquisición y no su causa (Krashen, 1985 en Macaro, 2003:29).

Al resumir la teoría de la adquisición de un segundo idioma, Brown (1941:82) descubrió que el dominio cognitivo del comportamiento humano es de importancia clave en la adquisición tanto del primer idioma como del segundo. En la adquisición de una segunda lengua, ha sido común referirse al *overgeneralizing* (sobregeneralización), un proceso que ocurre cuando el aprendiente de L2 actúa dentro de la lengua objetivo, generaliza una regla o un elemento particular en el segundo idioma, independiente de la lengua materna (Brown, 1941:98).

Imagen 1. Transferencia en el aprendizaje (Brown, 1941:99)



Como podemos observar en la imagen anterior, la interferencia y la sobregeneralización son el lado negativo de los procesos transferencia. Aunque, son aspectos ligeramente diferentes, representan los componentes fundamentales e interrelacionados de todo aprendizaje humano y, cuando se aplican a la adquisición de un segundo idioma, son simplemente extensiones de los principios psicológicos generales (Brown, 1941:99). La interferencia del primer idioma en el segundo es una forma de generalización que toma las expectativas previas, del primer idioma y las implica incorrectamente (Brown, 1941:99). Además, la sobregeneralización, como la explica Brown es la aplicación incorrecta, la transferencia negativa, de material previamente aprendido en el segundo idioma a un contexto actual del segundo idioma. Como muestra la imagen 1., toda la generalización implica la transferencia, y toda transferencia implica la generalización.

Continuando con las influencias positivas y negativas, Krashen (1981:65) habla de la influencia del primer idioma y nota que la influencia es más fuerte en el orden complejo de las palabras y en las traducciones de palabra por palabra en las frases. Según Krashen (1981:90) esto sucede porque el aprendiente de la segunda lengua depende mucho más de las rutinas y sigue patrones del primer idioma. El aprendiente de L2 aporta consigo una gran capacidad para crear lenguaje mediante la formación de reglas. Al mismo tiempo, es capaz de almacenar, además puede repetir y recordar grandes fragmentos del lenguaje a través de la imitación. Además, puede repetirlos para usarlos en una situación apropiada (Hatch, 1972 en Krashen, 1981:95).

Indistintamente de si se trata de la adquisición de una segunda lengua, el aprendizaje de un idioma extranjero requiere el desarrollo de hábitos y el establecimiento de una rutina (Krashen, 1981: 92). Mediante el establecimiento de rutinas y patrones, uno puede mejorar su capacidad para retener contenidos lingüísticos, lo que a su vez facilita la comunicación efectiva como resultado final. Krashen (1981:116) subraya también que la adquisición del lenguaje se puede alcanzar mediante actividades comunicativas significativas, tanto dentro como fuera del entorno escolar. Por ejemplo, a través de experiencias como viajar al país donde se habla el idioma objeto y absorber la información lingüística de manera directa.

2.6.3. Interlengua

Selinker (1972 en Baralo, 2003:33) propone el concepto de la interlengua para definir de manera precisa al sistema lingüístico no nativo, estableciendo una distancia entre este y los sistemas de la lengua materna y de la lengua objeto. La interlengua es un constructo teórico, confirmado empíricamente, desarrollado como el resultado de un enfoque cognitivo hacia los idiomas, donde se concede importancia primordial a los procesos cognitivos internos de un aprendiente y a su contribución activa al proceso del aprendizaje, lo cual conduce a la implementación de diversas estrategias del aprendizaje (Šarić, 2016:233). Los estudios acerca de la interlengua buscan desentrañar lo que sucede en la mente del individuo que aprende, donde se contiene el denominado proceso cognitivo interno que asimila y utiliza la información lingüística que percibe y reproduce en sus respuestas. La construcción de la interlengua, a través de los procesos internos del aprendizaje, es abordada por distintas teorías que exploran la adquisición de las lenguas extranjeras (Baralo, 2003:34).

Corder (1981:56) sostiene que la interlengua refleja la realidad de que los aprendientes de una lengua extranjera mantienen continuamente con su propio sistema lingüístico en constante cambio, que no solo implica la lengua en sí misma, sino también las reglas asociadas a esta. Según este autor, el estudio de la interlengua consiste, en la investigación de los sistemas lingüísticos de los aprendientes de lengua. Considerado lo expuesto anteriormente, la interlengua indica que el lenguaje del aprendiente exhibirá características sistemáticas tanto de la lengua objetivo como de otras lenguas que conozca, especialmente de su lengua materna. En otras palabras, su sistema lingüístico se presenta como un mixto o intermedio, resultando así una dimensión de la variabilidad en el lenguaje de los aprendientes de idiomas (Corder,

1981:67). Sin embargo, Corder destaca que el uso habitual de las interlenguas entre sus hablantes es infrecuente. Estas no representan las expresiones institucionalizadas del lenguaje, y, por ende, no desarrollan normativas.

Baralo (2003: 33) comenta que en la construcción del conocimiento intralingüístico intervienen tres procesos fundamentales, que son objeto de tres enfoques teóricos específicos en relación con el aprendizaje y la enseñanza: el proceso del insumo (*input*), que selecciona, organiza y sistematiza la información proveniente del entorno; el proceso de la asimilación (*intake*), que añade nuevas informaciones al sistema; y el proceso de la producción (*output*) que posibilita la comprensión y la expresión en la lengua objetivo.

Uno de los componentes más importantes acerca del tema expuesto, son las investigaciones relacionadas con la interlengua que se dedican al análisis del proceso de la adquisición del conocimiento de la lengua secundaria (L2), dicho de otro modo, estos estudios se centran en las teorías que explican cómo los aprendientes edifican su representación mental de la L2 y cómo evoluciona su conocimiento de las pautas y los elementos específicos de la lengua objeto (Baralo, 2003:36). El estudio del conocimiento de la interlengua se centra en el análisis de los errores (Fernández López, 1995:207). Con un enfoque de análisis contrastivo se ocupa de contabilizar y clasificar los errores. También, se realizaban intentos de corregirlos, ya que se creía que los aprendientes progresarían al ser conscientes de los errores cometidos (Šarić, 2016:234). Los motivos por lo que surgen errores también es un asunto relevante aquí, Richards (1974 en Chen, 2016:48) propuso que los orígenes de estos errores pueden ser clasificadas en dos categorías:

1. Errores intralingüísticos: los que se dan por una interferencia intralingüística o transferencia negativa de la lengua materna del aprendiente, reflejando la aplicación inapropiada del conocimiento de la lengua materna al aprendizaje de la lengua objeto.
2. Errores intralingüísticos y de desarrollo: estos tienen su origen en la estructura misma de la lengua objetivo, derivados de hipótesis incorrectas por parte del aprendiente y de la sobregeneralización de las reglas gramaticales de la lengua objetivo, debido a su conocimiento limitado de la misma.

Fernández López (1995:208) apunta que se encuentran estructuras que difieren de las de la lengua objetivo, identificadas como incorrectas, pero también se producen numerosas estructuras correctas. Parece entonces que la naturaleza de la gramática de la interlengua que un aprendiente crea para sí mismo está en gran medida determinada por el conocimiento lingüístico que el aprendiente ya posee (Corder, 1981:75). Corder (1967 en Šarić, 2016:234) resaltó la importancia de los errores, debido a que proporcionan una visión sobre la manera de

aprender y adquirir el lenguaje, además de mostrar las estrategias que un aprendiente utiliza en su proceso de la asimilación del nuevo idioma.

En relación con las descripciones de la interlengua del aprendiente mediante la observación de cómo los aprendientes ajustan su lenguaje según la ocasión, se destaca que la variabilidad en la interlengua del aprendiente es mayormente sistemática (Šarić, 2016:234). Los aprendientes, como afirma Šarić, modifican sus formas lingüísticas en función de un contexto lingüístico o situacional diferente. Esto implica que los estudiantes ajustan su forma de hablar dependiendo de la situación en la que se encuentren, lo que lleva a usar un lenguaje diferente en distintos contextos. Pienemann (1998 en Šarić, 2016:239) explica que las variaciones entre los aprendientes y las disparidades en los resultados finales se atribuyen a las divergencias en las dinámicas evolutivas de los aprendientes.

Finalmente, parece necesario distinguir los dos términos lingüísticos error y equivocación (Cheng, 2015:639). Equivocación normalmente se refiere a una falla en la ejecución, la cual podría ocurrir accidentalmente debido a un lapsus del hablante, o incluso una falta de atención que provoque una reducción en la capacidad del desempeño del hablante (Ellis, 2012 en Cheng, 2015:639). En otras palabras, las vacilaciones en el discurso, deslices lingüísticos y violaciones ocasionales de las reglas no son causados por la falta de conocimiento, sino por las imperfecciones transitorias como descuidos en el proceso de la producción del lenguaje (Tarone; Liu, 1995 en Cheng, 2015:639). En cambio, de acuerdo con Corder (1967 en Cheng, 2015:640), los errores son desviaciones sistemáticas del lenguaje en el proceso de adquisición de la L2 por parte del aprendiente.

2.7. Análisis contrastivo de la lengua española y croata

“Los estudios contrastivos nos permiten comprender mejor cómo llevar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, así como ayudarnos a saber cómo adaptar los materiales didácticos, además de darnos indicaciones sobre la metodología de enseñanza más acorde con las dificultades y necesidades del estudiante.” (Valenzuela Manzanares, 2002 en Ferreira, 2005:159)

En un esfuerzo por mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras se recurre al análisis contrastivo (Alba Quiñones, 2009:2). La lingüística contrastiva se ocupa de analizar las discrepancias entre diversas lenguas, centrándose en la elaboración de una gramática contrastiva que amalgame las descripciones gramaticales de dos idiomas en un solo documento.

Simultáneamente, facilita la anticipación con cierta exactitud de las áreas dentro de la estructura lingüística que podría generar las dificultades para los aprendientes (Ferreira, 2005:160). Johansson (2007 en Mikelenić, 2020:176) sostiene que el análisis contrastivo es una comparación sistemática de dos o más lenguajes, con el objetivo de describir sus similitudes y diferencias. Cabe destacar que la competencia lingüística se presenta en dos modalidades, según Ferreira (2005:160): la teórica y la práctica. La competencia lingüística teórica se dedica al examen de las diferencias y las similitudes entre dos o más lenguas, proporcionado un marco adecuado para llevar a cabo la comparación, identificando los elementos que son más susceptibles de ser contrastados. Conviene recalcar que la competencia lingüística práctica se caracteriza en tres modelos: “el modelo de análisis contrastivo (AC); el modelo de análisis de errores (AE) y el modelo de interlengua (IL)” (Ferreira, 2005:160). El modelo de AC demostró su utilidad como fundamento teórico para la creación de recursos pedagógicos en la dinámica de enseñanza y aprendizaje de idiomas. El modelo AE tiene como propósito examinar la interlengua de estudiantes que aprenden una lengua extranjera con el fin de identificar y clasificar errores, así como señalar posibles dificultades que el idioma objetivo expone.

La premisa principal planteada por Lado (1957 en Kočman, 2011:2-3) sostiene que muchos errores tienen su origen en las interferencias entre la lengua materna y la lengua objetivo. A pesar de ello, la teoría de la interlengua propuesta por Selinker (1969 en Kočman, 2011:3) ofreció una nueva perspectiva sobre el papel de la lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Bajo esta teoría, la transferencia de las estructuras de la lengua materna a la nueva lengua no ocurre de la manera automática, sin embargo, durante el proceso de aprendizaje, se genera una interlengua entre ambas. Este periodo intermedio representa una etapa de la lengua materna como de la lengua objetivo. Kočman enfatiza que la utilización del análisis contrastivo en el corpus ha evidenciado que los errores no son simplemente el resultado de la influencia de la lengua materna; además se manifiesta la influencia de lo previamente aprendido en una particularidad de la lengua extranjera sobre otro aspecto que se está adquiriendo. Respecto a esto, conviene destacar que la lengua croata se sitúa entre las lenguas eslavas meridionales, mientras que el español, en cambio, pertenece al grupo de las lenguas iberorrománicas. Estas divergencias conducen a una marcada disparidad en el funcionamiento gramatical de ambas lenguas (Kočman, 2011:3).

Además, hablando del léxico conviene destacar que la similitud fonética entre lexemas de dos idiomas diferentes a menudo conduce a que los traductores, especialmente durante la interpretación oral cuando no tienen la oportunidad de verificar el significado de una palabra específica, utilicen una palabra fonéticamente similar a la del idioma original del cual están traduciendo. Esto ocurre con mayor frecuencia cuando la palabra seleccionada en un contexto aparece como un equivalente semántico. Sin embargo, en ciertos campos, tales palabras pueden adquirir significados completamente distintos y convertirse en los falsos amigos (Oštrec, 2013:143). Jernej (1977 en Oštrec, 2016:145) afirma que la cuestión de los falsos amigos puede ser abordada de manera sistemática únicamente al ser contemplada desde la perspectiva de un idioma con respecto al otro idioma específico. Los falsos amigos se investigan con mayor frecuencia desde la perspectiva del análisis léxico contrastivo, asimismo el análisis léxico contrastivo permite entender mejor las relaciones entre las palabras de dos idiomas y posteriormente presentarlas en los diccionarios bilingües (Ivir, 1984 en Oštrec, 2013:145).

2.7.1. Las diferencias entre español y croata y los obstáculos que pueden suceder en el aprendizaje

Una cuestión relevante al contrastar las lenguas pertinentes para este trabajo, croata y español, es que ambas comparten la peculiaridad de que la forma verbal puede expresar la información sobre la efectividad o ineffectividad de una acción, conocida como el aspecto verbal (Fertalj, 2016:3). Fertalj concluye que el aspecto verbal en español presenta notables diferencias en la comparación con el croata. La ausencia de los tiempos verbales perfectos e imperfectos en croata constituye una de las razones fundamentales de esta disparidad. Por una parte, en español, la manifestación del aspecto gramatical se logra a través de los morfemas flexivos, las perífrasis verbales y los diversos recursos gramaticales. Por otra parte, en croata, la principal forma para expresar el aspecto se encuentra en el uso de los morfemas derivativos (Fertalj, 2016:55). Conforme a la observación de Coseriu (1980, en Fertalj, 2016:55) en el contexto de las lenguas eslavas, incluyendo el croata, se identifican pares de los verbos destinados a señalar el contraste aspectual, cada uno con su forma verbal conjugada temporal específica. En cambio, en el sistema español, la característica predominante es su enfoque temporal, revelando que otras categorías, como el aspecto, están integradas en formas verbales.

En ambas lenguas, Fertalj (2016:56) afirma que los morfemas derivativos desempeñan un papel crucial en la determinación del aspecto, pero los morfemas flexivos ejercen esta influencia únicamente en el caso del español.

Otro aspecto de interés es que, dado que el croata carece de acentos gráficos en el uso cotidiano, estos constituyen una causa recurrente de los errores, según Kočman (2011:3). El croata estándar se clasifica dentro de la categoría de los idiomas que presentan un acento fijo, y la mayoría de las palabras en croata son esdrújula (Fernández-Coronado et al., 2007:420). Con el propósito de prevenir inexactitudes, resulta beneficioso que los aprendientes no solo adquieran el conocimiento de las reglas de la acentuación, sino que también asocien el acento con la palabra correspondiente (Kočman, 2011). No obstante, de acuerdo con esta autora, cabe destacar un error que se manifiesta con notable frecuencia en el corpus, los aprendientes presentaron construcciones como las siguientes: “No pude llamarla.” o “Me dió un regalo”. Kočman observa la inserción de los acentos gráficos en las formas del pretérito indefinido de los verbos irregulares y destaca que dichos errores no se evidenciaron en otras personas gramaticales, solamente en la primera y tercera persona del singular. Este fenómeno constituye una corroboración adicional de un estado de la interlengua, puesto que, en español, los verbos regulares en el pretérito indefinido tienen el acento gráfico exclusivamente en la primera y tercera persona del singular.

Aquí también conviene destacar la carencia de los artículos en lengua croata. Esto da lugar a tres tendencias identificadas en los aprendientes croatas: la evasión habitual del uso del artículo, la sustitución del artículo determinado por el indeterminado y viceversa y la indecisión sobre la necesidad de emplear el artículo determinado y prescindir totalmente de él (Kočman, 2011:4). Kočman explica que estos errores desaparecen a medida que los alumnos adquieren conocimiento de las reglas de uso, sin embargo, son reemplazados por el problema siguiente que es la elección adecuada del artículo. La equivocación en el uso del artículo determinado o indeterminado es evidente en todos los niveles analizados y se atribuye nuevamente a la inexistencia del artículo en croata.

Continuando con la comparación, tenemos la discordancia de género entre el croata y el español que se manifiesta en nociones compartidas, como el género de la palabra “mesa” en croata que es masculina. Aun así, para los aprendientes, la elección del género no suele representar grandes dificultades siempre y cuando se familiaricen con las reglas del español. Con todo, en ocasiones, los aprendientes aplican una regla a todas las palabras con las

características similares y ellos suelen decir “la problema”, “el mano”. En este contexto, Kočman concluye que estos errores se observan como una asimilación de las reglas españolas y su aplicación incorrecta, más que la influencia del funcionamiento del croata. Además, Kočman observa equivocaciones en el género de los pronombres demostrativos, influenciadas por el croata. En croata, al presentar a alguien se utiliza el pronombre neutro “esto es”, mientras que en español se requiere la concordancia. Por lo tanto, errores como “este es tu primera oportunidad” y “esto es Juana” son otro resultado de la interferencia entre ambos idiomas (Kočman, 2011:5).

Siguiendo con los errores, Kočman (2011:5) observa la incorrección de la anteposición del adjetivo, como en la expresión “tengo un negro perro”. Esta tendencia se atribuye a la influencia del sistema lingüístico croata, donde los adjetivos preceden al sustantivo. Cabe destacar que este error es más frecuente entre los aprendientes en el nivel A1, aunque tiende a desaparecer en las etapas más avanzadas.

Después, resulta notable la tendencia de los principiantes a utilizar los números que tienen que terminar en –o de manera incorrecta por ejemplo “uno, cuatro, cinco y ocho”. Los aprendientes tienden a generar la confusión entre estos números y los adjetivos al ser utilizados junto a un sustantivo, incorporándoles de manera equivocada la marca de plural –s. Un ejemplo que Kočman menciona: “hay cincos coches” (2011:5). Esta incorrección puede explicarse, en parte, por la influencia de la lengua croata. Asimismo, contribuye a este fenómeno la aplicación de la regla gramatical en español que dicta que el plural de los adjetivos terminados en –o también “en otra vocal se forma añadiendo la –s al adjetivo singular” (en croata, los números tampoco adoptan una forma plural). Este error se origina en la interlengua influenciada por la mencionada regla gramatical española (Kočman, 2011:5).

Kočman (2011: 7) nota otros errores que cometen los aprendientes acerca de los tiempos verbales de indicativo. Se observan con frecuencia equivocaciones en la selección del tiempo pasado por parte de los alumnos al redactar un texto, del uso del condicional simple o de la expresión del futuro en el pasado. Un ejemplo de esto es que la lengua española ofrece la opción de expresar el futuro en el pasado mediante el condicional. Es en este punto cuando los hablantes croatas, acostumbrados a utilizar el futuro en croata en todas estas situaciones y no el condicional, cometen los errores al trasladar este patrón al español.

Junto a esto conviene destacar la distinción entre “ser y estar”. Tenemos dos verbos donde la lengua croata cuenta solo con el verbo “biti”. Los errores asociados a este fenómeno se manifiestan tanto en niveles principales como avanzados.

Además del subjuntivo español, ya que la lengua croata no tiene el mismo modo. En lugar de emplear el subjuntivo, los aprendientes suelen utilizar el indicativo, lo cual corresponde con la estructura gramatical croata (Kočman, 2011:5-9).

En resumen, la investigación de Guć y Jelić (2014:104) admite que la mayoría de los errores identificados (78%) se encuentran en la categoría de los errores gramaticales. Se registra un considerable número de errores en la utilización de los verbos, aunque se mostró que dichos errores no comprometen de manera significativa el proceso comunicativo (Guć y Jelić, 2014:118). Kočman (2011:11) revela que los errores no solo derivan de la sustitución inadvertida de las reglas gramaticales del español por las del croata, sino que tienen dos causas fundamentales. En primer lugar, algunos errores, por ejemplo, los tempos verbales o los verbos “ser” y “estar” reflejan la influencia del sistema lingüístico croata como sucede con las cuestiones verbales mencionadas antes. En segundo lugar, los errores se explican mediante la presencia de la interlengua. La incorporación previa de las normas, de la lengua meta durante el proceso del aprendizaje, como se afirmó antes, impacta en la asimilación de los nuevos conocimientos (Kočman, 2011:11).

3. Metodología y recogida de datos

La presente investigación se enfoca en el análisis y en la comparación de dos colecciones de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), *Nuevo Prisma* y *Aula Internacional* con el objetivo de examinar cómo abordan el tratamiento de la gramática y del léxico, así como su adaptación al contexto lingüístico croata. Para llevar a cabo esta investigación, se empleará un enfoque metodológico mixto que combina análisis cuantitativos y cualitativos. En primer lugar, se realizará un análisis de los contenidos gramaticales y léxicos presentes en ambos manuales, identificando patrones, énfasis y omisiones. Además, se llevará a cabo una evaluación de la coherencia y cohesión entre las unidades gramaticales y léxicas propuestas en los manuales y las necesidades específicas de los aprendientes croatas de ELE. Posteriormente, este enfoque integral permitirá obtener una visión completa y detallada del impacto de los manuales de ELE en el aprendizaje de la gramática y del léxico con relación a los aprendientes croatas. También compararemos los manuales entre sí en cada uno de los niveles disponibles. Se procurará reconocer los aspectos susceptibles de mejorar y proporcionar las sugerencias para ajustarlos a las particularidades en la enseñanza del español como una lengua extranjera por los aprendientes croatas.

3.1. Tareas de la investigación

Las tareas de la investigación incluyen el análisis detallado de los manuales de la enseñanza del español para identificar tanto los aspectos gramaticales como léxicos, la evaluación de cómo estos aspectos se ajustan al contexto croata, y la comparación entre dos manuales específicos con el objetivo de destacar similitudes y las diferencias en su tratamiento de la gramática y del léxico. Más preciso vamos a: examinar las estructuras gramaticales presentes en los manuales, evaluar la diversidad y la relevancia del léxico abordado en ambos manuales, comparar la manera en que se tratan los temas gramaticales específicos en cada manual, investigar cómo se aborda y adapta el léxico al contexto croata en ambos manuales, analizar la presencia de ejercicios y actividades relacionadas con la gramática y el léxico, identificar posibles desafíos y carencias y proporcionar las recomendaciones para la adaptación de los manuales de ELE para los aprendientes croatas.

3.2. Metodología de la investigación

La investigación se llevará a cabo mediante un enfoque comparativo y analítico. Se realizará una revisión de los manuales centrándose específicamente en el tratamiento de diversos aspectos gramaticales y léxicos. Esto nos permitirá obtener una comprensión integral de cómo se abordan los aspectos gramaticales y léxicos en los manuales de ELE y ofrecerá pautas para su adaptación al contexto lingüístico de los aprendientes croatas.

3.3. Proceso de investigación y recogida de datos

Las colecciones elegidas (*Nuevo prisma* y *Aula internacional*) se dividen de acuerdo con los niveles establecidos en el *MCEER* hasta C1. Primero, empezamos por la comparación de ambas colecciones, del nivel básico (A1) al nivel avanzado disponible (C1), explicando las diferencias entre los manuales en el tratamiento de la gramática y del léxico. Este proceso permitirá, sobre todo, recoger los datos relevantes sobre la presentación de estos elementos que nos interesan en los manuales de ELE y realizar un análisis comparativo y poder señalar las recomendaciones específicas.

3.3.1. Tratamiento de la gramática y del léxico en *Nuevo Prisma A1* y *Aula Internacional 1*

3.3.1.1. Tratamiento de la gramática (A1)

En el nivel básico, en cuanto al enfoque gramatical, el *Nuevo Prisma A1* presenta una estructura gramatical clara y progresiva adecuada para los aprendientes croatas, con ejemplos contextualizados. El *Nuevo Prisma A1* introduce el léxico esencial de forma organizada, con énfasis en el uso práctico. Incluye, además, con recursos visuales que facilitan la retención. Asimismo, el *Nuevo Prisma A1* ofrece actividades variadas y lúdicas que pueden resultar motivadoras para los aprendientes croatas, fomentando la práctica activa. También proporciona evaluaciones formativas adaptadas para estudiantes croatas, permitiendo una retroalimentación efectiva. El *Aula internacional 1* también incluye actividades prácticas y dinámicas que complementan las lecciones, brindando oportunidades para la aplicación práctica del aprendizaje. Incorpora instrumentos variados de evaluación, adaptados al nivel de los

aprendientes croatas, con un enfoque en la evaluación continua. De hecho, ofrece una disposición clara y unos recursos didácticos bien estructurados, contribuyendo a la comprensión para los aprendientes. En resumen, ambos manuales, *Nuevo Prisma A1* y *Aula Internacional 1*, presentan enfoques pedagógicos sólidos y adaptados para los aprendientes croatas, abordando tanto aspectos gramaticales como léxicos de manera efectiva. La elección entre ellos dependerá de las preferencias y necesidades específicas de los aprendientes y de los enseñantes croatas.

Además, el *Aula Internacional 1* ofrece una aproximación comunicativa a la gramática, facilitando la comprensión para los aprendientes croatas al enfocarse en las situaciones prácticas. En cambio, durante la fase introductoria del aprendizaje de la lengua española en el manual *Nuevo Prisma A1*, hemos notado que el manual ofrece un enfoque más gramatical, metódico y gradual en la enseñanza introductoria del idioma español. Su estructura didáctica se caracteriza por una progresión ordenada de los conceptos gramaticales esenciales, concebida para facilitar la asimilación y comprensión por parte del estudiante. En este sentido, el texto comienza con la presentación del alfabeto y continúa con la introducción de elementos básicos como los nombres de países y sus gentilicios en género masculino y femenino, así como la conjugación del verbo “ser” y los números. Posteriormente, se aborda el presente del verbo “tener” tras el verbo “ser”, marcando un avance gradual en la complejidad gramatical. A lo largo del manual, se incorporan progresivamente aspectos gramaticales y lingüísticos de mayor complejidad, tales como la formación del plural de los sustantivos, el uso de artículos determinados e indeterminados, la conjugación del verbo “estar”, la utilización de adverbios y adjetivos, los pronombres interrogativos y posesivos, entre otros. Asimismo, se incluyen aspectos relacionados con la fonética y ortografía del español, abordando temas como las vocales, los diptongos, las diferencias fonéticas entre ciertos sonidos, la entonación interrogativa y enunciativa, así como las variaciones regionales del idioma. El manual se adecua a los estudiantes croatas que están aprendiendo español como lengua extranjera. Esta adaptación se atribuye al hecho de que el contenido del manual está completamente redactado en español, lo cual puede ser percibido tanto como una ventaja como una desventaja. No obstante, opinamos que esta característica representa una ventaja significativa y que permite a los estudiantes abordar tareas específicas en el idioma meta, como la investigación o la conclusión de actividades escritas, lo que facilita la adquisición de nuevo léxico y expresiones idiomáticas relevantes para situaciones comunicativas concretas, como “responder la pregunta” o “escribir y correlacionar la información adecuada”. Además, el manual ofrece una sección bien

elaborada, dedicada a la fonética y fonología como se menciona previamente, aspecto de suma relevancia dado que el español y el croata no pertenecen al mismo grupo de lenguas, lo cual implica diferencias significativas en la pronunciación y entonación. En este sentido, la explicación detallada de la fonética y fonología del español resulta altamente beneficiosa y deseable para los estudiantes croatas que se encuentren en proceso de aprendizaje del idioma español. Esta sección proporciona herramientas fundamentales para comprender y mejorar la pronunciación y entonación, aspectos cruciales para la comunicación efectiva en el nuevo idioma. En resumen, el manual *Nuevo Prisma A1* constituye una herramienta pedagógica integral que, mediante un enfoque sistemático y progresivo, proporciona a los estudiantes croatas las bases fundamentales necesarias para el aprendizaje y dominio del idioma español en su nivel inicial.

El manual *Aula Internacional 1* se distingue por un enfoque en el aprendizaje gramatical a través de contextos comunicativos, donde la gramática se integra como una parte esencial de las secuencias didácticas. Este enfoque se complementa con la inclusión de textos y situaciones auténticas para enseñar la gramática de manera contextualizada. Además, se incorporan componentes auditivos con el fin de familiarizar a los aprendientes con las estructuras gramaticales en contextos orales. Siguiendo una estructura similar a la del *Nuevo Prisma A1*, este manual inicia con la presentación de las formas de cómo presentar se y posteriormente aborda el aprendizaje de los números del 1 a 100, en contraste con el primer manual donde la enseñanza de los números se realiza después de unidades adicionales. Las explicaciones de cada ejercicio o regla gramatical están expresadas en lengua española. Al inicio del proceso de aprendizaje, los estudiantes croatas de español podrían enfrentar un obstáculo significativo y posiblemente experimentar una sensación de desmotivación, que se podría relacionar con la necesidad de traducir aun las reglas gramaticales del español, lo que podría generar un mayor esfuerzo cognitivo y dificultades adicionales en la comprensión de los conceptos gramaticales. Sería beneficioso para los estudiantes contar con materiales que están disponibles en su lengua materna, al menos en la fase inicial del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que esto facilitaría la comprensión y asimilación de los conceptos gramaticales de manera más fluida y efectiva. En cuanto al contenido gramatical, se enfoca en temas fundamentales como la estructura del idioma, la conjugación de verbos en sus distintas formas (-ar, -er, -ir), verbos básicos como “ser”, “tener” y “llamarse”, así como el estudio del abecedario y la gramática del presente de indicativo. También incluye la enseñanza de otros conceptos relevantes como los artículos determinados e indeterminados, los pronombres personales, el uso de preposiciones,

y la conjugación de verbos irregulares en el presente indicativo. Asimismo, aborda también los pronombres interrogativos y demostrativos y la construcción de expresiones como “tener que + infinitivo”. Además, desde la primera unidad se enseña fonética y ortografía, focalizándose tan solo en la distinción entre sonidos /k/, /θ/, /x/, /g/, sin incluir otras variaciones ortográficas o fonéticas.

A pesar de que ambos manuales se encuentran redactados en español y explican las reglas gramaticales, los estudiantes croatas pueden entender fácilmente el contenido debido a la disposición de tareas relacionadas con cada cuestión gramatical tratada. Estos ejercicios están diseñados de manera clara y se presentan con explicaciones detalladas. Cada ejercicio gramatical incluye un ejemplo que ilustra el concepto explicado y un ejercicio resuelto para proporcionar a los alumnos un modelo a seguir para abordar el resto.

3.3.1.2. Tratamiento de léxico (A1)

Los aprendientes en las etapas iniciales del aprendizaje del idioma española aprenden como saludar y como presentarse en ambos manuales. El léxico no es complicado y está adoptado al nivel básico. Se enseña léxico a través de estructuras simples o con diálogos básicos: *¿Cómo te llamas?* o *¿De dónde eres?* acompañados con las respuestas simples. Se presentan muchos ejercicios orales, se pone el acento a la conversación en pequeños grupos, en pareja o individual. El vocabulario del nivel básico en el *Nuevo Prisma A1* incluye un enfoque en situaciones cotidianas y conversaciones simple, por ejemplo: saludos y presentaciones, vocabulario básico, descripciones de la casa y objetos, relaciones personales y familia, actividades y horarios, gustos y preferencias, situaciones cotidianas. En relación con el léxico, se adaptan los textos para facilitar la comunicación inicial en una lengua extranjera. Se proporciona un breve dialogo que posteriormente los estudiantes repetirán de manera similar en pareja. Es de importancia significativa para los estudiantes croatas que, incluso si no comprenden completamente la explicación del ejercicio, tienen un ejemplo que puedan seguir más adelante. Este tipo de diálogo se presenta en el libro como se ha mencionado, siendo más breve y sirviendo como modelo para que los alumnos compongan sus propios diálogos utilizando el ejemplo proporcionado. Otro aspecto que contribuye a la comprensión del vocabulario por parte de los estudiantes croatas es la presentación de imágenes junto con la introducción de nuevo léxico.

El *Aula Internacional 1* aborda el léxico de manera integrada con las situaciones de comunicación, beneficiando a los aprendientes al contextualizar el aprendizaje léxico. El *Aula Internacional 1* empieza con las formas simples, bien estructuradas y amplias adecuadas para nivel básico. A través de las unidades, la comunicación ocupa un lugar central en aproximadamente la mayoría del contenido y de manera progresiva y en torno al léxico, donde además se introducen y desarrollan estructuras gramaticales. Se insiste mucho en la comunicación. El manual aborda una gran variedad de temas de comunicación cotidiana en español, como presentaciones personales, expresión de intenciones e interés, descripción de lugares y países, compras, preferencias y gustos, relaciones personales y familiares, hábitos y frecuencia, entre otros. En resumen, este manual cubre situaciones comunes que los estudiantes croatas pueden encontrar en su día a día al interactuar en español.

Consideramos que el enfoque inicial del *Nuevo Prisma A1* es más sencillo en comparación con el *Aula Internacional 1*, dado que el primer manual inicia con textos y vocabulario más simples. Por otro lado, el *Aula Internacional 1* presenta textos y léxico más complejo desde el principio. El *Nuevo Prisma A1* utiliza un léxico más básico, a menudo acompañado de imágenes para una comprensión más clara.

3.3.2. Tratamiento de la gramática y del léxico en *Nuevo Prisma A2* y *Aula Internacional 2*

3.3.2.1. Tratamiento de la gramática (A2)

En el nivel A2, el *Nuevo Prisma A2* ofrece una progresión gramatical adecuada para los aprendientes croatas en un nivel elemental, con explicaciones claras y ejemplos prácticos. Asimismo, incorpora actividades comunicativas centrándose en la práctica del español en situaciones reales, fomentando la habilidad de los aprendientes croatas para una comunicación efectiva. Proporciona evaluaciones adaptadas al nivel de los aprendientes con un enfoque en la retroalimentación constructiva y más importante, mantiene un diseño accesible y amigable, facilitando la comprensión para los aprendientes.

Por otro lado, el *Aula Internacional 2* proporciona una continuación lógica del aprendizaje gramatical, adaptándose al nivel de los aprendientes y presentando estructuras más complejas. Junto a esta presentación de la gramática conviene señalar que expande el vocabulario, incorporando términos más específicos y más contextos, enriqueciendo el

conocimiento léxico de los aprendientes, además de profundizar en la comprensión cultural, ofreciendo una visión más detallada que puede resultar atractiva e informativa para los aprendientes croatas. Enfatiza la comunicación fluida a través de actividades dinámicas y situacionales, permitiendo a aprendientes croatas aplicar su conocimiento de manera práctica. Al mismo tiempo, ofrece instrumentos para las evaluaciones y sigue una estructura clara y un diseño atractivo, contribuyendo a una experiencia de aprendizaje efectivo. En suma, el *Nuevo Prisma A2* se destaca por su enfoque más estructurado y orientado a la consolidación de los conocimientos, mientras que el *Aula Internacional 2* apunta a un aprendizaje pragmático y contextualizado, proporcionando a los estudiantes croatas un equilibrio entre gramática y aplicación práctica del idioma.

El contenido gramatical en el *Nuevo Prisma A2* ofrece un extenso repertorio de temas y estructuras gramaticales en español. Comienza con la revisión y práctica del presente de indicativo, incluyendo verbos regulares e irregulares, así como construcciones valorativas como gustar, preocupar y molestar. Se abordan también aspectos relacionados con el pretérito indefinido, preposiciones, pronombres de objeto directo e indirecto y comparaciones de igualdad e inferioridad. Además, se profundiza en el uso del pretérito perfecto, el pretérito imperfecto, el futuro simple y el condicional simple, así como en el presente de subjuntivo y sus irregularidades. El manual también dedica atención a la fonética y ortografía del español, abordando temas como los fonemas vocálicos, diptongos, triptongos y el contraste de diferentes sonidos consonánticos. Además de presentar la gramática de manera accesible, el manual proporciona una explicación detallada sobre las irregularidades que pueden surgir en la conjugación de ciertos verbos (por ejemplo, salir-salgo). Esta claridad en la explicación permite a los estudiantes croatas dominar fácilmente esta parte del contenido. La explicación de los cambios fonológicos y ortográficos se realiza de manera textual y gráfica, lo que facilita la comprensión para aprendientes croatas que podrían encontrar estos elementos por primera vez en español ya que no existen en su idioma nativo. La capacidad de los estudiantes para verificar la comprensión del material antes de avanzar a la siguiente unidad proporciona una oportunidad adicional para consolidar el aprendizaje. Asimismo, de ofrecer explicaciones sobre la pronunciación de ciertos sonidos, el manual proporciona ejercicios que incluyen grabaciones de audio. Esto beneficia a los estudiantes croatas al permitirles escuchar cómo se pronuncian y acentúan las palabras. Dado que en el idioma croata la pronunciación se corresponde más con la escritura, esta herramienta resulta especialmente útil para los estudiantes croatas al enfrentarse a la diferencia mayor en la correspondencia entre la escritura y la pronunciación

del español. Como se ha señalado anteriormente, dado que el español y el croata no pertenecen al mismo grupo lingüístico, resulta fundamental proporcionar a los aprendientes croatas actividades fonéticas y fonológicas que les permitan practicar tanto la pronunciación como la ortografía. Este manual se centró precisamente este aspecto en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los ejercicios diseñados están estructurados de manera que se seleccionan palabras que presentan ciertos sonidos y luego son reproducidas en grabaciones de audio para mostrar la pronunciación del fonema o sonido deseado. De esta manera, los estudiantes croatas tienen la oportunidad de escuchar y repetir estas palabras de inmediato, lo que facilita el aprendizaje y la adaptación de la pronunciación del español. En resumen, el *Nuevo Prisma A1* ofrece una cobertura de aspectos gramaticales y fonéticos esenciales para estudiantes en nivel elemental de español.

El manual *Aula Internacional 2* aborda una amplia variedad de cuestiones o reglas gramaticales del español, que incluyen aspectos como la conjugación de verbos en el presente de indicativo, tanto reglares como irregulares, el uso de verbos reflexivos y su conjugación, expresiones temporales (desde, desde hace...), el pretérito indefinido y sus formas y usos, comparativos, preposiciones y pronombres posesivos. Además, explora temas como los verbos gustar, encantar, preferir, el gerundio y su empleo con el verbo “estar”, el condicional, el pretérito perfecto y su relación con el tiempo presente, entre otros. Este enfoque en la gramática proporciona a los estudiantes una comprensión sólida de las estructuras lingüísticas esenciales en el idioma español. En lo que respecta a la gramática de este manual, se sigue un enfoque que contextualiza las nuevas estructuras dentro del vocabulario y situaciones comunicativas específicas. Las reglas gramaticales se presentan al final de cada unidad didáctica, después de haber sido introducidas y aplicadas en el contexto del diálogo. Este método de enseñanza, aunque efectivo para algunos, puede plantear desafíos para los estudiantes croatas, ya que algunas unidades gramaticales se presentan únicamente dentro del contexto de la comunicación, sin una explicación teórica explícita, siendo ilustradas principalmente a través de ejemplos prácticos. La sección dedicada a la explicación gramatical se distingue por su claridad y ejemplificación detallada, aunque sea preferible no separar de manera tan marcada la parte teórica de la práctica, puesto que esto podría generar confusión entre los aprendientes croatas.

3.3.2.2. Tratamiento de léxico (A2)

El manual *Nuevo Prisma A2* inicia con una unidad comunicativa que introduce más léxico para situaciones cotidianas, beneficiando a las aprendientes croatas al enfocarse en el uso práctico del idioma. Se revisan saludos, preguntas básicas de presentación y autoexpresión. Además, se abordan temas como pedir y dar información, expresar opiniones, hacer recomendaciones, organizar el discurso, hablar del pasado y el presente, describir personas, objetos y lugares, hacer comparaciones, hacer hipótesis, dar consejos, etc. Dado que los aprendientes croatas se encuentran en las etapas iniciales del proceso de aprendizaje del idioma español, el léxico presentado o explicado va acompañando de imágenes para facilitar la comprensión a los estudiantes croatas. Previo al inicio de la conversación en español, se proporcionan ejercicios que sirven como punto de referencia para que los estudiantes puedan formular sus propias oraciones. Esta práctica es de gran importancia y utilidad para los estudiantes croatas, ya que les brinda un punto de partida claro y les permite orientarse en relación con el ejemplo inicial, evitando que se sientan desorientados y sin ideas. Además, cada ejercicio se encuentra acompañado de vocabulario previamente explicado y presentado. Considerando que se trata de un idioma extranjero que aún resulta ajeno para los estudiantes croatas en este nivel, el *Nuevo Prisma A2*, mediante su contenido léxico y sus temas cotidianos, acerca el idioma a los aprendientes croatas de modo asequible. Da la impresión de que, a lo largo del manual, se guía a los estudiantes de manera que los prepara para llevar a cabo tareas específicas, como la presentación de ideas y la realización de presentaciones orales de calidad para lo esperado en este nivel.

El manual *Aula Internacional 2* abarca temas y situaciones comunicativas que son relevantes para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Desde hablar sobre hábitos y duración de acciones hasta describir lugares, expresar gustos y preferencias y relatar experiencias pasadas, el libro cubre una gran variedad de aspectos del lenguaje cotidiano y práctico. También incluye temas como actividades de ocio, horarios, alimentos, expresión de emociones, descripciones de vivienda, intercambios sociales y culturales, entre otros. El manual ofrece un enfoque integral para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en español. Este manual representa un recurso valioso para los estudiantes

croatas al proporcionar una buena base desde el vocabulario y su aplicación práctica. Destaca por su enfoque en la comunicación verbal, lo que impulsa a los hablantes de croata a superar sus inhibiciones al hablar español. Cada unidad didáctica presenta una amplia variedad de términos y expresiones nuevas que se encuentran en diversos textos dentro del libro. A través de actividades orales, los aprendientes croatas son desafiados a emplear el léxico recién adquirido, lo que permite desarrollar sus habilidades comunicativas en español de manera efectiva. Aunque el manual proporciona numerosos ejemplos y ejercicios de conversación, los aprendientes croatas que se enfrentan por primera vez a las construcciones gramaticales del español pueden encontrar difícil entender únicamente a través ejemplos. Para ellos, una explicación teórica sería fundamental. A pesar de que pueden internalizar y aplicar una estructura gramatical determinada sin una explicación teórica, les resultaría complicado entender que regla específica se aplica en cada caso, sin una orientación teórica explícita.

3.3.3. Tratamiento de gramática y léxico en *Nuevo Prisma B1* y *Aula Internacional 3*

3.3.3.1. Tratamiento de gramática (B1)

En la comparación entre *Nuevo Prisma B1* y *Aula Internacional 3* notamos las siguientes diferencias. El *Nuevo Prisma B1* mantiene un enfoque equilibrado entre la enseñanza gramatical y la aplicación práctica, permitiendo a las aprendientes croatas fortalecer las habilidades lingüísticas de manera estructurada. Introduce, al lado de esto, elementos culturales con mayor profundidad, brindando a los aprendientes una comprensión rica y contextualizada de las realidades hispanohablantes. Ofrece una amplia variedad de actividades expandiendo las habilidades lingüísticas con una práctica estructurada y progresiva. Evalúa y desarrolla las habilidades comunicativas más avanzadas, sigue un enfoque pedagógico convencional, dando una progresión estructurada. En cambio, *Aula Internacional 3* se orienta hacia un enfoque pragmático, integrando la gramática como los contextos comunicativos más avanzados. Profundiza en la contextualización cultural, ofreciendo a las estructuras croatas una visión detallada de los aspectos culturales y sociales. También, incorpora las actividades dinámicas que promueven la aplicación práctica del español en las situaciones más complejas y se adopta a un enfoque más actual y dinámico. Finalmente, el *Nuevo Prisma B1* se caracteriza por su enfoque equilibrado y estructurado, ideal para los aprendientes que buscan expandir los conocimientos de manera progresiva. En cambio, el *Aula Internacional 3* destaca por su

orientación pragmática, adecuada para los aprendientes que buscan aplicar el español en los contextos comunicativos de este nivel.

El manual *Nuevo Prisma B1*, abordando una amplia variedad de temas gramaticales y lingüísticos, ofrece una revisión detallada de los tiempos verbales en el modo indicativo, expresiones de curiosidad y sorpresa, el uso del subjuntivo, formas de imperativo y diferentes tipos de oraciones. También trata cuestiones como la argumentación, expresión de opiniones y conectores gramaticales. Es decir, proporciona una base para mejorar el dominio del español a nivel intermedio, permitiendo desenvolverse con mayor fluidez y precisión en español. El dicho manual adopta un enfoque similar al nivel básico, situando tanto la explicación gramatical como los ejercicios prácticos en un mismo contexto, lo que facilita la comprensión de las unidades gramaticales por parte de los estudiantes. Para los estudiantes croatas y, de manera más general, para todos aquellos que aprenden una lengua extranjera, resulta crucial reforzar y practicar el material aprendido de forma repetida. Inmediatamente después de la conjugación de los verbos, se plantean tareas donde se requiere su correcta aplicación. Entre las actividades que podrían resaltar especialmente interesantes para los estudiantes croatas, se encuentra la traducción de oraciones en español a su lengua materna. Consideramos, por lo tanto, que el uso de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es sumamente beneficioso, ya que permite a los estudiantes identificar diferencias o similitudes entre ambos idiomas. Esta práctica puede facilitar el dominio del material al proporcionar un punto de referencia familiar.

El manual *Aula Internacional 3* incluye lecciones sobre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, así como el uso de diferentes perífrasis verbales. También se enseñan construcciones para hablar del futuro y expresar certeza o suposiciones. Se profundiza en los usos de conectores para relatar, expresar causas, consecuencias y manejar el estilo indirecto. Se cubren aspectos avanzados de la gramática como el pretérito pluscuamperfecto, el uso de superlativos, frases exclamativas y relativas con preposiciones. Asimismo, se exploran construcciones de frases con verbos y sustantivos, así como el uso de indicativo y subjuntivo en diferentes contextos. El manual también ofrece ejercicios para combinar tiempos verbales del pasado y expresar diferentes grados de seguridad utilizando indicativo y subjuntivo. La gramática ocupa un lugar secundario en el contenido, dado que se enfatiza la comunicación y el léxico como elementos centrales. Consideramos que tanto la gramática como el léxico deberían recibir igual atención para facilitar un aprendizaje más efectivo del idioma español

por parte de los estudiantes croatas. Lo que podría favorecer a los estudiantes croatas es la inclusión de un resumen del contenido gramatical al final del manual. De esta manera, los estudiantes croatas tendrían a su disposición toda la gramática del libro recopilada en un único lugar al final del manual.

3.3.3.2. Tratamiento de léxico (B1)

Desde expresar cortesía hasta contar anécdotas, dar instrucciones en entorno interculturales, describir experiencias personales y expresar deseos, el manual *Nuevo Prisma B1*, ofrece un repertorio completo de vocabulario y expresiones útiles. Además, cubre áreas como el cuerpo humano, la educación, la literatura, el cine, la ecología, etc. Se centra en desarrollar la capacidad de expresar opiniones, acuerdos, desacuerdos, justificaciones y disculpas de manera efectiva. También incluye aspectos relacionados con la correspondencia formal e informal, la presencia de reclamaciones, la felicitación y el rechazo de invitaciones. En este manual, tal como hemos expuesto con anterioridad, la gramática y el vocabulario se hallan estrechamente interrelacionados. Posteriormente a la asimilación de la conjugación de ciertos verbos, estos mismos se integran en el marco de oraciones o narrativas, permitiendo así a los estudiantes croatas vislumbrar, más allá del aspecto gramatical, su aplicación práctica y comportamiento en contextos específicos. Este enfoque, a nuestro juicio, facilita tanto la memorización de los verbos como su aplicación inmediata en situaciones concretas y pertinentes. El *Nuevo Prisma B1* ofrece un compendio léxico avanzado, permitiendo a los estudiantes croatas ampliar su vocabulario y reforzar el ya conocido. Es fundamental que las nuevas construcciones presentadas estén respaldadas por ejemplos concretos, facilitando así la comprensión y aplicación de dichas estructuras en contexto. Tras la lectura de un texto, los estudiantes encontrarán cuestiones vinculadas al mismo, acompañadas de la introducción de vocabulario nuevo. Se les invita a explicar este léxico utilizando sus propias palabras, lo cual contribuye significativamente al desarrollo de su vocabulario y competencias comunicativas. Tras cada unidad didáctica, el manual proporciona un breve examen de autoevaluación con el propósito de permitir que cada alumno verifique individualmente su progreso. A través de la respuesta a estas preguntas, los estudiantes croatas pueden determinar qué conceptos han interiorizado, identificar áreas en las que necesitan reforzar su comprensión y reconocer aquellos aspectos en los que aún necesitan trabajar.

El manual *Aula Internacional 3* abarca aspectos relacionados con la comunicación cotidiana y temas relevantes de la sociedad contemporánea. Entre los temas tratados se encuentran el relato de experiencias pasadas, la expresión de deseos y necesidades, la descripción de objetos y personas, la discusión sobre problemas sociales y políticos, la valoración de situaciones y hechos. Además, el manual incluye habilidades específicas como recomendar, aconsejar, dar instrucciones y expresar opiniones y sentimientos. El léxico y las situaciones presentadas en el libro son diversas y están diseñados para ayudar a los estudiantes a desarrollar su fluidez y precisión en el idioma español, así como a ampliar su comprensión cultural y social. Las actividades prácticas y los ejercicios de autoevaluación contribuyen a consolidar el aprendizaje y a mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes croatas. El manual se encuentra hábilmente centrado en la comunicación oral, proporcionando a los estudiantes croatas una valiosa herramienta para su desarrollo lingüístico. La estructura del léxico y las actividades propuestas favorecen un aprendizaje efectivo y la superación del temor a expresarse en un idioma extranjero. Es evidente que el enfoque comunicativo adoptado facilita el desarrollo de habilidades conversacionales y fomenta la confianza en los estudiantes croatas para expresarse libremente. Este enfoque pedagógico no solo fortalece la competencia lingüística de los estudiantes croatas, sino que también promueve un ambiente propicio para el intercambio cultural y la integración en contextos hispanohablantes. Dado que hemos mencionado anteriormente, la comunicación ocupa un lugar central. Se espera que el estudiante participe activamente en conversaciones en el idioma extranjero y mantenga una interacción constante. Al estar expuesto de manera continua al idioma extranjero, el estudiante croata tiene la oportunidad de practicar y mejorar su expresión oral, así como de familiarizarse con el uso auténtico del idioma en diversos contextos comunicativos. En este sentido, la práctica constante se convierte en un elemento esencial para el progreso del estudiante y su adaptación de fluidez y confianza al comunicarse en el idioma extranjero.

3.3.4. Tratamiento de la gramática y del léxico en *Nuevo Prisma B2* y *Aula Internacional 4*

3.3.4.1. Tratamiento de la gramática (B2)

En el nivel intermedio, *Nuevo prisma B2* y *Aula Internacional 4* presentan, de nuevo, enfoques distintos que se ajustan a diversas preferencias y objetivos de aprendizaje. *Nuevo Prisma B2* adopta un enfoque estructurado y progresivo, ofreciendo una secuencia lógica de

los contenidos para facilitar la asimilación de los aprendientes croatas. Proporciona una cobertura detallada de la gramática, proporcionando a los aprendientes una comprensión profunda de las estructuras avanzadas del español. Asimismo, ofrece un amplio repertorio de vocabulario y expresiones idiomáticas, beneficiando a los aprendientes croatas con un enfoque detallado en la riqueza léxica. Desarrolla las habilidades de comprensión auditiva y lectura de manera progresiva, adoptándose al nivel de los aprendientes, aborda los aspectos culturales, se centra en el desarrollo equilibrado de las habilidades comunicativas. No obstante, el *Aula Internacional 4* se centra en un enfoque comunicativo avanzado, proporcionado a los aprendientes croatas situaciones complejas que fomentan la expresión oral y escrita. Integra, de hecho, la gramática de manera contextualizada en las situaciones más complejas, aplicando los conocimientos gramaticales en contextos más exigentes. Se enfoca en el uso avanzado del vocabulario y expresiones idiomáticas, permitiendo a los aprendientes croatas una inmersión más profunda en la lengua española. Presenta igualmente los materiales auditivos y lecturas, ofreciendo a los aprendientes croatas una exposición amplia del español hablado y escrito. Destaca también la insistencia en el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas e implementa las evaluaciones más complejas y exigentes, adaptándose al nivel avanzado de los aprendientes. En conclusión, ambos manuales ofrecen enfoques valiosos, aunque distintos, para un aprendizaje efectivo del español.

El contenido del *Nuevo Prisma B2* incluye aspectos avanzados de la gramática española, como el pretérito imperfecto de subjuntivo, la correlación de tiempos entre indicativo y subjuntivo, el estilo indirecto y la voz pasiva. Se exploran también estructuras complejas como las oraciones relativas con contraste entre indicativo y subjuntivo, así como el uso de perífrasis verbales y conectores para la argumentación. Asimismo, se revisan y refuerzan conceptos gramaticales previos, como los usos de los tiempos pasados, el imperativo, las estructuras condicionales y la concordancia verbal. El manual presente, se centra igualmente en el desarrollo de habilidades expresivas y enriquecimiento léxico, ofreciendo herramientas para la expresión de opiniones, descripciones detalladas y comparaciones. Con un enfoque práctico y contextualizado, el *Nuevo Prisma B2* proporciona a los estudiantes croatas las herramientas necesarias para comunicarse con precisión y fluidez en situaciones diversas y exigentes. Para los estudiantes croatas, es relevante resaltar la distinción entre el indicativo y el subjuntivo, dado que este último no tiene equivalente directo en croata. Por consiguiente, hay que prestar atención a esta distinción y abordarla de manera adecuada para garantizar su comprensión por parte de los alumnos, lo cual se logra mediante una amplia variedad de

ejemplos presentados en el manual. Asimismo, el manual contiene una extensa cantidad de material gramatical respaldado por ejemplos en diversos contextos, lo cual resulta sumamente provechoso para el aprendizaje de los estudiantes croatas, puesto que les permite familiarizar con una determinada estructura gramatical mediante su repetición en diferentes situaciones.

Entre los aspectos gramaticales tratados en el *Aula Internacional 4* se encuentran el uso de tiempos verbales en diferentes contextos, la formación de oraciones relativas, la expresión de causa y finalidad, el uso de conectores para añadir información y matizar, entre otras cosas. Además, se exploran diversas construcciones gramaticales, como las pasivas, las condicionales y las perífrasis verbales, así como el uso de recursos léxicos para cohesionar textos y formar sustantivos. Cada unidad gramatical se contextualiza para facilitar el aprendizaje a través de la comunicación por parte de los estudiantes croatas. En cambio, consideramos que no es ventajoso para los estudiantes croatas, que aprenden español como lengua extranjera, separar la teoría gramatical de su aplicación práctica. Dado que el enfoque principal del libro se centra en las competencias comunicativas y el vocabulario, es crucial que la gramática este en consonancia con el léxico. Esto implica que, al enseñar gramática, es necesario proporcionar ejemplos de manera inmediata para que los estudiantes puedan entender mejor el tema que se está abordando. Los ejercicios se fundamentan primordialmente en la comunicación oral, mientras que los ejemplos gramaticales se desvinculan del contexto, lo cual resulta poco beneficioso para los estudiantes croatas.

3.3.4.2. Tratamiento del léxico (B2)

En el *Nuevo Prisma B2*, entre los temas tratados se encuentran los siguientes: la comunicación en diversos contextos, pedir consejos, expresar juicios de valor, discutir sobre la salud y la prevención sanitaria en los viajes, y explorar los medios de comunicación modernos. Asimismo, el manual aborda temas relacionados con el ocio y el tiempo libre, así como aspectos culturales como el cine, la música, la pintura y la historia. Se enfoca en desarrollar habilidades de expresión oral y escrita, también en ampliar el léxico relacionado con diversos ámbitos de la vida cotidiana y cultural. Proporciona herramientas para expresar opiniones, argumentar a favor o en contra de algo, y valorar información y situaciones. Con ejercicios prácticos y actividades variadas, el manual busca fortalecer las habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes en diferentes contextos y situaciones. En el nivel B2, se presentan

textos destinados a enriquecer el vocabulario de los alumnos croatas. Tras la lectura, los estudiantes deben responder a preguntas relacionadas con el texto o elaborar un resumen con sus propias palabras. Esta metodología de aprendizaje resulta altamente beneficiosa para los estudiantes croatas, ya que les permite demostrar su dominio del idioma en un nivel avanzado o complementarlo en caso de necesidad de ampliar su vocabulario. Además del uso del idioma neutro o culto, se introduce gradualmente el lenguaje coloquial en ciertas partes del vocabulario, lo que ayuda a los estudiantes croatas a familiarizarse con aspectos más informales del español. Dado que algunas actividades del manual implican que los aprendientes reformulen palabras de otras personas utilizando sus propias expresiones, esta práctica resulta altamente beneficiosa para los estudiantes croatas. De este modo, no solo fortalecen su capacidad para crear oraciones originales, sino que también se ven motivados a investigar y seleccionar términos adecuados para un contexto específico. Esto les permite combinar y aplicar de manera efectiva los conocimientos adquiridos.

En el otro manual, el *Aula internacional 4*, se le ofrece a los aprendientes lo siguiente: expresar sentimientos, características personales, dar consejos y hacer propuestas, hablar sobre deseos y condiciones, describir cualidades de personas y objetos, discutir sobre ocio y turismo, entre otros. Además, proporciona léxico específico para diferentes situaciones, como el ámbito del arte, el trabajo y los viajes y lugares. También aborda claramente la diferencia entre la lengua oral y escrita, así como la estructura y características de textos formales. El manual proporciona un vocabulario de nivel avanzado adecuado para el aprendizaje del idioma. La mayoría de los ejercicios se centran en la comunicación oral, lo que permite a los aprendientes mejorar su dominio del idioma y expandir su vocabulario mediante la práctica de construcciones tanto familiares como recién introducidas. Los textos presentados son de mayor complejidad y los conocimientos abordados en este nivel son verdaderamente avanzados, destacando las construcciones lingüísticas más complicadas. Por consiguiente, los aprendientes croatas deben mantener un aprendizaje continuo del léxico para mantenerse al día con el material, puesto que esta es la mejor manera de adquirir el léxico y acostumbrarse a construcciones que se van introduciendo progresivamente de una unidad a otra.

3.3.5. Tratamiento de la gramática y del léxico en *Nuevo Prisma C1* y *Aula Internacional 5*

3.3.5.1. Tratamiento de la gramática

Finalmente, en el nivel avanzado (C1) se pueden dar a continuación unas comparaciones entre los manuales. Empezando con el manual *Nuevo Prisma C1*, destaca que adopta un enfoque estructurado y detallado que profundiza en los aspectos avanzados del idioma, promoviendo un dominio completo. Ofrece una cobertura extensa de la gramática avanzada, proporcionar a los aprendientes croatas una comprensión profunda de las estructuras complejas. Aparte, al lado de la gramática proporciona un repertorio léxico amplio y especializado, enfocándose en el dominio de vocabulario y expresiones idiomáticas avanzadas. Desarrolla las habilidades avanzadas de la comprensión auditiva y de la lectura y equilibra el desarrollo de las habilidades comunicativas preparando a los aprendientes croatas para las situaciones complejas. Al contrario, el *Aula Internacional 5* se orienta hacia un enfoque comunicativo avanzado, mostrando a los aprendientes croatas unas situaciones prácticas y los contextos auténticos donde integra la gramática. Así, en su aporte gramatical desarrolla el vocabulario avanzado y expresiones idiomáticas en situaciones reales, proporcionado a los aprendientes un español más sofisticado. Igualmente presenta materiales auditivos y las lecturas, explora de manera más extensa la realidad cultural.

El manual *Nuevo Prisma C1* cubre desde contrastes entre ser y estar hasta usos avanzados de tiempos verbales, expresiones idiomáticas, estructuras verbales complejas y formas de estilo indirecto. También incluye aspectos del registro formal e informal, oraciones condicionales, causales y finales, así como el uso de conectores y perífrasis verbales. El manual proporciona herramientas completas para el desarrollo avanzado de habilidades lingüísticas en español. En este nivel avanzado de competencia lingüística, el manual ofrece la oportunidad de revisar y combinar diversos aspectos gramaticales ya aprendidos. Los estudiantes croatas pueden mejorar su dominio del idioma al revisar y aplicar los conocimientos previamente adquiridos, adoptándolos a contextos específicos.

El *Aula Internacional 5* presenta una variedad de temas relacionados con la descripción de acciones, el uso de marcadores temporales, verbos pronominales y diferentes construcciones gramaticales. También se exploran aspectos como la colocación de adjetivos, el uso de “se” para expresar involuntariedad y técnicas de reformulación y ejemplificación. Se examinan el uso de tiempos verbales específicos como el pretérito imperfecto y el futuro compuesto, así como las estructuras condicionales y los conectores de causa y consecuencia. Asimismo, de abordar la comunicación formal y temas de importancia, los estudiantes croatas tienen la

oportunidad de adquirir conocimientos sobre construcciones gramaticales que son aplicables en situaciones cotidianas y practicarlas oralmente en el aula.

3.3.5.2. Tratamiento de léxico (C1)

El nivel avanzado del manual *Nuevo Prisma C1* ofrece aspectos como la descripción, la argumentación, la expresión de sentimientos y deseos, la participación en debates, la crítica de diversos temas como el cine o la publicidad, así como la expresión de opiniones y la interpretación de textos diversos. Se enfoca en habilidades como la caracterización de personas y lugares, la justificación de opiniones, la comunicación en diversos contextos sociales y profesionales ampliando considerablemente el vocabulario. Esto les permite a los estudiantes croatas comunicarse con mayor precisión y fluidez en una variedad amplia de situaciones. Con el léxico del dicho manual, los estudiantes pueden expresar ideas complejas, entender conversaciones detalladas y participar en discusiones. Les permite transmitir matices de significado y emociones de manera más precisa y sofisticada, lo que mejora su capacidad para interactuar en diferentes contextos sociales y profesionales.

Por otra parte, el *Aula Internacional 5* incluye temas como el arte, el deporte, la comunicación, la historia, el trabajo y la educación. El contenido del manual cubre léxico avanzado en temas como expresar sentimientos y estados de ánimo, describir acciones y situaciones, dar instrucciones y resolver conflictos. Además, se incluyen actividades para desarrollar habilidades de escritura, lectura, escucha y habla, con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes croatas en diferentes contextos y situaciones. En consonancia con los niveles previos, el nivel C1 se distingue por su enfoque enriquecido en literatura y vocabulario. En este grado de aprendizaje, los estudiantes croatas tienen la oportunidad de perfeccionar sus destrezas lingüísticas y afianzar los conocimientos previamente adquiridos. Esto resulta altamente provechoso para los estudiantes croatas. Al proporcionar una amplia gama de términos los aprendientes croatas tienen la oportunidad de asimilar y adquirir de manera inconsciente una gran cantidad de vocabulario mediante la comunicación, cuya primacía es el fundamento de este manual.

4. Resultados y análisis de los datos de la investigación

La comparación entre los manuales *Nuevo Prisma* y *Aula Internacional* revela algunas diferencias notables en la presentación y el enfoque del contenido para los aprendientes en el nivel básico de aprendizaje del español. *Nuevo Prisma* se enfoca en saludos, presentaciones y diálogos (al principio al final ya tenemos los textos) básicos desde el inicio. Introduce las estructuras y el vocabulario simple con énfasis en la comunicación práctica desde las primeras etapas. Se incorporan ejercicios orales y conversación en pequeños grupos. El *Aula Internacional* aborda temas similares, no obstante, incorpora la comunicación después de aprender formas gramaticales. Ambos manuales, después de la explicación gramática, presentan los ejercicios para práctica, solo que opinamos que el *Aula Internacional* explica mejor las formas léxicas con más textos, pone énfasis en la práctica oral después de aprender una parte de gramática que es una parte importante en la adquisición de una lengua extranjera, practicar lo aprendido en las situaciones reales a través de la conversación con un compañero de clase o en pequeños grupos. Después de cada unidad en el manual *Nuevo Prisma*, existe la evaluación de lo aprendido en esta unidad. Asimismo, al final del manual se encuentran los ejemplos del examen que sirven de la preparación para el examen de DELE que consideramos este aspecto muy útil para los aprendientes. En cambio, *Aula Internacional* no tiene tantos ejercicios para practicar después cada regla gramatical, aunque tiene explicaciones bien estructuradas. Aun así, al final del manual se incluyen diversos ejercicios diseñados para repasar los conocimientos adquiridos durante el nivel básico. En resumen, ambos manuales ofrecen un enfoque para el nivel básico, pero difieren en la profundidad del contenido. El *Nuevo Prisma I* se centra en las situaciones cotidianas y diálogos prácticos desde el principio, mientras *Aula internacional* amplía la gama de tareas y vocabulario, integrando la gramática con la comunicación contextualizada. Además, para acercar a los aprendientes un mundo hispanohablante más amplio, se les presenta a los aprendientes la cultura y las costumbres del mundo hispanohablante, junto a expresiones americanas (en el manual *Nuevo Prisma AI* se menciona, por ejemplo, el voseo: “*Vos te llamas Ernesto*”). Sin embargo, para los aprendientes croatas puede ser una complicación extra o algo confuso en los niveles iniciales. También, en *Aula Internacional*, hay alguna explicación en inglés: “Que significa “gracias”? - *Thank you*”. Teniendo en cuenta que para muchos croatas el inglés es segunda lengua, ese ejemplo les podría ayudar. De todos modos, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es beneficioso complementar los conocimientos existentes, por lo que no resulta necesariamente desfavorable

que todo el manual este redactando en lengua española. En el nivel intermedio ambos manuales se proporciona una cobertura de los contenidos gramaticales y léxico adecuada para dicho nivel del aprendizaje del español. En términos del léxico, ambos manuales presentan una amplia variedad de temas de la vida cotidiana. Ofrecen un enfoque práctico y contextualizado para que los aprendientes desarrollen habilidades comunicativas en diversas situaciones y temáticas, proporcionándoles una base gramática y léxica para comunicarse efectivamente en el nivel intermedio del español. *Nuevo Prisma* y *Aula Internacional* en este nivel ya preparan a los aprendientes croatas para alcanzar un nivel avanzado de competencia en español, proporcionando las herramientas necesarias para desenvolverse con éxito en una variedad de contextos complejos. Finalmente, los manuales diseñados para el nivel avanzado C1 ofrecen un contenido, evidentemente, más completo y detallado en aspectos gramaticales y léxicos.

En cambio, como se ha señalado anteriormente, el español y el croata, al ser de familias lingüísticas distintas, románica y eslava respectivamente, presentan diferencias significativas. Consideramos como desafíos posibles que los estudiantes croatas tengan al aprender español los indicados por Kočman (2011). Esto junto a un análisis contrastivo entre ambos idiomas permite evaluar la adaptación de dos manuales presentados a los estudiantes que aprenden español como lengua extranjera. A continuación, identificamos varios aspectos que plantean desafíos para los estudiantes croatas. Al comparar los manuales, hemos procurado determinar las ventajas y desventajas de cada uno en relación con elementos individuales y su adaptabilidad a los estudiantes croatas.

El idioma croata carece en su uso habitual de marcas gráficas como acentos, a diferencia del español, que los utiliza siempre. Por lo tanto, los acentos gráficos representan una de las dificultades que enfrentan los estudiantes croatas al aprender el idioma español. Los acentos gráficos no son una característica comúnmente utilizada por los estudiantes croatas si no les instruye en ello, por lo que consideramos que también es importante prestar atención a este aspecto, lo cual, se aborda concienzudamente solo en el *Nuevo Prisma*. Además, las reglas son claras, sencillas y pueden ser entendidas con facilidad por los estudiantes croatas. El idioma croata tampoco tiene artículos definidos o indefinidos delante de los sustantivos, en contraste con el español, donde se emplean de manera sistemática. En los manuales analizados, es comprensible que se utilicen artículos en cada texto y contexto, dado que es una clase de palabra altamente frecuente. Sin embargo, no se proporciona una explicación explícita y reglamentada sobre la naturaleza y el uso de los artículos en el idioma español. Por supuesto,

aunque a partir de los ejemplos proporcionados en *Nuevo Prisma* se podría concluir cómo y cuándo se utilizan los artículos en español, pero esta aproximación no resulta suficiente para los estudiantes croatas, quienes carecen de experiencia previa con el uso de artículos en su lengua materna y no poseen este aspecto gramatical en su sistema lingüístico. La carencia de estas reglas, que revisten importancia tanto para los principiantes en general, como para los estudiantes croatas en particular, conlleva la aparición de errores que en ocasiones resultan difíciles de corregir. Así, además de interferencias lingüísticas, se observan también errores derivados de una información incompleta o de la comparación entre el idioma extranjero y la lengua materna, especialmente cuando, como en este caso, presentan marcadas diferencias lingüísticas.

En lo que concierne a los tiempos verbales pasados, es importante destacar que en croata existe generalmente un único tiempo pasado, que no es el caso en el idioma español que, entre otros, tiene una para el aspecto verbal perfectivo y otro para el imperfectivo. En este caso, los tiempos pasados se encuentran debidamente explicados en ambos manuales mencionados, respaldados por una variedad de ejemplos ilustrativos. Además, se brinda a los estudiantes croatas la oportunidad de visualizar la conjugación de verbos específicos, lo cual constituye un recurso valioso para su comprensión. Es pertinente señalar que el *Nuevo Prisma* adopta una perspectiva más orientada hacia la aplicación práctica del idioma, como ya se menciona previamente, lo cual se refleja en la abundancia de ejercicios gramaticales. Esta característica es de especial relevancia para los aprendientes croatas, ya que les permite asimilar con mayor precisión los distintos tiempos verbales y adquirir habilidades para combinarlos de manera adecuada. Por otro lado, el *Aula Internacional* privilegia la comunicación como eje central de su enfoque pedagógico, lo que implica que los aspectos gramaticales se integran a través de la interacción oral. No obstante, ambos manuales ofrecen una explicación clara y detallada del contenido gramatical, lo cual garantiza que los aprendientes croatas solventen las dificultades significativas que puedan tener al emplearlo. Es relevante destacar que la enseñanza gramatical se encuentra siempre contextualizada en situaciones de comunicación específicas o en narrativas de la vida real. Esta metodología facilita la internalización y aplicaciones efectivas de los conceptos gramaticales aprendidos en entornos prácticos y auténticos.

Un desafío común que también enfrentan los estudiantes de lengua española, no solo los de origen croata, reside en la distinción entre los verbos “ser” y “estar”, una complejidad que no se presenta en otros idiomas, incluido el croata, donde existe un único verbo para

expresar lo que en español requiere de dos verbos distintos. El *Nuevo Prisma* presenta una distinción meticulosamente detallada entre los “ser” y “estar”. Los ejemplos y las explicaciones proporcionadas en el texto permiten una comprensión clara de sus usos y aplicaciones. Por otro lado, el *Aula Internacional* no aborda de manera específica la diferencia entre “ser” y “estar” con la misma profundidad que el primer manual. En este caso, se enfatiza nuevamente la comunicación oral sin ofrecer una explicación gramatical detallada. Esta falta de claridad dificulta a los estudiantes croatas discernir cuando utilizar cada verbo y comprender su significado respectivo. Kočman (2011:8) subraya importancia de aprender y practicar ampliamente la distinción entre estos dos verbos, y propone una traducción con el fin de que los alumnos entiendan que, aunque en croata existe un solo verbo para abarcar ambas nociones, en español se utilizan dos verbos distintos para expresarlas.

Es relevante también la presencia del modo subjuntivo, el cual carece de equivalencia directa en el idioma croata. (Kočman, 2011:8-9). Esta autora resalta que se suelen cometer errores al utilizar el indicativo en lugar del subjuntivo, ya que carecen de este modo en croata. Ambos manuales ofrecen una explicación detallada del subjuntivo, respaldada por ejemplos y explicaciones adicionales. A pesar de la inexistencia del subjuntivo en croata, se considera que los estudiantes croatas no deberían enfrentar mayores dificultades, dado que ambos manuales proporcionan una detallada comprensión de su naturaleza y uso.

Finalmente, la elección entre esos dos manuales dependerá, incluso, de las preferencias del aprendiente o del enseñante, y sobre todo del énfasis que deseen poner en ciertos temas específicos. El *Nuevo Prisma C1* se centra en aspectos gramaticales detallados, mientras que el *Aula Internacional 5* destaca por su variedad de temas léxicos y comunicativos, estableciendo un enfoque diferente en cada colección. Aun así, ambos manuales son adecuados para proporcionar a los aprendientes un dominio avanzado del español, permitiéndoles expresarse con precisión y fluidez en una amplia gama de situaciones. Sin embargo, dada la alta calidad que ostentan ambos manuales para el aprendizaje del español como lengua extranjera, consideramos que el *Nuevo Prisma* resulta más apropiado para los estudiantes croatas, en virtud de su capacidad para ofrecer explicaciones amplias y minuciosas de las unidades gramaticales. Como ya se ha mencionado anteriormente, el croata y el español difieren notablemente en su estructura y funcionamiento lingüístico, por lo que resulta esencial que los estudiantes croatas cuenten con una exposición escrita detallada de cada unidad gramatical, acompañada de muchos ejemplos útiles.

5. Conclusión

Es evidente que estos manuales han sido estructurados para proporcionar un enfoque integral y progresivo en la adquisición del idioma español. Cada nivel se adapta a las necesidades específicas de los aprendientes en términos de gramática, léxico y habilidades comunicativas. El análisis detallado de los contenidos gramaticales y léxicos revela la inclusión de temas fundamentales para cada nivel, garantizado así una progresión coherente en la complejidad lingüística.

Aunque los manuales utilizados en esta investigación son de alta calidad, el *Aula Internacional* se percibe como un poco demasiado exigente para los aprendientes croatas en los niveles básicos. Consideramos que el *Aula Internacional* sería más adecuado para hablantes de otras lenguas más próximas al español como, por ejemplo, franceses, portugueses o italianos. Para los croatas que están en sus primeros pasos en el aprendizaje de idiomas, el *Aula Internacional* aún representaría desafíos significativos. Si bien el *Aula Internacional* es un manual de alta calidad para el aprendizaje de idiomas, enfatiza la comunicación desde el principio, lo cual es positivo. No obstante, presta menos atención a la gramática. Creemos que, en estas etapas iniciales, la gramática debería recibir mayor énfasis en el proceso de aprendizaje y explicarse de manera más detallada, como se hace por ejemplo en el *Nuevo Prisma*. El *Nuevo Prisma* se adapta perfectamente a las necesidades de los estudiantes croatas, ya que, en todos los niveles del manual, se presentan unidades didácticas que integran tanto la enseñanza de la gramática como la introducción de nuevo vocabulario. Lo destacable es que cada unidad didáctica no solo enseña aspectos gramaticales específicos, sino que también proporciona un conjunto de léxico relacionado que refuerza y contextualiza dichos aspectos gramaticales, que son de suma importancia para el aprendizaje adecuado del español por parte de los estudiantes croatas, y resultan esenciales para una comprensión y expresión precisa y una correcta adquisición del idioma. Insistimos que el *Nuevo Prisma* se ajustaría de manera más idónea a las necesidades de los estudiantes croatas.

En conclusión, la evaluación de estos dos manuales revela su compromiso con la calidad pedagógica y su capacidad para proporcionar una estructura coherente progresiva para el aprendizaje del español. La selección y la presentación de los contenidos gramaticales y léxicos, junto con las actividades diseñadas para fomentar la aplicación práctica, demuestran la eficacia de estos recursos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en diferentes niveles de competencia.

6. Bibliografía

1. Adler, A. N. (2001). *Syntax and discourse in the acquisition of adjunct control*. Tesis doctoral. University of California, San Diego. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/4411172.pdf> [Consultado el 18/12/2023].
2. Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International journal of research in English education*, 3(2), 116-125. Disponible en: <http://ijreeonline.com/article-1-120-en.pdf> [Consultado el 12/12/2023].
3. Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16. Disponible en: <https://t.ly/B5Bx3> [Consultado el 23/12/2023].
4. Al-Dersi, Z. E. M. (2013). The use of short-stories for developing vocabulary of EFL learners. *International Journal of English language & translation studies*, 1(1), 72-86. Disponible en: <http://www.eltsjournal.org/> [Consultado el 08/01/2024]
5. Alfaki, I.; Elyas, T. (2014). Teaching vocabulary: the relationship between techniques of teaching and strategies of learning new vocabulary items. *English Language Teaching*, 7(10), 40-56. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075961.pdf> [Consultado el 05/01/2024]
6. Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary n language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21-34. Disponible en: <https://www.eurrec.org/ijote-article-213> [Consultado el 08/01/2024]
7. *aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consultado el 20/12/2023]
8. Archana, S.; Usha rani, K. (2017). Role of teaching in english language teaching (ELT). *International Journal of Educational Science and Research*, 7(1), 1-4.
9. Baralo, M. (2003). Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE. *ResearchGate*, 31-43. Disponible en: <https://t.ly/ayXJb>
10. Baralo, M. (2009). Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9, 7-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528003.pdf> [Consultado el 20/12/2023].

11. Bernhardt, E. B.; Hammadou, J. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory Into Practice*, 26(4), 301-306. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1476843> [Consultado el 10/01/2024]
12. Bikić-Carić, G. (1999). Las dificultades de los hispanohablantes que estudian croata. *Estudios Hispánicos*, 7, 115-122.
13. Birjees, F.; Intakhab, A. K. (2017). Crucial importance of vocabulary in the process of second language learning: an exploratory study. *European journal of educational studies*, 3(6), 501-517. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.583744> [Consultado el 28/12/2023]
14. Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Revised edition: United States of America, State University of New York Press, Albany.
15. Brown, D. H. (1941). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Douglas Drown, 5th ed.
16. Bybee, J. (2006). From usage to grammar: the min's response to repetition. *Language*, 82(4), 711-733. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/4490266> [Consultado el 05/01/2024]
17. Campbell, R.; Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En: J. Lyons (ed.), *New horizons in linguistics*. Penguin Books, 1-14. Disponible en: <https://shorturl.at/hvyF9> [Consultado el 18/01/2023]
18. Carter, R. (1987). Vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching*, 20(1), 3-16. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0261444800004225> [Consultado el 27/12/2023]
19. Chapman, K.; Fichtner, F. (2011). The cultural identities of foreign language teachers. *L2Journal*, 3(1), 116-140. Disponible en: <https://doi.org/10.5070/L2319072> [Consultado el 10/01/2024]
20. Chen, J. J. (2016). The developmente of an interlanguage: an analysis of a chinese student's english writing. *NYS Tesol Journal*, 3(1), 47-56. Disponible en: <https://t.ly/4Ne0M> [Consultado el 13/01/2024]
21. Cheng, X. (2015). Interlanguage-based error analysis in higher vocational and technological college EFL education in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 639-646. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0603.22> [Consultado el 16/01/2024]

22. Chiss, J. L. (2002). Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Cahiers de l'ILSL. n°13, 5-16. Disponible en: <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2002.1808> [Consultado el 04/01/2024]
23. Cicogna, C.; Nuessel, F. (1994). Strategies for teaching vocabulary in the elementary and intermediate Italian classroom. *Italica*, 71(4), 521-547. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/479669> [Consultado el 27/12/2023]
24. Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
25. Criado, R. (2013). A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching. *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*, 6, 97-115. Disponible en: <https://rb.gy/4rtg8f> [Consultado el 13/12/2023]
26. Criado, R.; Sánchez Pérez, A. (2009). The universal character of the DEC->PRO Cognitive sequence in language learning and teaching materials. *Resla*, 22, 89-106. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138268> [Consultado el 12/12/2023].
27. Dibekulu Alem, D. (2020). Approaches and methods in language teaching: a short summary. *Noble International Journal of Social Sciences Research*, 5(9), 135-151. Disponible en: [https://napublisher.org/pdf-files/NIJSSR-5\(9\)-135-151.pdf](https://napublisher.org/pdf-files/NIJSSR-5(9)-135-151.pdf) [Consultado el 10/01/2024]
28. Djummayevna Riskulova, K.; Kizi Yuldoshova, U. B. (2020). The role of didactic in teaching process. *International Scientific Journal: Theoretical & Applied Science*, 5(85), 786-792. Disponible en: <https://t.ly/LAv69> [Consultado el 12/01/2024]
29. Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216. Disponible en: https://t.ly/f_mtn [Consultado el 22/12/2023]
30. Fernández-Coronado, C.; Sesmilo Pina, A. (2007). Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales. *Congreso Internacional de ASELE*, 415-429. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0415.pdf [Consultado el 17/01/2024]
31. Ferreira, C. C. (2005). La lingüística y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. *Cervantes.org*, 159-167. Disponible en:

- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf [Consultado el 16/01/2024]
32. Fertilj, K. (2016). *Los verbos en español y croata: un análisis contrastivo*. Tesis de grado. Universidad de Zagreb, Departamento de Estudios Románicos. Disponible en: <https://t.ly/-xmFG> [Consultado el 16/01/2024]
33. Fougerouse, M. C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, n°122, 165-178. Disponible en: [10.3917/ela.122.0165](https://doi.org/10.3917/ela.122.0165) [Consultado el 04/01/2024]
34. Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Español como segunda lengua y como lengua extranjera. In E. Ridruejo (Ed.), *Manual de lingüística española*, 23, 657-684. Disponible en: <https://rb.gy/cyme2p> [Consultado el 20/12/2023].
35. Gabriëlsson, S. (2011). *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera: un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*. LUNDAS Universidad, SOL: Institutionen för spanska. Disponible en: <https://rb.gy/bcq5g1> [Consultado el 28/12/2023]
36. Gregoire Gill, M. (2003). Is it a challenge or a treat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal process during conceptual change, *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179. Disponible en: [10.1023/A:1023477131081](https://doi.org/10.1023/A:1023477131081) [Consultado el 10/12/2023].
37. Guć, A.; Jelić, A. B. (2014). Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE. *SRAZ LIX*, 95-121. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/file/219616> [Consultado el 17/01/2024]
38. Haddouche, M. (2020-2021). *L'importance de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage de FLE: cas des étudiantes 2ème*. Mémoire de master. Universidad Ahmed Draya-Adrar. Disponible en: <https://rb.gy/hsxp36> [Consultado el 04/01/2024]
39. Hardan, A. A. (2013). Language learning strategies: A general overview. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 106, 1712-1726. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.194> [Consultado el 12/12/2023]
40. Harjanne, P.; Tella, S. (2007). Foreign language didactics, foreign language teaching and transdisciplinary affordances. *Koskensalo*, 1-31. Disponible en: <https://t.ly/S5C5r> [Consultado el 12/01/2024]

41. Higuera, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9, 111-126. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528003.pdf> [Consultado el 20/12/2023].
42. Hyeonjin, K.; Hannafin, J., M. (2008). Sitated case-based knowledge: An emerging framework for prospective teacher learning, *Teaching and teacher education* 24, 1837-1845. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X08000474> [10/12/2023]
43. Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*:
44. Jiménez Fernández, R.; Romero Olivia, M. F.; Trigo Ibáñez, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin studies in modern language and literature*, 44(3), 117-129. Disponible en: [10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129](https://doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129) [Consultado el 05/01/2024]
45. Kočman, A. (2011). Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita. *MarcoELE- revista de didáctica español como lengua extranjera*, 13, 1-12. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf [Consultado el 17/01/2024]
46. Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Southern California: Pergamon Press Inc.
47. Krashen, S. D. (2003). *Exploration in language acquisition and use: the taipei lectures*. Portsmouth NH: HEINEMANN.
48. Lemetyinen, H. (2023). Language acquisition theory. *Simply Psychology*. Disponible en: <https://www.simplypsychology.org/language.html> [Consultado el 18/12/2023].
49. Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 Techniques that put students on the path to College*. San Francisco: Jossey-Bas.
50. Liu, Q.; Shi J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods-effectiveness and weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497389.pdf> [Consultado el 10/01/2024]
51. Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language – A guide to recent research and its application*. London: Continuum.
52. Mikelenić, B. (2020). *Kontrastiva korpusna analiza prijedložne dopune u španjolskome i njezinih ekvivalenata u hrvatskome*. Disertacija, Filozofski fakultet, Sveučilište u

- Zagreb. Disponible en: <https://doi.org/10.17234/diss.2020.203967> [Consultado el 16/01/2024]
53. Montoro Cano, E. del R. (2013): *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31333> [Consultado el 13/12/2023]
54. Moreno de los Ríos, B. (2009). Programar para distintos destinatarios. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9, 171-184. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528003.pdf> [Consultado el 10.02.2024]
55. Newmeyer, F. J. (2003). Grammar is grammar and usage is usage. *Language*, 79(4), 682-707. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/4489522> [Consultado el 05/01/2024]
56. Ortega Olivares, J. (2009). Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español /LE. *MarcoELE, Revista de didáctica español lengua extranjera*, 8, 1-16.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152527015.pdf> [Consultado el 04/01/2024]
57. Oštrec, B. (2013). Lažni parovi u španjolskoj i hrvatskoj pravnoj terminologiji. *LAHOR*, 16, 143-164. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/file/192090> [Consultado el 17/01/2024]
58. Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE, revista electrónica de didáctica*, 1, 1-8. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72242> [Consultado el 05.03.2024]
59. Prabhu, N. S. (1990). There is no best method-why?. *TESOL Quarterly*, 24(2), 166-176. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/3586897> [Consultado el 11/01/2024]
60. Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/3585941> [Consultado el 27/12/2023].
61. Rodby, J.; Ross Winterowd, W. (2012). *The uses of grammar*. Anderson, South Carolina, USA: Parlor Press LLC.
62. Šarić, A. (2016). Developmental patterns in the interlanguage research. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 3(2), 233-246. Disponible en: <https://shorturl.at/isuU8> [Consultado el 13/01/2024]

63. Tusón Vallas, A. (2009). El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9, 223-235. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528003.pdf> [Consultado el 20/12/2023].
64. Tweedie, W. J. (2005). *The art of facilitating (language) learning*. Vancouver: Kenmac educan international.

6.1 Manuales utilizados en la investigación

1. *Aula internacional 1* (2013). Barcelona: Difusión.
2. *Aula internacional 2* (2013). Barcelona: Difusión.
3. *Aula internacional 3* (2014). Barcelona: Difusión.
4. *Aula internacional 4* (2014). Barcelona: Difusión.
5. *Aula internacional 5* (2015). Barcelona: Difusión.
6. *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros A1. Libro del alumno* (2014). Madrid: Edinumen.
7. *Prisma. Curso de español para extranjeros A2. Libro del alumno* (2013). Madrid: Edinumen.
8. *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros B1. Libro del alumno* (2015). Madrid: Edinumen.
9. *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros B2. Libro del alumno* (2015). Madrid: Edinumen.

7. Resumen

El presente trabajo constituye una investigación acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) centrándose específicamente en el tratamiento de la gramática y el léxico en los manuales *Nuevo Prisma* y *Aula Internacional*. A través del análisis, se evalúa la

eficacia de estos recursos de aprendizaje, desde los niveles iniciales hasta avanzados (de A1 a C1).

La metodología empleada comprende la revisión detallada de los contenidos gramaticales y léxicos, así como la aplicación del enfoque contrastivo entre la lengua española y croata para identificar posibles obstáculos en el aprendizaje. Los resultados y análisis derivados de esta investigación ofrecen una visión integral de la contribución de estos manuales a la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Palabras claves: enseñanza de lenguas extranjeras, croata, español, manuales de ELE, lingüística contrastiva.

8. Sadržaj - Podučavanje španjolskog kao stranog jezika - Obrada gramatike i leksika u udžbenicima za španjolski jezik i njihova prilagodba hrvatskom kontekstu

Ovaj rad predstavlja istraživanje poučavanja španjolskog kao stranog jezika (ELE), posebno se fokusirajući na tretman gramatike i leksika u udžbenicima *Nuevo Prisma* i *Aula Internacional*. Kroz analizu se procjenjuje učinkovitost ovih resursa za učenje, od početnih do naprednih razina (od A1 do C1).

Korištena metodologija uključuje detaljan pregled gramatičkog i leksičkog sadržaja, kao i primjenu kontrastivnog pristupa između španjolskog i hrvatskog jezika za prepoznavanje mogućih prepreka u učenju. Rezultati i analize koji su proizašli iz ovog istraživanja nude sveobuhvatnu viziju doprinosa ovih udžbenika poučavanju i učenju španjolskog kao stranog jezika.

Ključne riječi: poučavanje stranih jezika, hrvatski, španjolski, ELE udžbenici, kontrastivna lingvistika.

9. Abstract - Teaching Spanish as a foreign language - Processing of grammar and vocabulary in textbooks for the Spanish language and their adaptation to the Croatian context

This research endeavors to investigate the pedagogy of Spanish as a Foreign Language (ELE), with a particular focus on the treatment of grammar and vocabulary as presented in the *Nuevo Prisma* and *Aula Internacional* textbooks. Through meticulous analysis, this study aims to assess the efficacy of these instructional materials across proficiency levels ranging from elementary (A1) to advanced (C1).

The methodological framework adopted involves a comprehensive scrutiny of grammatical and lexical components, coupled with the application of a contrastive approach between Spanish and Croatian to identify potential challenges in the learning process. The outcomes and insights gleaned from this investigation aim to offer a nuanced understanding of the role these textbooks play in the teaching and acquisition of ELE.

Keywords: foreign language teaching, Croatian, Spanish, ELE textbooks, contrastive linguistics.