

Anna Rufat

**Francisco
Jiménez
Calderón**

Universidad de Extremadura

annarufat@mail.com
[@AnnaRufat](https://unex.academia.edu/AnnaRufat)
fjimcal@unex.es
[@FranciscoJimenezCalderon](https://unex.academia.edu/FranciscoJimenezCalderon)

Beste iturrietatik

Irakaskuntza komunikatiboari ikuspegi lexikoak aplikatzea¹

Ikuspegi lexikoak dira metodologia-bide berrien adibideetako bat; are: balio handia lortu dute hiztegiari rol nagusia ematen dioten ikuspegiok. Hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntzaren helburua komunikazio-gaitasuna dela aintzat harturik, honako hauek aztertuko dira artikulu honetan: hiztegiaren rola zein den, zer hiztegi irakatsi behar den, eta zeintzuk diren hiztegi hori eraginkortasunez ikasteko faktoreak. Horren ondoren, hiztegiaren ikaskuntza komunikatiboa sustatzeko proposamen bat aurkeztuko dute artikulgileek. Izan ere, euren hitzetan, beharrezkoa da eztabaidatzea nola bateratu ikuspegi lexikoetatik eratorritako planteamenduak, AOIren araberako metodologia eta komunikazio-gaitasuna eskuratzeko asmoa.

Gako-hitzak

hiztegia, ikuspegi lexikoak, osagai lexikoa, unitate lexikoa, xede-hiztegia

1. HIZTEGIAREN ROLA HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZAN

XX. mendearen azken hamarkadetan, ikuspegi komunikatiboak indar handiz sartu zirenetik alegia, komunikazio-gaitasuna eskuratzeko da hizkuntzen irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren helburu nagusia. Ulergarria da horrela izatea, gaitasun horrek islatzen baitu edozein ikasleren nahia: jatorrizko hiztunak duen hizkuntz menderatetik ahalik eta hurbileneko maila lortzea, edo, bestela esanda, edozein komunikazio-testuingurutan eraginkortasunez eta egoki jarduteko menderatzea hizkuntza hori. Beraz, helburu hori lortzeko biderik zuzenena aurkitzea da metodologia-garapenean asmo nagusia, erraz ondoriozta daitekeen bezala. Horregatik, ez da harritzekoa Atazetan Oinarritutako Irakaskuntzak (AOIk) izatea lehentasuna gaur egun gaztelaniaren irakaskuntzan. Azken finean, prozedura horren ardatz den atazaren parekoa da komunikazio-egoera erreala, unitate didaktiko jakin baten ibilbidean zehar eraginkortasunez lortuko dena hain zuzen (Jiménez Calderón eta Rufat, prentsan).

Dena den, AOI sendotzea ez da komunikazio-gaitasuna eskuratzeko metodologia-bide berriak agertzeko oztopo. Honen adibide ditugu, besteak beste, IKTak aplikatzea

¹ Jatorrizko argitalpena:

Rufat A. eta Jiménez Calderón, F. (2017). Aplicaciones de enfoques léxicos a la enseñanza comunicativa. In F. Herrera (ed.) *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. (46-55 or.). Barcelona: Difusión. Beraien baimenez itzulita, egokitua eta argitaratua

(Herrera Jiménez, 2015), ikuspegi ludikoak (Lorente Fernández eta Pizarro Carmona, 2012) edo artikulu honetan aztertuko ditugun ikuspegi lexikoak. Kasu guztietan, honako hau da funtsezko eztabaida: ea joerok metodo independenteak ekarriko dituzten edo, aldiz, nagusi den AOIren osagarri gisa jokatu behar duten. Bestetik, ikuspegi lexikoak kontuan hartzeak eragina du osagai desberdinek —hizkuntzakoek eta hizkuntzaz kanpokoek— unitate didaktikoan eduki behar duten pisan, komunikazio-gaitasuna eskuratzeko garaian eduki behar duten garrantziaren arabera. Suma daitekeen moduan, ikuspegi lexikoek rol nagusia ematen diote osagai lexikoari, hau da, *hiztegia* delakoari.

Hiztegiak hizkuntzen irakaskuntzan duen garrantzia biziki handitzen ari da azken hamarkadotan, baina eboluzio horrek gaztelaniaren irakaskuntzan izan duen eragina berriagoa da. Hortaz, gaur egun badakigu eguneroko hizkuntza-ekoizpenaren erdia formulaikoa dela (Wray, 2002), hau da, hitz kateek osatzen dute eta maiz errepikatzen direnez memoriatik bloke bat bezala berreskuratzen dira; *ondo pasa, ados nago, zer diostazu!* edo *akats bat egin* dira adibide batzuk. Horrezaz gainera, begi bistan dirudiena eta hiztegi-tako definizioak baino murriztagoa da hizkuntza. Esate baterako, ez da nahikoa jakitea *bota* aditzaren esangura eta aditz iragankorra dela, *dirua, pertsona bat*, edo *bertso bat bota daitezkeela* jakiteko. Hori guztia kontuan izanda, lexiko gramatikalizatuan oinarritutakoa ezagutza lexiko bezala uler daiteke hizkuntza-gaitasuna, ezagutza sintaktiko bezala ulertzetik urrunduz —zentzu tradizionalaren arabera, gainorokortutako gramatika-arau gutxi batzuetatik abiatuta enuntziatuak eraikitzea litzakeena—.

Ikuspegi psikolinguistikotik, berriz, lehentasunezko osagaia da hiztegia hizkuntza eskuratzeko prozesuan; hitzik gabe ez guke egitura fonologikorik, morfologikorik ez sintaktikorik izango. Hiztegia, beraz, testuinguruaren bidez eskuratzen den esanguraren ardatza da, eta, ondorioz, atzerriko edo bigarren hizkuntzaren komunikazio-gaitasunen eta trebetasunen garapenaren oinarria da. Oinarri horien argitan, hiztegia ikastea azpimarratzen duten ikuspegiak agertu dira xede-hizkuntza menperatzea lortzeko, Lewisek garatutako ikuspegi lexikoa edo *lexical approach* (1993, 1997 eta 2000) esaterako.

Baina gorago esan bezala, osagai lexikoa gero eta garrantzitsuagoa da, eta gaztelaniaren irakaskuntzara batu da berriki. Hau da, oraingoz ez dago ikuspegi lexikoetan oinarritutako gaztelania irakasteko metodo zehatzik, eta oso material gutxi hartu dituzte kontuan ikuspegiotatik datozen metodologia-printzipio guztiak. Lan mardul horri ekiteko, eta arestian aipatutakoari jarraikiz, beharrezkoa da eztabaidatzea nola bateratu ikuspegi lexikoetatik eratorritako planteamenduak, AOIren arabera metodologia eta komunikazio-gaitasuna eskuratzeko asmoa. Horretaz jardungo dugu.

2. ZER HIZTEGI IRAKATSI BEHAR DA

Ikuspegi lexikoen printzipioak gaztelania —edo beste hizkuntza bat— irakasteko prozesuari aplikatu nahi bazaizkio, lehenengo eta behin, xede-hiztegia hautatu behar da, alegia, zein hiztegi irakatsi behar den zehaztu behar da. Horren inguruan bi joera nagusi daude:

- a) Erreferentziazko maila bakoitzari hiztegi zehatz bat esleitzea.
- b) Hiztegi pertsonala edo ikaslearen intereseko hiztegia lehenestea.

Lehenengo aukerari dagokionez, esleitzeko irizpideak zedarritzea da arazo nagusia, banaketa erraz izan daitezkeelako arbitrarioa. Horri dagokionez, maiztasunarena da aho batez onartuta omen dagoen irizpide bakarra, logikoa baita maizen errepikatzen diren unitate lexikoak jakitea hizkuntza batean komunikatu ahal izateko, lehen mailtan batez ere (Nation, 2008). Arazoa da gaztelaniarako ez dagoela maiztasunean bakarrik oinarritutako errepertorio lexiko sendorik: Cervantes Institutuaren Curriculum-Planaren *Nociones específicas* atala, agian, hitzaurrean adierazi bezala,

orientazio-gida da, gaztelaniaren jatorrizko hiztunen ohiko erabilera askorik ez duelako jasotzen (Sánchez Rufat, 2015); eta Davies-en *Diccionario de frecuencias* lanean (2006; laster beste edizio bat argitaratuko ei da) ez da polisemiaren aldagaia azaltzen eta ez da aditz anitzeko unitaterik jasotzen.²

Ikasleek euren intereseko hiztegia esplora dezaketen jarduerak egitean oinarritzen da bigarren aukera. Izatez, oso arrazoizkoa dirudi aukera hori sustatzea, ikasleak komunikazio-esparru desberdinetan interesatuta egongo direlakoan, interes profesionalen, afizioen, usadioen, proiektuen eta abarren arabera. Hala ere, prozedura horren alde egin arren, nahitaezkoa da hautu lexikalen bat egitea ikasgelako materialak prestatzeko. Beraz, goragoko paragrafoan aipatutako arazoak agertzen dira berriz. Erabakiezintasun horren ondorioz gaztelaniaren esku-liburu bakoitzak hiztegia nahi duen moduan hautatu eta banatzen duenez gero, osagai horren trataera oso desberdina da.

Hortaz, zer egin dezake irakasleak? Gure ustez, oreka aurkitzea da onena, eta honelaxe osatuko litzateke xede-hiztegia: aukeraketa lexiko komuna eta ikasle bakoitzaren hiztegi pertsonala. Aukeraketa komunari begira, aipatu iturriak erabil daitezke (gaztelaniaz, Cervantes Institutuaren Curriculum-Plana, *PCIC*, eta Daviesen hiztegia, dauzkaten arazoak kontuan izanda), edo erabiltzen den esku-liburuaren unitate didaktikoen hiztegia aintzat hartu, ikuspegi lexikoen printzipioen arabera lan eginez esku-liburuak aplikatzen ez baditu. Orientabideak eskainiko ditugu hurrengo ataletan zeregin horretarako. Aldi berean, lehen aipatu bezala, irakasleak ikasle bakoitzaren hiztegia lantzeko jarduerak prestatu beharko ditu, esaterako, “Zein aditz behar duzu [H2an] egunero egiten dituzun gauzez hitz egiteko?”, “Hiztegiaren laguntzaz, idatz ezazu lanegunetan, asteburuetan, jaiegunetan... egiten duzun ekintzaren bat” (Sans Baulenas, Martín Peris eta Garmendia, 2011).

3. HIZTEGIA ERAGINKORTASUNEZ IKASTEKO FAKTOREAK

Lexikoarengatik interesa gero eta handiagoa da; horri esker biderkatu da osagai horretan zentratutako ikerkuntza eta oso kontuan hartzeko moduko faktoreak plazaratu dira, hiztegia eraginkortasunez irakatsi eta ikasi nahi bada. Hasteko, prozesuaren helburua komunikazio-gaitasuna eskuratzea denez, komunikatzea esangura transmititzea dela onartzen badugu, ezinbesteko elementua da lexikoa (Lewis, 1993, 389. or.); izan ere, hitzek beste edozein osagaik baino esangura handiagoa baitute. Nahikoa da pentsatzea taxi batean, okindegi batean edo zinemako txarteldegian garatzen diren gutxieneko komunikazio-ekintzez, eta konturatuko gara berebiziko garrantzia daukatela unitate lexikoek —hitz batekoek edo hitz askotakoek—. Horrez gain, hiztegi gutxiren jabe izateak, bai hitz egiteko eta bai ulertzeko, eten, blokeo eta txarto ulertze gehiago sortu ohi ditu komunikazioan gramatika-arauak ez aplikatzeak edo ez ezagutzeak baino (Cervero eta Pichardo, 2000). Hortaz, lexikoa gakoa da komunikazio-garapenerako, eta arrazoizkoa da lehentasuna izatea ikastaroa edo jarduerak programatzeko garaian.

Bigarrenez, hedadura lexikoa eta ezagutzaren sakontasuna hartu behar dira kontuan. Sakontasuna diogunean, unitate lexikoa ezagutzeak dakartzan alderdi guztiei buruz ari gara: ortografia, ahoskera, egitura morfologikoa, esangura (oinarrizkoa eta figuratua), beste hitz batzuekiko konbinazioak, asoziazio paradigmaticoak zein balore diskurtsiboa (erregistroa eta maiztasuna), diatopikoa eta kulturala. Alderdi horiek guztiak hartu behar dira kontuan prozesuan zehar, baina ez aldi berean, baizik eta jardueretan pixkanaka-pixkanaka integratu, berria eta ezaguna harremanetan jarri, ikasleak hiztegia metatu eta finkatzeko esanguren eta harremanen bidez. Hedadurari

² Editorearen oharra:

Euskararen munduari erreparatzen bazaio, badago maiztasunari erreparatzen dion lanik. Besteak beste, Ibon Sarasolaren *Gaurko euskara idatziaren maiztasun azterketa* (1982), José Antonio Mujika eta José María Etxebarriaren *Euskararen oinarritzko hiztegia: maiztasun eta prestasun azterketa* (1987), UZEIren *Maiztasun hiztegia* (2005) edo EHUren *Euskal Hiztegiaren Maiztasun Egitura (EHME)* (2011).

dagokionez, honako hauek batzen ditu hizkuntza baten hiztegiak: hitz bakarreko unitateak (hitzak); hitz anitzeko unitateak (konposatuak eta fraseologia-unitateak osaturik), eta bestelako sekuentzia formulaikoak. Unitate psikologikoa osatzen duten bi hitzeko edo hitz gehiagoko konbinazioak dira sekuentzia formulaikoak eta arbitrarioak izan daitezke, hau da, zio jakinik gabekoak, esaterako, *zuri-beltzean* eta ez *beltz-zurian*, edo kokapenak zentzu hertsian, zeinetan hitzak tasun semantiko partikularren arabera konbinatzen baitira; adibidez, *cometer un crimen*, non *cometer* aditzak “legez kontrako ekintzak” adierazten dituzten substantiboak aukeratzen dituen. Unitate horiek guztiak ikasgelan landu behar dira, eta interesgarria da kokapenen potentzial pedagogikoa azpimarratzea, hots, komenigarria da kokapenok esploratzea komunikazioa biziki errazten dutelako (Rufat, prentsan).

Halaber, kontuan hartu behar da H2ren prozesamendu lexikoa H1en lexikoaren proiektioarekin hasten dela, eta harrezkero baino ez direla garatzen H2ren egiturak. Ohikoa da kontzeptu berberak adierazteko forma berriak ikasi behar izatea, H1koak ez diren H2ko esangurak ikasi behar izatea eta H1ean existitzen ez diren kontzeptuak izendatzeko forma berriak ikasi behar izatea. Hau honela, etengabe doitu behar du bere datu-base lexikala ikasleak. Ondorioz, mundua kontzeptualizatu behar dute eta kontzeptuak unitate lexikoen bidez adierazi; izan ere, hizkuntza bien arteko antzekotasunen eta desberdintasunen berri badu errazago ikasi ahal izango du lexikoa ikasleak (Swan, 1997).

Bestalde, hiztegia eskuratzeko, unitate lexikoa detektatu behar da inputean lehenengo eta epe motzeko memoriara batu; unitatea ez bada prozesatzen, desagertu egiten da, eta prozesatzen bada, barneratu eta epe luzerako memoriara pasatzen da, geroan berreskuratu ahal izango delarik (Leow, 2015). Hori horrela, komenigarria da hiztegi berria ulertzera behartzen duten jarduerak egitea, unitate beraren prozesamendu sakonari aukerak behin eta berriro emateko. Lexikoa, gainera, mota desberdineko sareen (semantikoak, morfologikoak...) bidez antolatzen denez, beharrezkoa da sare horiek sortzen laguntzen duten jarduerak egitea (Rufat, prentsan).

Era berean, komenigarria da hiztegiaren ikaste intzidentala eta intentzionala konbinatzea. Ikaste intzidentala astiroago garatzen da zeharkako irakaskuntzaz. Irakurmen estentsiboa da horretarako bideetako bat; ikasleari hitz berriak ikasteko esplizituki adierazi gabe interakzio esanguratsuetan parte hartzea eskatzen duten jarduerena da bestea. Intentzionalak, berriz, emaitza berehalakoagoak lortzen ditu; beraz, ikasleentzako unitate beharrezkoenetan zentratu behar da estrategia eta jarduera espezifikoen bidez (Nation eta Meara, 2002; Barcroft, 2009).

Azkenik, beharrezkoa da hiztegiari eusten laguntzen duten alderdiak eranstea, epe luzerako memorian integratzen laguntzen dutenak, memoria horrek datu-base lexikal mentala jasotzen baitu. Alderdiotako bat ikaslearen inplikazioa da: ataza betetzeko behar lexikala eta behar hori gauzatzeko kognizio-ahalegina zenbat eta handiagoa izan, orduan eta handiagoa da epe luzerako ikaskuntza (Laufer eta Hulstijn, 2001). Horrez gain, behin eta berriz errepikatzeak datuak memorizatzen laguntzen du; izan ere, unitate bat testuinguru batetik abiatuta ikasteko, hamar errepikapen behar dira gutxienez (Pellicer-Sánchez eta Schmitt, 2010), eta birziklatze bakandu eta sortzaileak ere memorizatzen laguntzen du: inputean denboran zehar modu bakanduan banatzen den hiztegia hobeto gogoratzen da blokean —modu trinkoan, saio bakar batean— aurkezten dena baino (Goossens et al., 2012).

4. HIZTEGIAREN IKASKUNTZA KOMUNIKATIBOA

Ikerketen emaitza horiek guztiak aplikatu behar zaizkie hiztegia ikasteko diseinatzen diren programa eta jardueri. Baina, hasieran iradoki bezala, hori guztia egin daiteke —beharbada egin behar da— indarrean dagoen irakaskuntza komunikatiboari muzin egin gabe —eta gaztelaniaren esparruan AOI da aurrekoan nagusi—. Gainera, irakasleek maiz ez ohi dute astirik eta baliabiderik materialak prestatzeko edo prozedura

metodologiko espezifikoa garatzeko. Beraz, zentzuzkoagoa da hiztegiaren ikaste eraginkorrerako baliabideak gehitzea aurrez ezarritako plan batera —esku-liburu komunikatibo baten erabileran oinarritutako plana normalean—. Hori dela eta, lau fase ditu unitate didaktikoaren garapenari egokitu litzazkiokeen osagai lexikoarekiko lanak (Rufat eta Jiménez Calderón, prentsan).

1. UNITATE LEXIKOAK TESTUINGURUAN

Esku-liburuko hiztegia sakonago lantzea erabakitzen bada, unitate didaktikoetan input nahikoa eta askotarikoa agertuko da seguruenik, eta input horretan unitate lexiko berriak testuinguruan egongo dira. Horrela ez bada, landu nahi den hiztegia duten ahozko eta idatzizko testuak prestatu edo egokitu beharko ditu irakasleak. Gomendagarria da unitateak nolabait azpimarratzea, berrogeita hamar hitzeko berri bat baino gehiago ez sartzea (Nation, 2008, 1. or.) eta formak ondorengo unitate didaktikoetan agertzea, ikasitakoa indartzeko eta ikasitakoa testuinguru berrietan aurkeztearen bidez osatzeko. Xede diren unitate lexikoetara bideratu behar dute arreta hasierako input horrekin batera doazen jarduerak, formaren eta esanguraren arteko lotura ezarri, asoziazio jakin batzuk aldeztu, baita unitateen erabilerari buruzko hipotesiak formulatu ere. Hori lortzeko, testuaren ulermenari buruzko galderak egin ohi dira; horrela, xede diren unitate lexikoetara arreta bideratzera dago ikaslea behartuta.

2. UNITATE LEXIKOEI BURUZ HAUSNARTU ETA HIZKUNTZA-SISTEMAN KOKATU

Hizkuntza-lagin berrien bidez berreskuratzen da alde aurretik aurkeztutako hiztegia; irakasleak eraman beharko ditu laginok, esku-liburuak ez badu egiten —esku-liburuak horretarako jarduerak jaso ohi dituzte, baina alderdi gramatikaletara bideratuta—. Fase honetan, hala fenomeno lexikoak deskubritu, ohartarazi eta esplizitatzera nola unitateak sakon prozesatzera bideratzen dira jarduerak. Adibidez, konbinatoria lexikoa landu behar da, berori baita unitateak erabiltzean zailtasun nagusietako bat eta ikaslearen ekoizpenaren zein jarioetasunaren foku nagusia. Horretarako, corpusak eta hiztegi konbinatorioak dira baliabide egokiak. Corpusak baliatuz, hitzen konbinatoria esplora dezake ikasleak konkordantzia sistemaren bidez. Hiztegi konbinatorioak, berriz, predikatu baten arabera hautatutako klase lexikoak egiteko edo hitz baten hitzez hitzeko esanguratik esangura figuratura joateko dira baliagarriak. Edonola ere, asozio gramatik erakitzeko komeni da bi tresna horiek baliatuz, datu-base lexikalean (*lexicón*) finkatutako sareak sendotzea baita kontua (Rufat, prentsan). Halaber, honako hauek ere badaude fase honetan: H1 eta H2ren arteko antzekotasunak eta desberdintasunak islatzen dituzten jarduerak, erregistroa kontuan hartzea eta alderdi morfologikoen inguruko hausnarketa. Onuragarria da hausnarketa hori duen potentzial sortzaileagatik; izan ere, morfema bera sustrai lexiko askotara batzean, ikasleak unitate asko ikasi eta ezagutu ahal ditu ikasleak eta antzekotasun morfologikoen arabera hitz-sareak sortu.

3. GIDATUTAKO PRAKTIKAK

Honaino helduta, xede diren unitate lexikoak ezagunak izatea espero da. Intereseko fenomeno lexiko guztiak esplizitatu eta sakon aztertu dira dagoeneko. Hortaz, bi eratako jarduerak erabiliko ditugu fase honetan.

- Hizkuntza-helburu hutsa duten jarduerak. Forma, esangura eta unitateen erabilera hartzaile eta ekoizlea automatizatzea dute helburu. Jarduera horietarako, formatu sendotuak aprobetxa daitezke, esaterako: enuntziatuen transformazioa eta manipulazioa, ereduetatik abiatuta ekoizpen errepikakorra edo definizioetatik abiatuta unitateak berreskuratzea.

- Komunikazio-helburua duten jarduerak. Ekoizpen-ataza txikiez ari gara, ikaslearen esperientzian oinarritutakoak eta ondo araututakoak, Aurreko fasean landutako eduki lexikoen erabilera aktibatzen da honela.

4. EKOIZPEN IREKIN UNITATEAK BERRESKURATZEA

Deskribatutako ibilbidea egin eta gero, ikasleak prest egongo dira eskolako esku-liburuak jasotako komunikazio-atazetan landutako unitateak berreskuratzeko eta egoki erabiltzeko. Atazok ez badute aukera hori ematen, irakasleak hedatu edo egokitu ditzake, baina, bistakoa denez, komunikazio-ekoizpen irekian ez dago unitate didaktikoan landutako fenomeno lexiko guztiak erabiltzeko bermerik. Azken finean, lehentasunezkoztat jotako hiztegia landu behar da, ikasleak ondo erabil dezan, hau da, komunikazio-ekintzari egokitutako forman, esanguretan eta konbinazioetan.

Laburbilduz. Osagai lexikoak lortu duen balioa kontuan izanda eta komunikazio-gaitasuna ikaskuntzaren helburua dela aintzat harturik, hiztegia ikasteko plana diseinatzea dirudi egokiena. Ikerketa espezializatuak emandako emaitzak aplikatzen dira planean. Halaber, hizkuntzen eskolan garatu ohi den komunikazio irakaskuntzari egokitu behar zaio plan hori. Hurrengo urratsa deskribatutako fase bakoitzari egokitutako jarduera ereduak diseinatzea da, ikasleen komunikazio-ekintzan unitate lexikoak arrakastaz berreskuratzeko.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografia

- Barcroft, J. (2009). Effects of Synonym Generation on Incidental and Intentional Vocabulary Learning during Second Language Reading. *TESOL Quarterly* 43 (1), 79-103.
- Cervero, M. J. eta Picardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. Nueva York & Abingdon: Routledge.
- Goossens, N. et al. (2012). Spreading the Words: a Spacing Effect in Vocabulary Learning. *Journal of Cognitive Psychology* 24(8), 965-971.
- Herrera Jiménez, F. J. (2015). El papel de la tecnología en el aula: sobre la interacción y la acción digital. In F. Herrera eta N. Sans (ed.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*, (136-145 or.). Barcelona: Difusión.
- Instituto Cervantes. (d.g.). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Hemendik berreskuratua: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Jiménez C., F. eta Rufat, A. (prentsan). Diseño de unidades didácticas. In M. Martínez-Atienza de Dios eta A. Zamorano Aguilar (ed.), *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular*. Madrid: EnClaveELE.
- Laufer, B. eta Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics* 22(1), 1-26.
- Leow, R. (2015). *Explicit Learning in the L2 Classroom. A Student-Centered Approach*. Abingdon & Nueva York: Routledge.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lorente Fernández, P. eta Pizarro Carmona, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Tonos digital: revista electrónica de estudios filológicos* 23. Hemendik berreskuratua: <http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-el-juego.htm>
- Nation, P. (2008). *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*. Boston: Heinle.
- Nation, P. eta Meara, P. (2002). Vocabulary. In N. Schmitt (ed.), *An introduction to applied linguistics*, (35-54 or.). Londres: Arnold
- Pellicer-Sánchez, A. eta Schmitt, N. (2010). Incidental Vocabulary Acquisition from an Authentic Novel: Do Things Fall Apart? *Reading in a Foreign Language* 22(1), 31-55.
- Sánchez Rufat, A. (2015). *El verbo dar en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: estudio contrastivo de interlengua basado en corpus*. [Doktore-Tesia]. Universidad de Extremadura.
- Rufat, A. (prentsan). Estrategias para la enseñanza de secuencias formulaicas en el aula de español como lengua extranjera. In D. Níkleva (ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias*. Berna: Peter Lang,
- Rufat, A. eta Jiménez Calderón, F. (prentsan). Vocabulario. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti eta Manel Lacorte (ed.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, Recursos y contextos para la enseñanza del español*. Abingdon eta Nueva York: Routledge.
- Sans Baulenas, N.; Martín Peris, E. eta Garmendia, A. (2011). *Bitácora 1*. Barcelona: Difusión.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt eta M. McCarthy (ed.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, (162-180 or.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.