

# MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



## Como citar este artículo:

Abad Castelló, M. & Álvarez Baz, A. (2021). Aprendizaje basado en datos y combinaciones léxicas: una propuesta didáctica con cuasisinónimos. *MLS Educational Research*, 5(2), 88-104. doi: 10.29314/mlser.v5i2.562.

## APRENDIZAJE BASADO EN DATOS EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO DE CASO CON CUASISINÓNIMOS

**Magdalena Abad Castelló**

Instituto Cervantes de Manchester (Reino Unido)

[Malena@Abad.com](mailto:Malena@Abad.com) · <https://orcid.org/0000-0002-1942-7421>

**Antxon Álvarez Baz**

Universidad de Granada (España)

[antxon@ugr.es](mailto:antxon@ugr.es) · <https://orcid.org/0000-0003-1955-0232>

**Resumen.** Los corpus lingüísticos se vienen utilizando como herramienta para el aprendizaje de lenguas desde finales de los años 80 en el área de inglés como lengua extranjera con un extenso volumen de investigaciones empíricas. En el campo del español como lengua extranjera (ELE) abundan las propuestas didácticas mientras que los estudios empíricos son mucho más escasos. Por otro lado, un contenido que causa dificultades a los estudiantes y del que se pueden beneficiar enormemente de este enfoque es el léxico. El objetivo de este estudio de caso es mostrar, cómo determinadas actividades con corpus lingüísticos integradas en una unidad didáctica pueden ayudar a profundizar el conocimiento léxico-semántico de las unidades léxicas. En este artículo presentamos un ejemplo de aplicación práctica del aprendizaje basado en datos (ABD) en ELE. Se trata de una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de nivel B2 para la adquisición de cuasisinónimos relacionados con el clima. Tres grupos diferentes de estudiantes británicos realizaron actividades con uso indirecto y directo del corpus CORPES XXI. El cuestionario administrado a los estudiantes tras la implementación de la unidad didáctica mostró percepciones satisfactorias de las diferentes actividades realizadas, tanto hacia los materiales impresos como hacia la consulta directa al corpus. Asimismo, las observaciones directas de las acciones de los estudiantes durante su consulta directa al corpus mostraron una actitud positiva hacia el uso de corpus lingüísticos, aunque con diferentes grados. Estos resultados avalan la utilidad de las actividades ABD integradas en unidades didácticas completas.

**Palabras clave:** Corpus lingüístico, Aprendizaje basado en datos (ABD), español como lengua extranjera (ELE), unidad didáctica.

## DATA-DRIVEN LEARNING IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY WITH NEAR SYNONYMS

**Abstract.** Language corpora have been used as a tool for language learning from the late 80s in the field of EFL (English as a foreign language) and there is a vast body of empirical research with English as target language. In the field of Spanish as a foreign language (SFL), while numerous pedagogical oriented articles

can be found, empirical studies are much scarcer. A content that causes difficulties for students and that can benefit enormously from this approach is vocabulary. The aim of this case study is to show how certain activities with language corpora integrated in a teaching sequence can help students to deepen their lexical-semantic knowledge of the lexical units. This paper presents a practical application of Data-Driven Learning (DDL) in the context of Spanish as a foreign language: a didactic sequence for the acquisition of climate related near synonyms aimed at B2 students. Three different groups of British students of Spanish carried out activities with indirect and direct use of CORPES XXI. After the implementation of the teaching sequence, a questionnaire administered to the students showed satisfactory perceptions of the DDL activities, both towards printed materials and towards direct consultation of the corpus. Likewise, direct observations of the students' actions during their consultation of the corpus showed a positive attitude towards the use of corpora, although varying in degree. Results support the integration of ABD in comprehensive teaching sequences.

**Key words:** Corpus; Data Driven Learning (DDL); Spanish as a foreign language (SFL); teaching sequence.

### **Introducción**

Hoy día parece existir un consenso sobre el papel clave de las combinaciones léxicas en el aprendizaje de un idioma extranjero (Lewis, 1993; 1997), más concretamente, para el desarrollo de la fluidez (Wood, 2007; Thomson, 2017) y de la expresión escrita (Garner, Crossley, & Kyle, 2018). De ello son muy conscientes los aprendices de lengua. Asimismo, una gran mayoría de estos estudiantes se inician en las lenguas extranjeras con aplicaciones móviles, basadas en frases y no en unidades monoverbales. Siguiendo a Nattinger y DeCarrico (1992), esta preferencia puede deberse a que estas expresiones permiten a los estudiantes de niveles inferiores usar expresiones que todavía no pueden construir de manera autónoma. Lamentablemente, en las fases siguientes de aprendizaje, a menudo, los estudiantes construyen frases en las que transfieren la combinatoria de su lengua nativa con resultados muy poco idiomáticos y naturales (Lewis, 1993; Fenik & Dikilitas, 2014).

Estas unidades pluriverbales son difíciles de enseñar (Nattinger & DeCarrico, 1992; Boers & Lindstromberg, 2009). Muy a menudo son invisibles para el estudiante por lo que el profesor ha de ayudarlo a percibir estos bloques y a indagar sobre los mismos. A tal fin, el docente debe entrenar a sus alumnos en el desarrollo de estrategias de descubrimiento y análisis para lograr comprender su significado. Sin embargo, este análisis puede no ser suficiente, el estudiante necesita encuentros repetidos con estas unidades para poder retenerlas en su memoria a largo plazo. A este respecto, los corpus lingüísticos son una herramienta idónea para el aprendizaje de combinaciones léxicas ya que visibilizan las unidades, proporcionan múltiples encuentros y facilitan la exploración y análisis de las mismas.

En este artículo presentamos una propuesta de integración de actividades de ABD en una unidad didáctica completa para estudiantes de nivel B2, con la que queremos mostrar los beneficios de este enfoque en la adquisición de unidades léxicas, en concreto, dos grupos de cuasisinónimos relacionados con el clima. Más específicamente, se exploran las percepciones de los estudiantes hacia las actividades realizadas con los dos tipos de acceso al corpus (materiales impresos y consulta directa al corpus) y en dos entornos diferentes: en el aula y fuera del aula, como tarea realizada en casa.

Un primer paso para la adquisición de léxico es la captación de la unidad y un segundo paso es la retención de la misma. Craik y Lockhart (1972) con su hipótesis sobre los niveles de procesamiento (Depth of Processing Hypothesis) sostienen que hay una relación estrecha entre la profundidad cognitiva y la retención. De este modo, trabajar de manera activa con una unidad léxica va a multiplicar la probabilidad de almacenar esa

información en nuestra memoria a largo plazo. Es lo que Hulstijn y Laufer (2001) denominaron la “hipótesis de la carga de implicación” de la tarea (traducción de Involvement Load Hypothesis). Es decir, esta carga se puede optimizar aún más si el estudiante está implicado en la tarea.

Estudios empíricos recientes en ELE han explorado la efectividad de diferentes tipos de enseñanza explícita de combinaciones léxicas. El estudio de Pérez Serrano (2015) demostró que tanto la enseñanza explícita como el simple realce de las colocaciones son efectivos para la adquisición de las mismas. Jensen (2017) probó dos métodos de enseñanza explícita, análisis contrastivo y traducción (CAT) y enseñanza centrada en la forma, y los dos funcionaron con lo que concluyó que “any exercise which leads students to cognitively engage with a set of previously selected collocations is likely sufficient for the learning of these items” (p. 16).

Son numerosas las propuestas didácticas para la enseñanza de combinaciones léxicas en ELE. Higuera (2006) y Haddouch (2015) hacen hincapié en la secuenciación didáctica. La propuesta de Fernández Montoro (2015) integra léxico y cultura. Chamorro (2017), al igual que Jensen (2017), sugiere actividades de análisis contrastivo y traducción. Por su parte, Pérez Serrano (2017) insiste en la necesidad de la comprensión del significado de la unidad y, siguiendo a de Boers (2013), sugiere servirse de la motivación lingüística para ahondar en el conocimiento del bloque.

El aprendizaje basado en datos (ABD) es un enfoque centrado en el alumno como agente de su aprendizaje por el que, siguiendo a Johns (1990), el estudiante es un detective que investiga datos extraídos de corpus lingüísticos y el profesor es un mero facilitador que orienta en la tarea. La manera más frecuente de presentar estos datos es en la forma de líneas de concordancia (véase Figura 1), que presentan una palabra señalada en el centro de la línea, lo que se llama palabra clave en contexto (en inglés Key Word in Context o KWIC). Estos contextos permiten que el estudiante observe patrones sobre posición y combinatoria y, de esta manera, captar los diferentes microsignificados de las palabras dependiendo de sus coapariciones. De esta manera, ABD proporciona los dos pasos clave para la adquisición: captación mediante las líneas de concordancia y la actividad cognitiva profunda en las tareas de análisis y descubrimiento.

En breve, se puede afirmar que el aprendizaje basado en datos acerca al estudiante de lenguas al conocimiento de un nativo. En palabras de Pérez-Paredes y Zapata-Ros:

“La utilización de actividades ABD puede permitir al aprendiz de lenguas acceder a un conocimiento que, de forma intuitiva, puede llegar a poseer un hablante nativo de la lengua en al menos algunos de los numerosos registros de uso de la lengua”(Pérez-Paredes & Zapata-Ros, 2018: p.7).

En inglés como lengua extranjera se ha probado la efectividad de ABD para la adquisición de léxico en numerosos estudios empíricos. Lee, Warschauer y Lee (2019) llevaron a cabo un metaanálisis de 29 estudios empíricos con el léxico como foco y encontraron un impacto positivo significativo en todos los casos. Asimismo, los autores descubrieron que el uso de corpus era más eficaz cuando se seleccionaban las líneas de concordancia y cuando se combinaban los materiales impresos con el uso directo del corpus. Un último gran hallazgo fue que ABD conseguía mejores resultados en los estudios que exploraban el conocimiento profundo que en los centrados en conocimiento preciso. Los estudios sobre ABD en la adquisición de la dimensión profunda pueden tener dos focos: el significado referencial o las relaciones sintagmáticas de las unidades léxicas. Entre los primeros, los estudios de Mansoori (2014) sobre prosodia semántica y de Yilmaz (2017) sobre el uso de nombres abstractos arrojaron resultados positivos. Entre los segundos, los estudios de Ackerley (2017) sobre fraseología, Szudarski (2020) con los “phrasal verbs” y las locuciones adverbiales como forma meta y Liountou (2020), que

investigó la adquisición de expresiones idiomáticas, mostraron efectos positivos en la adquisición de unidades léxicas.

En cuanto a las investigaciones empíricas en el campo de ELE, Benavides (2015) y Marcos Miguel (2020) exploraron aspectos gramaticales y Contreras Izquierdo (2019) indagó sobre variedades de español. Hasta este momento, solo hemos encontrado dos investigaciones con el léxico como foco. En el estudio de Vincze (2015) los estudiantes utilizaron una selección de líneas de concordancia para corregir errores de colocaciones con resultados muy positivos. Más recientemente, Yao (2019) llevó a cabo un estudio, con 38 unidades monoverbales como formas meta, en el que probó la efectividad del enfoque ABD frente al uso de métodos tradicionales.

Por último, cabe destacar que son cada vez más numerosos los autores que insisten en la necesidad de propuestas de ABD que integren actividades ABD en unidades didácticas completas con uso de las combinaciones léxicas, tal y como nosotros proponemos. Siguiendo a Leńko-Szymańska (2014), los profesores han de elaborar materiales adecuados al enfoque ABD de probada solidez pedagógica, combinarlos con otras técnicas de enseñanza e integrarlos en su contexto de enseñanza. Asención-Delaney et al. (2015) insisten en esta integración en la práctica docente al afirmar que el ABD “combina un input centrado en el significado con un aprendizaje centrado en la lengua, por lo que tendría que ser complementado con otras actividades de aprendizaje que se centren en la producción y el uso fluido de las nuevas palabras para fomentar un conocimiento completo del vocabulario” (2015, p. 144).

## **Método**

Este estudio de caso aspira a mostrar cómo determinadas actividades de ABD integradas en una unidad didáctica pueden ayudar a profundizar en el conocimiento de unas unidades léxicas concretas: en concreto, dos grupos de cuasisinónimos. El estudio analiza las percepciones de los estudiantes hacia las actividades, utilizando para ello un cuestionario y las observaciones de la profesora-investigadora.

La unidad didáctica presentada se llevó a cabo con tres grupos diferentes de estudiantes adultos del Instituto Cervantes de Mánchester. Los tres grupos eran estudiantes de cursos denominados especiales de nivel superior. Son cursos que carecen de programa, ya que este se diseña ad hoc para cada grupo y curso. En el centro se aplica un enfoque por tareas con una evaluación continua basada en el seguimiento individual de los estudiantes en la realización de las mismas.

Los participantes en el estudio eran 23 estudiantes de los cuales 21 eran británicos y su lengua materna era inglés, una estudiante tenía el alemán como lengua materna y otra estudiante era de lengua materna polaca. Todos los estudiantes eran mayores de 46 años y una gran mayoría (65.2 %) superaba los 66 años. En cuanto al género la representación estaba muy igualada: 13 mujeres y 10 hombres. La gran mayoría de los estudiantes (82.6%) poseía un nivel alto de estudios: grados y posgrados. Todos habían estudiado otras lenguas y la mitad había alcanzado el nivel B2 o superior en otra lengua.

Los materiales del estudio consistían en una unidad didáctica completa que incluía dos secuencias con actividades ABD, una de uso directo y otra de uso indirecto del Corpus del español del siglo XXI o CORPES XXI. Se seleccionó este corpus ante todo por la fácil navegación de la interfaz, algo clave para introducir a los estudiantes en el uso de esta herramienta. Las búsquedas en este corpus son intuitivas y los resultados aparecen en la misma pantalla.

Las actividades formaban parte de una unidad didáctica completa sobre el clima y el tiempo atmosférico, que seguía los indicadores del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) (véase tabla 1). Las formas meta son dos grupos de cuasisinónimos relacionados con el tema de la unidad: cuatro sustantivos que denotan precipitaciones (*aguacero*, *chaparrón*, *chubasco* y *palo de agua*) y cuatro adjetivos que califican la temperatura (*caliente*, *cálido*, *caluroso*, *acalorado* y *caldeado*). A la hora de seleccionar las formas metas de ABD de las unidades didácticas se siguieron varios criterios: temático, didáctico (el contenido plantea dificultades, es motivador y cubre una necesidad) y lingüístico (los rasgos semánticos de las unidades ofrecen posibilidades para su análisis mediante un corpus lingüístico).

Asimismo, se diseñó un cuestionario (Apéndice A) con 12 afirmaciones de escala Likert de 4 puntos en la que 1 expresaba “está muy en desacuerdo” y 4 “está muy de acuerdo”. Este cuestionario fue diseñado por la profesora-investigadora, validado por cuatro profesores universitarios y pilotado en un estudio piloto previo a la experimentación. Las respuestas de los cuestionarios fueron analizadas con el programa estadístico SPSS. Al mismo tiempo, durante la puesta en práctica de la unidad didáctica, la profesora-investigadora tomó nota del desarrollo de la unidad y, especialmente, de las acciones, reacciones y comentarios de los estudiantes durante las diferentes tareas de ABD.

Tabla 1  
*Hablar de tiempo*

<b>HABLAR DEL TIEMPO</b>
<b>Nivel del MCER</b> B2 – C1
<b>Duración aproximada de toda la unidad didáctica:</b> 10 horas en 4 sesiones de dos horas y media <b>Duración aproximada de las sesiones con ABD:</b> 60 minutos en la sesión 2 y 80 minutos en la sesión 3
<b>Objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundizar en los contenidos temáticos: clima, tiempo atmosférico y medio ambiente</li> <li>- Desarrollar el dominio de las actividades comunicativas de la lengua: comprensión lectora y auditiva, la expresión e interacción escrita y oral así como la mediación.</li> <li>- Entrenar a los estudiantes en el uso de corpus lingüísticos. Uso indirecto (Sesión 2) y uso directo del CORPES XXI (sesión 3).</li> <li>- Profundizar el conocimiento léxico de los estudiantes. En concreto se aspira a estudiar los siguientes rasgos léxicos: sinonimia, connotación e ideología, sentido literal figurado, combinatoria y registro.</li> <li>- Conocer las características de un género textual: los partes meteorológicos.</li> </ul>
<b>Indicadores generales PCIC</b> <p><b>Nociones específicas</b> 20.4. Clima y tiempo atmosférico</p> <p><b>Funciones</b> 5. Relacionarse socialmente 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos</p> <p><b>Saberes y comportamientos socioculturales</b> 1.14. Ecología y medio ambiente</p> <p><b>Procedimientos de aprendizaje</b> 1.2.2. Elaboración e integración de la información           <ul style="list-style-type: none"> <li>Razonamiento inductivo               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Generalización y formulación (implícita o explícita) de reglas a partir de la observación de fenómenos.</li> <li>▪ Inferencia.</li> </ul> </li> </ul> </p>
<b>Contenidos lingüísticos específicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones para formular hipótesis</li> <li>• Unidades léxicas para hablar del clima, tiempo atmosférico y medio ambiente</li> </ul>
<b>Contenidos de las actividades con ABD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuasisinónimos de precipitaciones (<i>aguacero</i>, <i>chaparrón</i>, <i>chubasco</i>, <i>palo de agua</i>) y su combinatoria</li> </ul>

- 
- Cuasisinónimos para expresar temperatura alta (*caliente, cálido, caluroso, acalorado, caldeado*) y su combinatoria.
- 

**Recursos necesarios**

- Hojas de trabajo adjuntas
  - Ordenadores con conexión a internet y proyector para ver los videos
  - Cartulinas
- 

**Sesiones de la unidad didáctica**

**Sesión 1.**

En esta sesión se introduce el tema. Se revisa el vocabulario básico del tema mediante hipótesis sobre el tiempo en diferentes lugares. Por último se explora el uso del tiempo como recurso social para entablar conversación entre desconocidos.

**Sesión 2.**

En esta sesión se habla de precipitaciones y se introduce a los estudiantes en el uso de corpus lingüísticos con materiales y con una consulta directa de la profesora. Además se inicia a los estudiantes en el análisis de unidades léxicas y su combinatoria como medio de descubrir significado y uso. Al final de la clase se propone una discusión sobre el tiempo y el carácter.

**Sesión 3**

En esta unidad se presentan nuevas unidades léxicas por medio de textos contextualizados. Después se inicia a los estudiantes en el uso directo de corpus lingüísticos para trabajar con tres de esas unidades. Se profundiza en las actividades de análisis de las unidades por su contexto y combinatoria. Además, tras los modelos escritos y audiovisuales los estudiantes llevan a cabo la primera tarea grupal de la unidad: un pronóstico del tiempo.

**Sesión 4**

En esta unidad se trabaja el tema de cambio climático. Se estudian combinaciones léxicas relacionadas con el tema. Tras recibir input sobre el tema mediante textos (lectura en rompecabezas) y un video, se lleva a cabo, la segunda gran tarea grupal: un debate sobre una sociedad de consumo sostenible.

---

En las dos secciones siguientes se describen las actividades de las sesiones 2 y 3 de la secuencia didáctica. No se ha considerado necesario añadir más datos sobre las actividades de las sesiones 1 y 4 pues en estas no se utilizaron los corpus lingüísticos, que son el objeto de estudio.

***Actividades ABD en la sesión 2***

La secuencia con ABD empieza cuando el profesor presenta a los estudiantes dos textos, extraídos del CORPES XXI y les pide que decidan cuál de los dos títulos propuestos es el suyo. Después, se les pregunta si saben lo que es una colocación y se les pide que busquen en los textos colocaciones relacionadas con el tiempo atmosférico. (*tarde tormentosa, lluvia torrencial, rayos y truenos, caer un rayo, chispa eléctrica, sol de justicia, bochorno asfixiante*). El profesor recoge la colocación *lluvia torrencial* y pregunta a los estudiantes si conocen otros términos relacionados con precipitaciones y les pide que hagan una lluvia de ideas. Tras comprobar el conocimiento previo, se les dice que van a trabajar con cuatro términos que denotan precipitaciones (aguacero, chaparrón, chubasco y palo de agua). Se les explica que van a analizar datos extraídos de un corpus lingüístico, en concreto, unas líneas de concordancia, sobre cada uno de los términos.

Corpus del Español del Siglo XXI  
(CORPES)

Versión 1.0

Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

aguacero Clase de palabra Grafía original Suborina Proximidad

Concordancia Estadística Nueva consulta

CONCORDANCIA Ordenar por: Año ascendente

-Cuando murió, en Nopallito cayó tremendo aguacero	Mirando a la ventana se quedó tesa. Recuerdo el rojo intenso de los geranios
coqueteo menos descarado. Recuerda, aquella vez que fuimos al arroyo en medio de un aguacero	tachonado de relámpagos y truenos de guerra. Tu tenías apenas doce años y yo te
ser mediodía las casas y los techos y las calles, están desolados, esperando el aguacero	inclemente que seguramente arrasará por un buen rato el rescoldo de verano que
porque la fuerza avasalladora de Juan De La Cruz amecía cada vez más bajo este aguacero	sin fin. Hace dos horas fluye y los lirios del fondo, al lado la cebra sucumbieron
estudio se oscureció del todo, quedando indefenso bajo las nubes negras de otro aguacero	y puede claudicar sin ningún esfuerzo a las inmensas ganas de llorar amargamente
Llévame sin medir el tiempo. Nunca supe cuánto y el aguacero	se desvaneció sin percáctame, ni sentir su leve e imperceptible despedida en forma
escucha un gran trueno y los murciélagos vuelan espantados. De seguidas un torrencial aguacero	comienza a caer. Vemos la lluvia filtrarse por el techo y bajar en grandes goterones
sólo con el pantalón, entra en cuadro y se para entre ellos. Todos miran caer el aguacero	continúa ameciendo. Afuera, en un alero a las puertas de la jefatura que están
Sasagani en la cocina, pensó Tatu, cuando las primeras gotas se convertían en un aguacero	Luego, atrás, vemos pasar, desnuda a Ana María y perderse por entre los calabozos
desierto. La gente esquivaba el Congreso por causa del olor nauseabundo. De pronto, un aguacero	El señor Hinagata se puso de pie. Itubebó un poco y se fue caminando muy derecho
de ronquidos y paos que tronaban a raja suelta la Marsellesa del sueño. En pleno aguacero	y el viento del sudeste nublaron todo. Cayeron marquesinas, rodaron tachos de basura
bueno, ya lo había hecho. El sol apareció entre las nubes negando la posibilidad de aguacero	estlando, legaban esos amigos de Carlos a reunirse en el ablllo. Y uno se quedaba
mayor que los demás. Garnier pensó que se trababa de alguna romería arruinada por el aguacero	, y la ciudad fue víctima de ese resplandor cobrizo que arrastra por las aceras
por vigorosos truenos que hacían retumbar la habitación. Luego, comenzó a caer un aguacero	Luis Maurat y la que entonces era su mujer los arriaban como si se tratara de
-Pase usted, Durand. Veo que lo ha cogido el aguacero	con la fuerza que solo se conocía en Mauran y en sus islas adyacentes. Todos se
Después de ese día, comenzó a caer la desgracia sobre la isla, como si fuera un aguacero	¿Una desgracia dice?
hizo presente con enormes goterones abliados en un comienzo. Luego, un violento aguacero	intermitente. Yo me acuerdo como si fuera hoy, cuando Jasmin y Petik, dos jóvenes
ocasión, en vez del acostumbrado Chubasco que refrescaba el ambiente, precipitó un aguacero	comenzó a golpear con desesperación los tejados de las construcciones que albergaban
campo. Llovió intensamente en todo el territorio del reino, y una vez que escampó el aguacero	involubla, de siete horas de duración, que saturó todas las tierras y destruyó
	no volvió a salir el sol como era costumbre, sino que el cielo se oscureció permanentemente

Figura 1. Líneas de concordancia de “aguacero”.

Nota: Fuente: Corpes XXI.

El profesor pide a los estudiantes que analicen las líneas de concordancia y tomen nota de los adjetivos y verbos que acompañan a los sustantivos. Después han de observar estas colocaciones y responder a las preguntas de la tabla de análisis en la hoja de trabajo (Apéndice B).

### Actividades ABD en la sesión 3

En primer lugar, el profesor pide a los estudiantes que lean unos titulares de prensa en los que aparece la frase “otoño caliente” y les pregunta si entienden su significado. A continuación les dice a los estudiantes que, en español, existen varios adjetivos para describir una temperatura alta. Les muestra cinco textos (Apéndice C) en los que se presentan los adjetivos y les pregunta qué información ofrecen los textos sobre los adjetivos y si está claro el significado.

Más tarde, el profesor explica a los estudiantes que van a estudiar en profundidad tres de los adjetivos (caliente, acalorado y cálido) pero esta vez van a consultar directamente un corpus lingüístico: el CORPES XXI. Primero les enseña cómo acceder al corpus y cómo buscar concordancias. Más tarde, les muestra cómo aparecen los resultados, cómo aparecen el número de casos y el gran número de pantallas que aparecen. También les incita a buscar los sustantivos que aparecen junto a los adjetivos y a intentar encontrar algún tipo de patrón. Después les pide que, en parejas, completen la tabla con el número de casos y los sustantivos con los que se combinan. Por último, les pide que intenten responder a las preguntas de la tabla de análisis (Apéndice B).

Como actividad final de esta secuencia se les pide a los estudiantes que, con el mismo compañero, hagan un ejercicio de relleno de huecos (Apéndice D) en el que tienen que completar unas frases con uno de los tres adjetivos. Por último, se realiza una puesta en común de las dos tareas en la que el profesor responde además a todas las preguntas que se les plantea.

Como tarea para casa se pide a los estudiantes que usen el CORPES XXI para buscar los otros dos adjetivos de temperatura alta y analizarlos de la misma manera que lo hicieron en clase. Después, van a aplicar todo ese nuevo conocimiento para realizar otro ejercicio de relleno de huecos pero esta vez con los cinco adjetivos estudiados (Apéndice D).

## Resultados

Tras la realización de la unidad didáctica se administró a los estudiantes el cuestionario, que completaron 22 estudiantes de los 23 iniciales. Se les pedía que puntuaran su percepción de las actividades de corpus. Por un lado, se indagaba sobre las diferentes herramientas usadas: textos contextualizados (TC) en los materiales impresos y líneas de concordancia (LC) para los dos tipos de acceso al corpus: acceso indirecto mediante materiales impresos y acceso directo. En las preguntas sobre acceso indirecto se diferenciaban las tareas realizadas en el aula (TA) de las actividades realizadas como tarea para casa (TC). Al mismo tiempo, se les preguntaba por la utilidad de las actividades en relación con la comprensión general y con diferentes dimensiones de la unidad léxica: sentido, nivel de formalidad y combinatoria.

Tabla 2  
*Estadísticas descriptivas de la percepción*

<b>TRABAJO CON MATERIALES IMPRESOS</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
TC	1 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido.	1	6	15	3.64	0.58	
	2 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	10	11	3.45	0.59	
	3 Esta actividad es útil como una primera aproximación.	1	7	14	3.59	0.59	
LC	4 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido.	1	6	15	3.64	0.58	
	5 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).		11	11	3.50	0.51	
	6 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.		11	11	3.50	0.51	
<b>TRABAJO CON ACCESO DIRECTO AL CORPUS</b>							
LC	7 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido de la unidad léxica.	2	10	10	3.36	0.65	
TA	8 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	4	10	8	3.18	0.73	
	9 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	4	11	7	3.14	0.71	
LC	10 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido de la unidad léxica.	2	12	7	3.24	0.62	
TC	11 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	4	12	5	3.05	0.66	
	12 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	3	12	6	3.14	0.65	
<b>MEDIA TOTAL</b>						3.37	0.38

Como se aprecia en la tabla superior, los estudiantes percibieron favorablemente las actividades de ABD con un promedio total de 3.28 (sobre el total de 4). Las percepciones son positivas para los dos tipos de herramienta: líneas de concordancia y textos contextualizados. Las afirmaciones que reciben más puntuación son las referidas al corpus como herramienta que ayuda a comprender el sentido, 3.64 en las actividades con materiales impresos, 3.36 en las actividades de consulta directa realizadas en el aula y 3.24 en las tareas de acceso directo en casa. También obtiene una percepción muy positiva (3.59) la afirmación 3 sobre la utilidad de las actividades como una primera aproximación. La pregunta que recibe menor puntuación (3.05) es la referida a la utilidad de las líneas de concordancia en la comprensión del registro en la tarea para casa. Igualmente, reciben una puntuación menor las preguntas sobre la utilidad del corpus para entender las colocaciones. Por último, un dato muy destacable es la mayor puntuación de las actividades realizadas con materiales impresos frente a las actividades que se llevaron

a cabo mediante acceso directo al corpus. Y dentro de las actividades de consulta directa, la valoración es menor en las actividades realizadas en casa, sin la guía del profesor.

Seguidamente se procedió a analizar si había diferencias destacables según las variables género, edad, nivel de estudios y dominio de otra lengua. En primer lugar, se analizaron las medias de las respuestas sobre las actividades en materiales impresos, las actividades de consulta directa al corpus y la media total. Se predecía una mejor valoración por los estudiantes más jóvenes, con mayor nivel de estudios y con dominio de otra lengua. Sin embargo, tal y como se muestra en la siguiente tabla, las diferencias entre las medias eran mínimas y solo se confirmó con diferencias ínfimas la expectativa sobre la edad si bien los alumnos más jóvenes preferían claramente los materiales impresos mientras que entre los mayores la diferencia entre los tipos de acceso era mucho menor. Curiosamente, los estudiantes con menor nivel de estudio mostraron una percepción más positiva hacia las actividades ABD. En cuanto a la variable género, las mujeres mostraron una percepción más positiva hacia los materiales impresos mientras que los hombres favorecían el acceso directo. No obstante, las diferencias eran mínimas en las cuatro variables, por lo que no se procedió a un análisis estadístico inferencial.

Tabla 3

*Estadísticas descriptivas de la percepción por variables demográficas*

	Material impreso		Acceso directo Aula		Acceso directo Casa		Total	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>GÉNERO</b>								
Mujer	3.62	0.36	3.23	.64	3.10	.64	3.39	0.38
Hombre	3.44	0.38	3.22	.68	3.20	.50	3.33	0.39
<b>EDAD</b>								
De 46 a 65	3.76	.26	3.09	.71	3.22	.75	3.46	.40
Más de 66	3.45	.40	3.28	.62	3.11	.52	3.32	.37
<b>NIVEL DE ESTUDIOS</b>								
Estudios secundarios	3.44	.34	3.66	.57	3.33	.57	3.47	.41
Grado	3.61	.40	3.03	.67	3.00	.50	3.32	.31
Posgrado	3.51	.42	3.29	.61	3.22	.68	3.38	.46
<b>DOMINIO DE OTRA LENGUA (B2+)</b>								
No	3.53	.39	3.18	.62	3.23	.41	3.37	.36
Sí	3.37	.40	3.27	.69	3.06	.71	3.37	.41

Por otro lado, durante la puesta en práctica de la unidad didáctica, la profesora-investigadora tomó nota del desarrollo de la unidad y, especialmente, de las acciones, reacciones y comentarios de los estudiantes durante las diferentes tareas de ABD.

Los estudiantes se desarrollaron de forma correcta en la primera actividad con materiales impresos. Las colocaciones de los cuatro términos les ayudaron a realizar la actividad de análisis y a comprender los cuatro términos. Tuvieron más problemas para diferenciar *chubasco* de *chaparrón* pero, gracias al contexto, identificaron el género textual en el que aparecía el primero (partes meteorológicos) y el sentido figurativo en el que aparecía con frecuencia el segundo. En las actividades siguientes de producción usaron, de forma adecuada, las nuevas unidades excepto en alguna ocasión en la que utilizaron *chubasco* de manera figurada y no funcionó en ese contexto.

La actividad de uso directo de un corpus fue una experiencia muy nueva para casi todos los estudiantes. Solo dos de ellos habían utilizado un corpus con anterioridad. Entre el resto de estudiantes hubo reacciones muy diferentes. La mayoría comprendió enseguida el modo de realizar las búsquedas. Hubo parejas con un nivel tecnológico muy diferente

pero juntos pudieron hacer la actividad de manera ágil y rápidamente hicieron hallazgos muy interesantes. Incluso después de la actividad emprendieron búsquedas independientes sobre diferentes unidades. Sin embargo, hubo estudiantes que leyeron en totalidad cada una de las líneas de concordancia y les desconcertó que las frases aparecieran incompletas. Estos estudiantes leían de manera intensiva buscando cada uno de los nuevos términos ralentizando con ello la actividad. Por añadidura, esta lectura intensiva les impidió centrarse en los aspectos más relevantes como colocaciones y posición en la frase de los términos por lo que tuvieron problemas a la hora de responder a las preguntas de análisis.

La tarea asignada para casa les dio la primera oportunidad de trabajar de manera independiente con los corpus. Tras la sesión de entrenamiento, los estudiantes no informaron sobre problemas en su búsqueda autónoma. Respondieron muy bien al ejercicio de relleno de huecos. Solo vacilaron entre el uso de *cálido* y *caluroso* con “recibimiento”, sin embargo, rápidamente comprobaron que los dos adjetivos eran posibles en una de las frases con una diferencia de grado. Se discutió también entre los usos de *caldeado* y *acalorado* en el contexto de un enfrentamiento. No obstante, varios estudiantes dedujeron cómo *caldeado* se aplicaba más al ambiente y *acalorado* más a las personas.

### **Discusión y conclusiones**

Estos resultados muestran, ante todo, una percepción positiva de todas las actividades de ABD y de su utilidad para comprender significado de las unidades léxicas. En las diferentes actividades de análisis de los datos del corpus se exploraron aspectos como frecuencia, sentido figurado o literal, referente y connotaciones que ayudaron a los estudiantes a profundizar en el conocimiento semántico de la unidad léxica. Por ejemplo, un rasgo semántico como la intensidad en la precipitación ayuda a diferenciar *aguacero* de *chubasco*. Aunque en menor medida según los resultados, las tareas sirvieron a los estudiantes para comprender la combinatoria de las formas meta y su nivel de formalidad. Mediante este procesamiento cognitivo, las actividades ABD promueven el conocimiento profundo de las unidades léxicas y, con este, la retención de las mismas. El uso de estas unidades en las actividades subsiguientes de la unidad didáctica viene a confirmar esta retención. Con todo, se necesitaría llevar a cabo otro estudio más exhaustivo y con un mayor número de estudiantes para valorar estadísticamente esta mejora en el conocimiento y uso de las unidades léxicas.

Asimismo, la observación de las acciones y actitudes de los estudiantes cuando realizaban las actividades de consulta directa del corpus muestra una gran implicación de todos los estudiantes en la tarea y, en muchos casos, una gran autonomía al emprender sus propias búsquedas. Siguiendo las teorías de adquisición de texto revisadas en la introducción, la implicación también puede conducir a retención.

Por otra parte, en este estudio de caso se inició a los estudiantes en el uso directo de un corpus lingüístico, el CORPES XXI. En concreto, se entrenó a los estudiantes a hacer búsquedas de concordancias por lema y forma, a tomar notas sobre frecuencia y a analizar las líneas de concordancia de algunas de las pantallas resultantes. No obstante, las puntuaciones señalan una percepción más favorable hacia las actividades con materiales impresos que hacia las actividades en las que usaron directamente el corpus. Es más, los estudiantes prefirieron el uso directo en el aula, guiado por el profesor, al uso del corpus fuera de clase (véase Tabla 2). Si bien la diferencia es poco significativa, estos resultados confirman las observaciones de la profesora-investigadora sobre las dificultades

experimentadas por algunos alumnos en las actividades de acceso directo al corpus en clase, lo cual indica la necesidad de un mayor entrenamiento en el uso de corpus.

De la implementación de la unidad se desprenden varias conclusiones para la didáctica de léxico en ELE: en primer lugar, los alumnos mejoraron su conocimiento léxicosemántico y su competencia léxica en general trabajando con diferentes aspectos de la unidad léxica (combinatoria, connotaciones, sentido literal y figurado y género textual). En segundo lugar, el hecho de que las actividades ABD estén integradas en una unidad didáctica hace que el foco en la forma y en el significado se traduzca en un uso creativo de las unidades léxicas y, de nuevo, este uso va a incidir en la retención de la unidad léxica. Por último, cabe destacar que ABD no implica un abandono de los principios cognitivos/constructivistas de los enfoques comunicativos y por tareas. Por el contrario, viene a reforzar y destacar el papel central del estudiante como agente activo de su aprendizaje.

Este estudio, centrado en las percepciones de un grupo de estudiantes y en las observaciones de la profesora-investigadora, viene a mostrar cómo una secuencia de actividades ABD integradas en una unidad didáctica ayuda a profundizar en el conocimiento léxico de ELE. Los múltiples contextos que ofrecen las líneas de concordancia, la actividad analítica al interpretar esas líneas y la implicación activa del estudiante son los pilares en los que se basa la implementación del ABD en el aula.

Reconocemos que nuestro estudio de caso viene limitado por el número de estudiantes y por el objeto de estudio. En un futuro sería necesario un mayor número de investigaciones en ELE a mayor escala y de corte cuantitativo con el fin de observar los efectos en el uso al mismo tiempo que las percepciones de los estudiantes. Asimismo, se deberían seguir explorando las dos rutas, de ABD: acceso mediado por el profesor y acceso directo. Confiamos en que esta propuesta ayude a otros docentes de ELE a llevar este enfoque al aula y a crear materiales con actividades ABD integradas en unidades didácticas.

## Referencias

- Ackerley, K. (2017). Effects of corpus-based instruction on phraseology in learner English. *Language Learning & Technology*, 21(3), 195-216. <https://doi.org/10.125/44627>
- Asención-Delaney, Y., Collentine, J. G., Collentine, K., Colmenares, J., & Plonsky, L. (2015). El potencial de la enseñanza del vocabulario basada en corpus: optimismo con precaución. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 140-151. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1105516>
- Benavides, C. (2015). Using a Corpus in a 300-Level Spanish Grammar Course. *Foreign Language Annals*, 48(2), 218-235. <https://doi.org/10.1111/flan.12136>
- Boers, F. (2013). Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46(2), 208-224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Palgrave Macmillan.
- Chamorro, D. (2012). El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 30, 26-33.
- Chamorro, D. (2017). Dar forma al enfoque léxico: directrices para clase y tipología de actividades. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras* (págs. 71-82). Difusión.

- Contreras Izquierdo, N. (2019). Innovación docente en educación superior: recursos lexicográficos en el aprendizaje basado en datos (ABD) para la enseñanza de las variedades del español. En J. Gázquez Linares, M. Molero Jurado, A. Barragán Martín, M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez, J. Soraino Sánchez, & N. F. Oropesa Ruiz (Edits.), *Innovación docente e investigación en Arte y Humanidades* (págs. 521-536). Dykinson.
- Corpus del español del siglo XXI. Manual de consulta en línea (v0.93 beta)*. (s.f.). <https://webfrrl.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view>
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.
- Fenik, S., & Dikilitas, K. (October de 2014). Integrating Corpora into Collocation-based Vocabulary Learning. *Humanising Language Teaching*, 5. <http://www.hltmag.co.uk/oct14/idea01.htm>
- Fernández Montoro, D. (2015). *Enseñar cultura a través del léxico: una combinación para favorecer el aprendizaje en el aula de ELE*. [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/40373>
- Garner, J., Crossley, S., & Kyle, K. (2018). Beginning and intermediate L2 writer's use of N-grams: an association measures study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(1), 51-74. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0089>.
- Haddouch, B. (2015). *Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español (caso del alumnado marroquí del Instituto Cervantes de Tetuán)*. [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad Mohammed V-Agdal de Rabat. <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/balsam-haddouch.html>
- Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Arco Libros.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 539-558.
- Jensen, E. (2017). No Silver Bullet: L2 Collocation Instruction in an Advanced Spanish Classroom. *L2 Journal*, 9(3), 1-21.
- Johns, T. (1990). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of datadriven. *CALL Austria*, 10, 14-34.
- Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2019). The Effects of Corpus Use on Second Language Vocabulary Learning: A Multilevel Meta-analysis. *Applied Linguistics*, 40(5), 721-753. <https://doi.org/10.1093/applin/amy012>
- Leńko-Szymańska, A. (2014). Is this enough? A qualitative evaluation of the effectiveness of a teacher-training course on the use of corpora in language education. *ReCALL*, 26(2), 260-278. <https://doi.org/10.1017/S095834401400010X>
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Liontou, T. (2020). The effect of data-dirven learning activities on young EFL learners' processing of English idioms. En P. Crosthwaite (Ed.), *Data-Driven Learning for the Next Generation* (págs. 208-227). Routledge.
- Mansoor, N. (2014). Teaching Semantic Prosody of English Verbs through the DDL Approach and its Effect on Learners' Vocabulary Choice Appropriateness in a Persian EFL Context. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(2), 149-161. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.2p.149>
- Marcos Miguel, N. (2020). Exploring tasks-as-process in Spanish L2 classrooms: Can corpus-based tasks facilitate language exploration, language use, and

- engagement? *International Journal of Applied Linguistics*(Special issue article). <https://doi.org/10.1111/ijal.12314>
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas* (Vol. 10). [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. <http://infoling.org/search/tesis/ID/162#.WwBEJEgvy7A>
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Arco Libros.
- Pérez-Paredes, P., & Zapata-Ros, M. (2018). Patrones de Pensamiento Computacional y corpus lingüísticos: el aprendizaje de lenguas con datos lingüísticos. *RED. El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. <http://eprints.rclis.org/32209/>
- Szudarski, P. (2020). Effects of data driven learning on enhancing the phraseological knowledge of secondary school learners of L2 English. En P. Crosthwaite (Ed.), *Data-Driven Learning for the Next Generation* (págs. 133-149). Routledge.
- Thomson, H. (2017). Building Speaking Fluency with Multiword Expressions. *TESL CANADA JOURNAL*, 34(3), 26-53. <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1272>
- Vincze, O. (2015). *Learning multiword expressions from corpora and dictionaries*. [Tesis doctoral]. Universade da Coruña.
- Wood, D. (November de 2007). Mastering the English formula: Fluency development of Japanese learners in a study abroad context. *JALT Journal*, 29(2), 209-230. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ29.2>
- Yao, G. (2019). Vocabulary learning through data-driven learning in the context of Spanish as a foreign language. *Research in Corpus Linguistics*, 7, 18-46.
- Yilmaz, M. (2017). The Effect of Data-driven Learning on EFL Students' Acquisition of Lexico-grammatical Patterns in EFL Writing. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 75-88. <https://doi.org/10.32601/EJAL.460966>

**Fecha de recepción:** 05/12/2020

**Fecha de revisión:** 25/02/2021

**Fecha de aceptación:** 10/07/2021

## Apéndices

### Apéndice A

#### ***Cuestionario sobre actividades con corpus en la unidad didáctica***

*Le agradeceríamos si pudiera responder a este cuestionario.*

*Garantizamos la confidencialidad de los datos y le damos las gracias por su inestimable colaboración.*

Nombre \_\_\_\_\_ Apellido(s) \_\_\_\_\_

#### **1 Trabajo con unidades en material impresos.**

En los materiales se han presentado las unidades léxicas con varias actividades. Lea cada afirmación y marque con una cruz el número pertinente.

(4) está muy de acuerdo, (3) está de acuerdo, (2) está en desacuerdo, (1) está muy en desacuerdo.

a. Se ha presentado la unidad léxica dentro de un pequeño texto.

1 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido.	1	2	3	4
2 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	2	3	4
3 Esta actividad es útil como una primera aproximación.	1	2	3	4

b. Se ha presentado la unidad léxica en siete o más frases.

4 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido.	1	2	3	4
5 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	2	3	4
6 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	1	2	3	4

#### **2 Trabajo con acceso directo al Corpus**

a. Se ha realizado en la clase una actividad de consulta directa de múltiples líneas de concordancia de un corpus.

3 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido de la unidad léxica.	1	2	3	4
4 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	2	3	4
5 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	1	2	3	4

b. Se ha realizado fuera de clase, como deberes, una actividad de consulta directa de múltiples líneas de concordancia de un corpus.

6 Esta actividad me ha ayudado a entender el sentido de la unidad léxica.	1	2	3	4
7 Esta actividad me ha ayudado a entender el nivel de formalidad (registro).	1	2	3	4
8 Esta actividad me ha ayudado a entender las colocaciones habituales de una unidad léxica.	1	2	3	4

**¡Muchas gracias!**

## Apéndice B

### Tablas de análisis

¿Qué adjetivos se usan para cada palabra?

aguacero	
chaparrón	
chubasco	
palo de agua	

¿Qué verbos se utilizan para cada palabra?

aguacero	
chaparrón	
chubasco	
palo de agua	

- ¿Qué palabras connotan más intensidad?
- ¿Qué término se utiliza de manera figurativa?
- ¿Qué término es más técnico?
- ¿Qué palabra se asocia con el verano?
- ¿Qué términos son más "latinos"?

	Número de casos	Sustantivos con los que se combina
<b>caliente</b>	10.274 casos en 4.230 documentos	<i>cama</i>
<b>cálido</b>		
<b>acalorado</b>		

- ¿Qué término es el más frecuente?
- ¿Qué términos se utilizan con frecuencia de manera figurada?
- ¿Qué término es más técnico?
- ¿Qué palabra tiene una connotación más positiva?

	Número de casos	Sustantivos con los que se combina
<b>caldeado/a</b>		
<b>caluroso/a</b>		

- ¿Qué término es el más frecuente?
- ¿Se utilizan de manera figurada?
- ¿Qué connotaciones tienen?
- ¿Se pueden aplicar a personas?

## Apéndice C

### Textos contextualizados

Me dijeron que en el monasterio ya tienen la habitación **caldeada** y oliendo a rosas, la cunita con paños hervidos y blancos, las toallas, Federico, las tetas de las vacas preparadas para ser ordeñadas. Todo listo para recibir a la niña a punto de nacer.

Afuera hay cuatro duchas con cortinas y tres WC con puerta. También hay una pequeña pileta con agua **caliente** y jabón donde pueden meter los pies. Alrededor de la pileta hay dos bancas de madera.



¿Ocho abdominales? Un gusano estaba en mejores condiciones que yo, y hasta tenía mejores perspectivas con las flexiones de brazos. Me sentía **acalorado**, agitado, me dolía y me picaba todo, regresé a la casa con el peor de los humores.

Pierre insistió en llevarme en el **cabriolet**, pero hacía tiempo que no andaba por las calles y rechacé su ofrecimiento. La tarde era hermosa y **cálida** y el crepúsculo me tomó paseando junto al río.

No, nunca, afirmó rotundo Tomás, mientras se protegía con una mano a modo de pantalla, del sol que le alumbraba los ojos. Ya no queda sombra, dijo a continuación. Con los cuerpos casi pegados contra los nichos, el sol brillaba en sus cabezas y les bañaba los hombros y la parte superior del torso. Va a ser un día muy **caluroso**, aseveró Alfredo (...).

Fuente: CORPES XXI

## Apéndice D

### Actividades de relleno de huecos

#### Actividad 1 (realizada durante la clase)

Completa las siguientes frases con uno de los tres adjetivos estudiados.

##### acalorado/a cálido/a caliente

- a. El presidente del congreso renunció a su cargo durante una \_\_\_\_\_ sesión en la que la mayoría de los legisladores debatían su sustitución.
- b. El frente \_\_\_\_\_ nos va a dejar a media tarde nubes altas o medias. Las temperaturas continuarán en ascenso.
- c. Después del partido teníamos hambre y compramos de un puesto unos perritos \_\_\_\_\_ buenísimos.
- d. Al sentirse \_\_\_\_\_ se remangó la camisa y se quitó los zapatos.
- e. Desde esta mañana hace un viento \_\_\_\_\_ muy desagradable.
- f. La sala de estar era muy acogedora: estaba pintada con colores \_\_\_\_\_ y estaba amueblada con una mesa de centro y sillas de madera de pino y un aparador de estilo rústico.

#### Actividad 2 (realizada como tarea para casa)

Con todo lo que has averiguado sobre estos cinco adjetivos vas a completar las siguientes frases. En algunos casos puede haber más de una respuesta correcta.

##### acalorado/a cálido/a caliente caldeado/a caluroso/a

1. En el instituto se había instalado una máquina expendedora de bebidas \_\_\_\_\_.
2. La rueda de prensa se convirtió ayer en escenario de un \_\_\_\_\_enfrentamiento entre el presidente y el periodista.
3. El músico se emocionó ante el \_\_\_\_\_recibimiento de los espectadores en su concierto homenaje.
4. Se necesitan sistemas de producción de agua \_\_\_\_\_ de bajo coste.
5. Algunos empleados habían sido despedidos y el ambiente estaba muy \_\_\_\_\_.
6. El Hotel Solymar le da la bienvenida en un entorno \_\_\_\_\_y funcional, tanto para sus reuniones de negocios como congresos, o jornadas de trabajo.
7. Mi profesor me dijo que si me notaba \_\_\_\_\_ me podía quitar la chaqueta.
8. Para el verano más fresco y el invierno más \_\_\_\_\_: Productos de Aire acondicionado, Calefacción, Calderas, Chimeneas, Estufas.
9. Un marco natural envidiable acompañado de un clima benigno, suave en invierno y no muy \_\_\_\_\_en verano.
10. Habían encendido la calefacción, pero la habitación no estaba aún\_\_\_\_\_.

(Actividad tomada y adaptada de Chus Fernández, Universidad de Salford)