MISMAS PALABRAS EN EL LIBRO, ¿Y EN EL AULA?: ANÁLISIS LÉXICO DEL *INPUT* DEL PROFESORADO EN EL AULA DE ELE

Nausica Marcos Miguel
Universidad de Gante (Bélgica)
nausica.marcosmiguel@ugent.be

Silvia Aguinaga-Echeverría
ILCE-Universidad de Navarra (España)
saguinagae@unav.es

Resumen

En los libros de ELE publicados en los Estados Unidos es habitual encontrar glosarios bilingües al final de cada capítulo. Sin embargo, este vocabulario clave no siempre se repite lo suficiente en el capítulo para facilitar su aprendizaje. Por tanto, el *input* del profesor durante la clase es fundamental para afianzarlo.

Este estudio exploratorio analiza el *input* del profesorado de ELE. En concreto, examina tres sesiones de 50 minutos impartidas por tres profesoras experimentadas (A, B y C), todas pertenecientes al mismo curso de segundo semestre en una universidad estadounidense. En estas sesiones, se estudia el uso de las 88 palabras clave incluidas en el glosario de un capítulo, y se analiza si las tres profesoras se enfocan en este léxico y cómo lo adaptan.

Los resultados muestran que, aunque la selección del léxico esté motivada por su presencia en el libro, existe una notable variación por profesora de tipo y caso (*type* y *token*): Profesora A: 17/124; Profesora B: 43/248, y Profesora C: 4/6. Esta variación se explica por el mayor uso de inglés en el *input* de la profesora C y por el uso de preguntas comunicativas y repetición continua del vocabulario clave por parte de las profesoras A y B.

Al analizar las adaptaciones del vocabulario clave, se entiende mejor el origen del *input* léxico del aula. Este análisis también proporciona sugerencias a otros profesores a la hora de adaptar el vocabulario del libro en su *input* para mejorar la enseñanza-aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje de español como segunda lengua (L2) en contextos formales, el aula se erige como el espacio central donde el alumnado recibe *input* en la lengua meta. En este contexto, tanto el profesorado como el libro de texto guían el aprendizaje. Es más, en ciertos contextos de enseñanza formales como, por ejemplo, los cursos para principiantes con varias secciones, típicos de universidades estadounidenses, el libro de texto articula el contenido. Sin embargo, esta articulación no implica que el libro determine la manera de enseñar. En estos cursos, cada profesor puede potencialmente organizar la enseñanza del vocabulario al reordenar, eliminar, editar o cambiar el formato de las actividades dentro de los parámetros permitidos por el programa común a todas las clases (Marcos Miguel, 2015; Marcos Miguel y Cubas Mora, 2023).

En este estudio exploramos la relación que se establece entre el léxico producido por el profesorado y el vocabulario clave propuesto por el libro de texto. El término "vocabulario clave" hace referencia a la selección de palabras que aparecen en forma de glosario bilingüe al final de cada capítulo. El objetivo de nuestra investigación es determinar el porcentaje del vocabulario clave que el profesorado incorpora en una sesión de clase, así como cuántas repeticiones ofrece del mismo. De este modo, buscamos identificar las oportunidades de aprendizaje incidental que se presentan para el alumnado.

Asimismo, al examinar a tres profesoras con diferentes experiencias lingüísticas previas, tanto de L1 como de la variedad dialectal a la que han estado expuestas, pero con un número similar de años de experiencia en la profesión y formación pedagógica, nos planteamos cómo estos factores individuales pueden influir en el uso de este vocabulario clave. De este análisis esperamos extraer ideas que fomenten la reflexión de los docentes sobre su propia práctica y sugerencias para los formadores de profesores.

En la revisión de la literatura examinamos primero los estudios previos acerca del *input* léxico del profesorado. Después resumimos las investigaciones relacionadas con el contenido léxico de los libros de texto diseñados para estudiantes de ELE de nivel inicial (A1-A2) publicados en los Estados Unidos. Por último, nos

centramos en estudios recientes que han abordado cómo el profesorado usa estos libros para trabajar el vocabulario dentro del aula. En la sección de la metodología proporcionamos una descripción detallada de las tres profesoras y el contexto en el cual se recogió el corpus de este estudio.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Vocabulario en el aula: el habla del profesor

Los estudios previos que se han enfocado en el *input* dentro del aula han explorado las interacciones entre alumnado y profesorado (p. ej., Lyster, Saito y Sato, 2013). El enfoque en estas interacciones ha servido para analizar diversos aspectos lingüísticos: desde la gramática (p. ej. Daidone, 2019) hasta el vocabulario (p. ej., Horst, 2009, 2010). En esta sección nos centraremos en algunos estudios significativos que han analizado el vocabulario en el habla del profesor en cursos de inglés y español L2. Partimos de que un *input* rico facilita un aprendizaje incidental de vocabulario (Meara, Lightbown y Halter, 1997).

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de inglés L2, Horst es una de las primeras autoras que examina el habla del profesor como una fuente de aprendizaje incidental de vocabulario. En su artículo de 2009 replica el estudio de Meara, Lightbown y Halter (1997) y compara el *input* léxico de tres profesores que impartían clases de inglés dirigidas a niños de entre 11 y 12 años en un colegio quebequense. En esta replicación, la autora analiza el habla de cada profesor en tres o cuatro días de clase. Cada día, en un periodo de cuatro horas y media de clase grabadas, el rango de palabras producidas por profesor fue de 5.300 a 13.900.

En la replicación, al igual que en el estudio original, se ve una homogeneidad en el habla de los profesores en cuanto a las frecuencias de las palabras que usan, tanto de las más frecuentes como de las menos frecuentes. En total, cada profesor produce unas 600 familias de palabras por día. Horst (2009) considera que es posible aprender el vocabulario más frecuente del inglés, relevante para niños de primaria, a partir del *input* del profesor. No obstante, la producción total de palabras no es consistente entre los profesores al compararlos entre ellos o consigo mismos en las distintas sesiones.

En un estudio posterior, Horst (2010) se enfoca en todas las sesiones de un curso avanzado de inglés L2 para adultos en Canadá. De esta manera, amplía el alcance del estudio anterior al examinar el *input* durante nueve semanas, pero reduce el número de participantes a un solo profesor. En total, se grabaron las 18 sesiones de dos horas que se impartían dos veces por semana. Durante cada sesión, se produjeron entre 5.872 y 8.544 palabras (casos)[1] y el total del corpus fue de 120.553 palabras (casos). Este número no difiere del total de palabras al que estaban expuestos los niños en Horst (2009).

La profesora también usaba las familias de palabras más frecuentes del inglés (entre las mil y las dos mil familias más frecuentes) y solo un cuatro por ciento de las familias de palabras que usaba se situaban más allá de estas frecuencias (Horst, 2010). De especial interés es que el 46% de este cuatro por ciento se repetía tan solo una o dos veces, mientras que el 26% se repetía seis veces o más. El artículo sostiene que seis o más repeticiones de una palabra ayudan al aprendizaje.

El vocabulario que se repetía seis o más veces, a pesar de ser poco frecuente en inglés, es característico del aula de idiomas, por ejemplo, *vocabulary*, *verb*, *review*, *grammar*, *pronunciation*, *dialogue*, *adjective*, etc. Además, se registra un mayor número de familias de palabras cuando el enfoque de la clase se centraba en la práctica y uso de la lengua, donde también se incluían explicaciones léxicas, a diferencia de las situaciones donde la profesora se enfocaba en dar instrucciones o utilizaba textos orales o escritos (p. ej. una canción o secciones leídas del libro). En general, la autora se muestra escéptica con las oportunidades de aprendizaje incidental de vocabulario más allá de las 3.000 familias de palabras. No obstante, a pesar de las posibles dificultades para el aprendizaje incidental, algunos ejemplos de interacciones en el aula muestran que la profesora incluía enseñanza explícita de vocabulario. Horst sugiere abordar las investigaciones del *input* léxico no solo desde el punto de vista de las frecuencias sino también considerando estos otros elementos de la interacción en el aula.

En el ámbito del español L2, López Bastidas (2023) ha realizado un estudio reciente y exhaustivo en el que ha comparado a tres profesores. En total, examina 18 sesiones de unos 50 minutos cada una, dirigidas a estudiantes en su primer trimestre de español en una universidad estadounidense. Estas sesiones se centran en los mismos temas, lo que permite una comparación más clara del vocabulario. Aunque los tres profesores hablaban la misma variedad de español, tenían niveles distintos de experiencia docente. Mientras que una profesora había impartido clases más de diez años y era la coordinadora del programa de español, los otros dos profesores tenían menos experiencia: uno llevaba dos años como profesor y el otro acababa de empezar.

En estas clases se usaban tanto el español como el inglés, la L1 de la mayoría de los estudiantes. En seis sesiones, la profesora más experimentada produjo unos 12.000 casos en español L2 y los profesores menos

[1] Con "caso", llamado en inglés "token", nos referimos al número total de palabras que aparecen en un texto. Por ejemplo, en la oración "Veo un niño en un columpio", nos encontramos con seis casos (*tokens*). Esto se contrapone al concepto de "tipo." En la misma oración vemos cinco tipos (*types*), pues la palabra "un" solo se cuenta una vez.

experimentados, unos 7.000 casos respectivamente. Se aprecia casi el doble de *input* en el mismo tiempo. En inglés, la profesora generó 8.490 casos, en contraste con los 1.941 del profesor con nivel intermedio y los 5.898 del profesor menos experimentado. A pesar de que el español se use más que el inglés, incluso los profesores experimentados pueden producir un 40% de su *input* en inglés en este tipo de clases. Por tanto, el uso de la L1 de los estudiantes también es un factor que influye en la calidad del *input*. Sin embargo, en la mayoría de los estudios de inglés como L2 (ver Horst, 2009, 2010) o inglés como lengua extranjera (ver Donzelli, 2007) no parece haber bilingüismo en el aula.

Respecto a las repeticiones, López Bastidas (2023) concluye que, si bien dos o tres repeticiones pueden ser suficientes para aprender una palabra, un número superior a diez repeticiones resulta ideal para su adquisición. Todos los profesores en su estudio repiten con frecuencia las palabras que usan y no es raro que lleguen a diez repeticiones. Considerando un punto intermedio y teniendo en cuenta nuestra propia experiencia como docentes de español L2, determinamos que la producción de cinco palabras por parte del profesor no solo resultaría manejable, sino que también tendría un impacto positivo en su aprendizaje.

Un último aspecto para destacar es el momento del *input*. Por ejemplo, Horst (2010) consideró relevante desglosar el habla del profesor en tres categorías: *input* basado en textos, *input* enfocado en la práctica lingüística y, finalmente, *input* para dar instrucciones, ya que el léxico utilizado puede variar en cada uno de estos modos. Walsh (2011), por su parte, nos presenta distintas tipologías para examinar el momento de la enseñanza, teniendo en cuenta el modo (tales como la organización de la clase, los materiales, la práctica de destrezas y lengua, y la comunicación en el aula) y los objetivos pedagógicos específicos en cada momento. Independientemente del nivel de detalle del análisis, un factor importante es si el vocabulario y el contenido se están presentando por primera vez o si son parte de una sesión de revisión. Por ejemplo, en Marcos Miguel (2022), las sesiones de revisión generan una mayor atención explícita al vocabulario tanto por parte del alumnado como del profesor.

La relevancia de las sesiones de revisión también se observa en Donzelli (2007), quien analiza el *input* de un profesor durante 55 sesiones. En estas clases de inglés L2, dirigidas a niños con italiano como L1, las sesiones de revisión exhiben un incremento notable en el vocabulario, con un mayor número de tipos. Por tanto, al examinar las clases de lengua, es necesario considerar el enfoque específico de la clase y en qué se centra el habla del profesor. Consideramos la investigación de Donzelli (2007) pionera, ya que explora tanto el habla del profesor como el vocabulario del libro de texto. En el transcurso de un año escolar, mientras que el libro incluía 740 tipos, el profesor producía 1.322. Resulta evidente que el profesor constituye una fuente de *input* adicional y complementaria al libro.

Para concluir esta sección, queremos recordar que ni el número de palabras diferentes en el aula ni la frecuencia de las repeticiones son los únicos factores que influyen en el aprendizaje del vocabulario. Por ejemplo, el meta-estudio de Uchihara, Webb y Yanagisawa (2019) sugiere que un mayor número de repeticiones adquiere mayor importancia para estudiantes con un conocimiento limitado del vocabulario más frecuente. Además, en este meta-estudio se evidencia que, en los estudios en donde se hacía hincapié en la enseñanza del vocabulario seleccionado, la frecuencia del mismo en el *input* no era determinante para su aprendizaje.

2.2. Vocabulario en el aula: el libro de texto

En esta sección llevamos a cabo una breve revisión de los estudios sobre la selección y presentación de vocabulario en los libros de texto estadounidenses de ELE, y sobre cómo los profesores suelen usar estos libros. Estos estudios nos permitirán comparar lo que ya sabemos de la calidad del *input* del profesor con la calidad del *input* del libro.

En cuanto a la selección del vocabulario, los libros de texto habitualmente incluyen un 60% de las 3.000 palabras más frecuentes (ver Davies y Face, 2006; Sánchez-Gutiérrez, Marcos Miguel y Olsen, 2018). Esta selección de vocabulario está determinada por los temas abordados en cada capítulo como, por ejemplo, la universidad, la salud, la comida, entre otros. Estos temas parecen recurrentes en libros del mismo nivel (López Bastidas y Sánchez-Gutiérrez, 2020; Sánchez Gutiérrez, Robles-García y Alins Breda, 2021). Además, los docentes usan este contexto temático y el contexto de cada actividad para guiar el aprendizaje de sus estudiantes (Marcos Miguel y Cubas Mora, 2023). Sin duda, el profesorado se guía por el contenido del libro para su selección de vocabulario (Allen, 2008; Sánchez-Gutiérrez, Robles-García y Pérez Serrano, 2022).

En cuanto al tipo de práctica de vocabulario, muchos de estos libros incorporan actividades de práctica mecánica, pero también actividades abiertas para usar el vocabulario de modo más comunicativo (López Jiménez, 2014). Los aspectos de vocabulario que más se practican son el reconocimiento de la forma y el significado, mientras que apenas se tratan aspectos más avanzados como las colocaciones, las frecuencias o las restricciones de uso (Sánchez Gutiérrez y otros, 2021; Zyzik y Marqués-Pascual, 2023). En cuanto a las repeticiones, se estima que casi la mitad de las palabras de un capítulo se repiten una vez dentro del capítulo mientras que en torno a un 10% de las mismas se repiten más de cinco veces (López Bastidas y Sánchez-Gutiérrez, 2021). Como se ha sugerido antes, este número de cinco o más repeticiones favorece su aprendizaje.

Algunas investigaciones previas también han explorado la manera en la que los profesores usan sus libros de texto. Por ejemplo, los docentes seleccionan y adaptan el contenido de su libro de texto. En este contexto de adaptación identificamos: omisiones, adiciones, sustituciones y modificaciones de los materiales (ver Rathert y Cabaroglu, 2022). En general, no todos los profesores de un mismo programa emplean el libro de texto de igual manera, incluso cuando comparten la planificación de la clase (*syllabus*) (Marcos Miguel, 2015; López Bastidas, 2023). La adaptación más frecuente es la eliminación de actividades.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los estudios previos han analizado las frecuencias y las actividades sin tener en cuenta las palabras claves del capítulo. Este estudio contribuye a la literatura al centrarse en las modificaciones realizadas en este vocabulario clave, especialmente en selección y omisión.

Se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Utilizan tres profesoras del mismo programa las palabras claves del capítulo temático en una sesión de clase? En caso afirmativo,
2. ¿Cómo modifican las tres profesoras estas palabras?
3. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre las tres profesoras? ¿Qué factores las pueden explicar?

4. METODOLOGÍA

4.1. Descripción del corpus

En este estudio participan tres profesoras con más de 10 años de experiencia cada una, que imparten español como L2 en una universidad estadounidense. El origen de las participantes es diverso y también su variedad del español. Para preservar la confidencialidad de las profesoras, se nombran como Profesora A, B y C, y se les ha asignado el género femenino en todos los casos. La Profesora A es de origen argentino; ha recibido su formación en ELE en los Estados Unidos, donde también ha transcurrido su carrera docente. La Profesora B es española, con parte de su formación en ELE recibida en España, aunque su carrera profesional la ha desarrollado principalmente en los Estados Unidos. La Profesora C no es hispanohablante, pero aprendió español en la universidad de su país de origen y cursó un año de intercambio en el levante español; tanto su formación como docente en ELE como su desarrollo profesional han tenido lugar en Norteamérica. Todas las profesoras eran doctoras que trabajaban en la misma universidad. Esta universidad es un centro privado enfocado en la enseñanza a nivel de grado (*Liberal arts college*) con una población estudiantil mayormente blanca y estadounidense (60%) y con un 17% de estudiantes internacionales. En cada clase había aproximadamente 20 estudiantes.

En este estudio examinamos tres clases de 50 minutos cada una, correspondientes a una clase por profesora, grabadas en abril de 2020. Estas clases se desarrollaron en línea, de manera sincrónica y se impartieron a través de la plataforma ZOOM. Todas las profesoras estaban a cargo del mismo curso de nivel A2 y, en el momento de las grabaciones, cubrían el capítulo 11 *¿Cómo te sientes?* relacionado con la temática de la salud (Castells, Guzman, Lapuerta y Liskin-Gasparro, 2015). El glosario bilingüe del capítulo consta de 88 palabras clave divididas en siete secciones: *el cuerpo humano; los proveedores de salud; los tratamientos médicos; la salud; verbos; palabras y expresiones útiles; las descripciones*. El libro afirma seguir un enfoque comunicativo centrado en la cultura y, a lo largo de los capítulos, el vocabulario se incorpora de manera integral tanto en actividades específicas destinadas al aprendizaje de palabras como en aquellas relacionadas con aspectos gramaticales.

El corpus de las grabaciones tiene un total de 12.936 casos. La Tabla 1 presenta el número de casos en español y en inglés por docente.

Tabla 1. N.º de casos (*tokens*) en español e inglés por profesora

Profesora	Total de casos	Casos en español	Porcentaje de español	Casos en inglés	Porcentaje de inglés
A	**3.602**	2.586	71.79%	1.016	28.21%
B	**3.789**	2.995	79.04%	794	20.96%
C	**5.545**	552	9.95%	4.993	90.05%
Total	**12.936**	6.133	47%	6.803	53%

4.2. Descripción del análisis

Para determinar el total del vocabulario clave que las profesoras incorporan en una sesión de clase, así como cuántas repeticiones ofrecen del mismo, se utilizó la herramienta de análisis de corpus *SketchEngine* (Kilgarriff, Rychlý, Smrž y Tugwell, 2004), ya que dispone de funciones que nos permiten seleccionar los tipos (*types*) y casos (*tokens*) y sus concordancias.[2] Una vez obtenida esta información, se utiliza el enfoque de las adaptaciones del libro (ver Rathert y Cabaroglu, 2022), concretamente se explora qué vocabulario clave selecciona cada profesora y qué palabras omite.

También se llevó a cabo un análisis manual de las concordancias de las palabras clave y del texto adyacente para examinar el contexto en el que aparecían. De este modo se ahonda en los factores contextuales que pueden explicar las repeticiones.

5. RESULTADOS

5.1. Análisis cuantitativo

Tras la extracción de las 88 palabras clave de las transcripciones, los resultados revelan que, si bien se usa el vocabulario clave, se observa una notable variación por profesora de tipo y caso.

5.1.1. Tipos y casos

La Figura 1 muestra el número total de casos del vocabulario clave en la sesión mientras que la Figura 2 muestra el número total de tipos, es decir, la selección de las 88 palabras que cada profesora usa. La Profesora A produce 17 palabras de las 88 seleccionadas en el capítulo. En total las usa 124 veces, frente a la Profesora B que se centra en 43 palabras, que produce unas 248 veces. Finalmente, la Profesora C produce 4 tipos y 6 casos. Encontramos unas diferencias de más del doble en cada profesora.

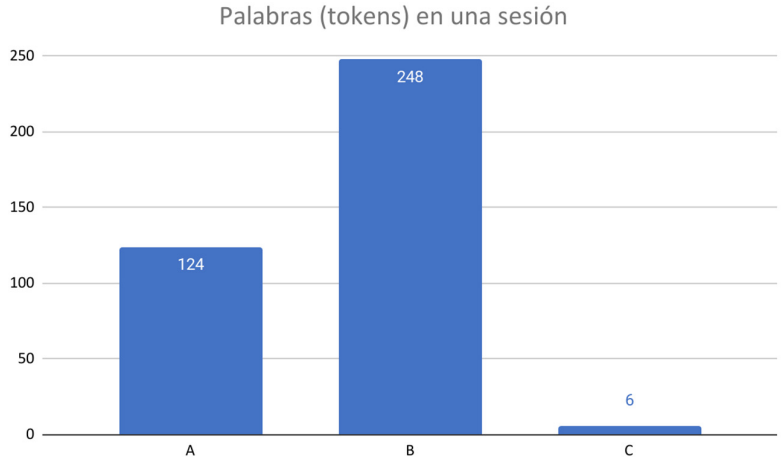

Figura 1. N.º total de palabras (casos) en una sesión

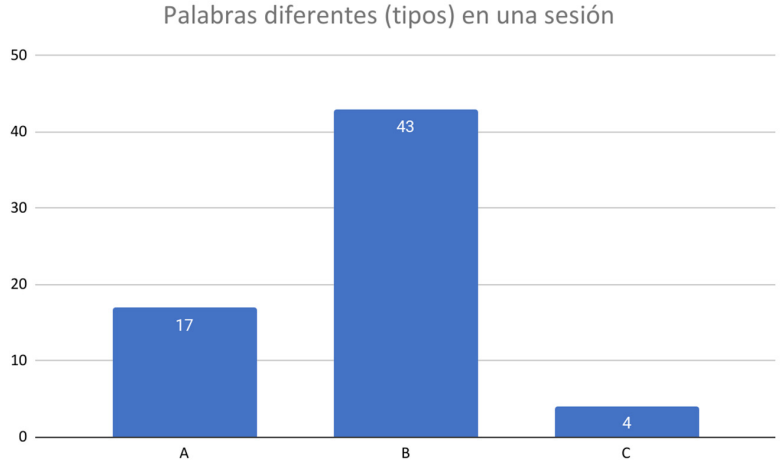

Figura 2. N.º total de tipos en una sesión

[2] "Concordancia" se refiere a una línea de texto en la que aparece la palabra clave en su contexto. Esto es, se busca la palabra "salud" y aparece parte del texto previo y posterior para estudiar la palabra y su entorno o contexto.

5.1.2. Repeticiones y ratios

En este estudio, se considera que la repetición de una palabra cinco veces por parte del profesor no solo sería factible, sino que también tendría un impacto positivo en su aprendizaje. La Tabla 2 muestra la ratio de tipo y caso, y la media de casos por cada profesora de las palabras clave. Las profesoras A y B alcanzan cinco repeticiones: la Profesora A realiza el mayor número de repeticiones (7.3), frente a la Profesora B (5.7).

Tabla 2. N.º de repeticiones por docente

Palabras clave	Profesora A	Profesora B	Profesora C
Ratio (*tipo/caso*)	17/124	43/248	4/6
Número de repeticiones (*media y desviación estándar*)	7.3 (6.2)	5.7 (6.7)	1.5 (1)

En la Tabla 3 se presentan algunos ejemplos del vocabulario clave junto con el número de repeticiones de cada palabra. Los números con asterisco (*) indican que la palabra clave se ha repetido en más de cinco ocasiones.

Tabla 3. Ejemplos de palabras clave y su número de repeticiones

Lemas	Profesora A	Profesora B	Profesora C
cabeza	3	11*	0
cuello	3	11*	0
doler	8*	7*	0
estómago	6*	1	0
garganta	0	7*	0

5.2. Análisis cualitativo

Con el propósito de profundizar en estas repeticiones léxicas, una vez extraídas las concordancias, se realizó un análisis manual. Estas repeticiones principalmente se observan en el uso de preguntas comunicativas y la repetición continua en una práctica de lengua. A continuación se ejemplifican estos dos tipos de interacciones con las palabras clave, las cuales aparecen en negrita en los fragmentos.

5.2.1. Preguntas comunicativas

En el Fragmento 1, la Profesora A mantiene una conversación abierta con un grupo de tres estudiantes[3] acerca de temas de la salud. La profesora les plantea preguntas comunicativas, también llamadas abiertas, para que se expresen libremente. La Profesora A ahonda en el tema: insiste y busca que amplíen sus respuestas. Además, pide a los estudiantes *oraciones completas* (línea 21) con lo que se centra en su producción lingüística. De este modo se genera una interacción que propicia una conversación enriquecedora y que facilita la repetición del léxico. En este fragmento la profesora también corrige errores léxicos como, por ejemplo, la pronunciación de las palabras clave *farmacia* (línea 11) y *estómago* (línea 19). Al reiterar las preguntas y al corregir se produce una repetición natural del vocabulario clave.

1 Profesora A (PA): Y cuando *tienes* ***dolor*** *de* ***estómago,*** ¿qué tomas?
2 *Estudiante*
3 PA: ¿Qué tomas para *el* ***dolor*** *de* ***estómago***?
4 *Estudiante*

[3] Los estudiantes se encuentran en un *breakout room;* espacio que genera la aplicación de videoconferencias ZOOM para hacer grupos de trabajo. La profesora salta de grupo en grupo para participar en la actividad.

5	PA: ¿Siempre?
6	*Estudiante*
7	PA: ¿Siempre tomas **antibióticos** de la **farmacia**?
8	*Estudiante*
9	PA: Si tienes **gripe** o influenza…
10	*Estudiante*
11	PA: A la **farmacia**, a la **farmacia**.
12	*Estudiante*
13	PA: Ah, muy bien, muy bien, tú descansas, prefieres descansar. ¿Y tú, [*nombre del estudiante*]?
14	*Estudiante*
15	PA: ¿Tú usas, usas, tomas hierbas medi, hierbas medicinales?
16	*Estudiante*
17	PA: Usas la homeopatía, muy bien. ¿Para qué? ¿Para qué cosas usas la homeopatía?
18	*Estudiante*
19	**PA: *Estómago***.
20	*Estudiante*
21	PA: Para el **dolor**, para el **dolor** de esto. Yo uso, oraciones completas. Yo, yo
22	*Estudiante*
23	PA: Muy bien, yo la uso, *I used it*, yo la uso para *el **dolor** de **estómago.*** Muy bien, Perfecto. *Let's go back*. Volvamos a nuestra aula, ¿vale?

Fragmento 1. Preguntas comunicativas con varias palabras claves

5.2.2. Repetición continúa en una práctica de lengua

En el Fragmento 2, la Profesora B plantea una pregunta a la clase y se esfuerza por repetir de manera insistente la misma estructura léxica. En este contexto, inferimos que formula la misma pregunta a cada estudiante con el propósito de que todos la repitan y la escuchen con atención. Además, este uso persistente de la estructura *tener alergia a*, quizás incluso percibido como excesivo, se debe también a la atención prestada a la pronunciación de la palabra *alergia* (línea 9). De nuevo encontramos un ejemplo de corrección con un enfoque en la forma léxica.

1	Profesora B (PB): Y chicos, además, Esther[4] ***tiene alergias***, ¿sí? Tiene muchas ***alergias***, ***tiene alergia a*** los perros, ***tiene alergia a*** los gatos, ***tiene alergia a*** las flores, ¿alguien ***tiene alergias***?
2	*Estudiante*
3	PB: ¿[*Nombre del estudiante*], ***tienes alergias***?
4	*Estudiante*
5	PB: Ajá, ¿y tú ***tienes alergias***?
6	*Estudiante*
7	PB: A los cacahuetes.
8	*Estudiante*
9	PB: Ajá, entonces, ***tengo alergia*** a los cacahuetes.
10	*Estudiante*
11	PB: Cacahuetes o maníes también, se les llama manís.
12	*Estudiante*
13	PB: ¿Alguien más ***tiene*** *alguna* ***alergia***?
14	*Estudiante*
15	PB: y al gluten o ... ***tengo alergia*** al pan.
16	*Estudiante*

Fragmento 2. Repetición continúa en práctica de lengua con *alergia*

[4] La profesora se refiere aquí a un audio diseñado por la profesora que habían oído previamente en el que Esther, un personaje, contaba sus problemas.

6. DISCUSIÓN

En esta sección, revisaremos las preguntas de investigación. Empezamos con la principal: ¿Utilizan tres profesoras del mismo programa las palabras clave del capítulo temático en una sesión de *clase?* Las tres profesoras incorporan el léxico del glosario, pero se evidencia una marcada variación en el uso de este léxico. Para ampliar esta afirmación pasamos a la siguiente pregunta (2), *¿cómo se modifican estas palabras?* En este caso, las omisiones son frecuentes, ya que el rango de las tres profesoras oscila entre 4 y 43 de 88 palabras clave (ver Figura 2). Además, las profesoras las sitúan en un contexto de uso diferente. Por ejemplo, las profesoras A y B las utilizan en el marco de la práctica conversacional que, aunque relacionada con el libro, va más allá de una actividad específica. En cambio, la profesora C se centra en actividades de práctica gramatical de formas verbales que no parecen incluir el vocabulario clave tanto como esperaríamos. Por otro lado, estas profesoras también se enfocan en la forma, por ejemplo, en *alergia* y *farmacia*. De este modo transforman una posibilidad de aprendizaje incidental en un momento de enseñanza explícito. Por tanto, la posibilidad de que los alumnos aprendan estas dos palabras aumenta.

A continuación profundizamos en *las similitudes y diferencias entre estas tres profesoras y los factores que las pueden explicar* (pregunta 3). Dentro de las similitudes, las tres profesoras articulan sus clases y su contenido guiadas por el libro. En general, la manera de usar el vocabulario del libro parece consistente con los estudios previos realizados en contextos similares sobre el manejo de las actividades y temas del libro (p. ej., Marcos Miguel, 2015; López Bastidas, 2023). Las diferencias entre las prácticas de las tres profesoras se explican por factores de uso y de contexto. En el caso de uso observamos 1) inglés en el *input*, 2) preguntas comunicativas y 3) repetición continua. En el caso del contexto se nota la influencia del tipo de actividad como ya han sugerido Horst (2010) y Walsh (2011).

Para los factores de uso, el mayor empleo del inglés en el *input* de la Profesora C (90%, en comparación con el 28% y el 21% de las profesoras A y B, respectivamente, ver Tabla 1) reduce el número de tipos y casos en español. A pesar del contexto digital, el número de casos por sesión de las profesoras A y B parecen corresponderse al de las aulas presenciales (Horst, 2010; López Bastidas, 2023). Además, en los fragmentos 1 y 2 se observan preguntas comunicativas y repetición continua en la práctica de lengua.

Para los factores contextuales, el tipo de ejercicio donde se sitúa la repetición desempeña un papel crucial. La diferencia principal radica en las actividades que promueven la conversación abierta, en contraste con aquellas centradas en la gramática. Estas últimas no brindan las mismas oportunidades de uso del vocabulario clave cuando la profesora las sigue fielmente. Las actividades con conversación abierta también generan oportunidades para un enfoque en la forma léxica que puede facilitar aún más su aprendizaje. El diálogo promovido por la Profesora A (Fragmento 1) ofrece un buen ejemplo de preguntas comunicativas. Asimismo, aunque el ejemplo de la Profesora B (Fragmento 2) muestra la típica secuencia *Initiation-Response-Evaluation* (Sinclair y Coulthard, 1975), al fomentar una repetición constante de la expresión *tener alergia a* potencia sus posibilidades de aprendizaje. Por otro lado, los dos fragmentos muestran cómo cualquier tipo de palabra clave puede necesitar un enfoque en la forma. En el caso de los dos cognados, *farmacia* y *alergia*, los estudiantes aún necesitan descubrir las diferencias formales entre la L1 y la L2 (ver Aguinaga-Echeverría, 2017).

Otro factor contextual que este estudio se planteaba en un primer momento eran los efectos de la variedad del español usada por las profesoras. En principio, a pesar de tener variedades dialectales diferentes (una profesora es argentina, y las otras tienen mayor familiaridad con el español peninsular), no parece que esto influya en la selección del vocabulario clave. Un análisis de palabras clave con *SketchEngine* como el que se ha realizado no proporciona información destacable. Sin embargo, en el Fragmento 1, la Profesora argentina (PA) añade una variante lingüística a *gripe*, *influenza* y, en el Fragmento 2, la Profesora española (PB) da dos términos que se suelen contraponer, *maní* y *cacahuete*. Para futuros estudios, sería importante localizar todos los tipos usados en clase y contrastar el grado de sinonimia o de variación lingüística de los mismos. Es decir, ¿qué profesores añaden este tipo de términos? ¿Por qué?

Una de las limitaciones principales de nuestro corpus es su extensión. Este estudio no ofrece una visión global de la práctica de las profesoras, sino solo una instantánea de su trabajo. Un capítulo se presenta aproximadamente en dos semanas de clase, y este estudio preliminar se enfoca en una sesión. Es probable que en otras sesiones la profesora C saque más partido al vocabulario clave. Además, si bien la Profesora A trabajaba en grupos pequeños, desconocemos hasta qué punto los otros grupos se beneficiaban de la interacción. Aunque las clases se grababan, no sabemos si los estudiantes las veían de nuevo. En estos estudios del *input* léxico, un mayor conocimiento del contexto siempre es conveniente.

En este estudio tampoco hemos podido incluir el habla del alumnado por el tipo de permiso solicitado al comité ético de la universidad de las profesoras. Solo se les pidió consentimiento a las profesoras y no al alumnado. Ya que los estudiantes también producen este vocabulario clave y son miembros activos en las discusiones, recomendamos incluir dentro de lo posible su participación en futuros estudios.

7. CONCLUSIÓN

Este estudio contribuye a la literatura sobre vocabulario en el aula y complementa los estudios previos sobre frecuencias generales de la lengua al centrarse en el vocabulario clave y sus modificaciones. Aunque es un estudio pequeño en escala, se asemeja a contextos similares de enseñanza-aprendizaje formal dentro del aula. Por tanto, los datos que aquí examinamos pueden ser transferibles a otros contextos semejantes.

En resumen, aunque las omisiones sean la estrategia más utilizada con el vocabulario clave propuesto por el libro de texto, las profesoras amplifican dicho vocabulario al repetirlo durante las clases e incluso añaden nuevas formas relacionadas con este vocabulario. El número de repeticiones parece en general adecuado: integrar cinco repeticiones o más de ciertas palabras no resulta forzado. El enfoque comunicativo facilita el uso del vocabulario clave y contribuye a un número elevado de repeticiones. Además, el enfoque en la forma y el aumento del tiempo dedicado al vocabulario clave también resultan beneficiosos para su aprendizaje, ya que la frecuencia en el *input* no es el único factor determinante (Uchihara, Webb y Yanagisawa, 2019).

Animamos, por tanto, a los profesores de ELE a ser conscientes de cómo complementan el vocabulario clave de su libro y qué oportunidades de aprendizaje generan. Si se usa comunicativamente este vocabulario, sin limitarse a la práctica mecánica de actividades del libro, se amplían las repeticiones de forma natural.

8. REFERENCIAS

Allen, H. W. (2008). Textbook materials and foreign language teaching: Perspectives from the classroom. *NECTFL Review*, *62*, 5-28.

Aguinaga-Echeverría, S. (2017). All cognates are not created equal: Variation in Cognate Recognition and Applications for Second Language Acquisition. *RÆL, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada 16*(1), 23-42.

Castells, M., Guzmán, E., Lapuerta, P. y Liskin-Gasparro, J. (2015). *Mosaicos: Spanish as a World Language* (6th Ed.). Pearson.

Daidone, D. (2019). Preterite and imperfect in Spanish instructor oral input and Spanish language corpora. *Hispania*, *102*(1), 45-58.

Davies, M., y Face, T. L. (2006). Vocabulary coverage in Spanish textbooks: How representative is it? En N. Sagarra y A. J. Toribio (Eds.), *Selected proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 132-143). Cascadilla.

Donzelli, G. (2007). Foreign language learners: words they hear and words they learn: A case study. *ELIA, Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, 7, 103-125*.

Horst, M. (2009). Revisiting classrooms as lexical environments. En T. Fitzpatrick y S. Barfield (Eds.), *Lexical processing in second language learners: papers and perspectives in honour of Paul Meara* (p.53-66). Multilingual Matters.

Horst, M. (2010). How well does teacher talk support incidental vocabulary acquisition? *Reading in a Foreign Language*, *22*(1), 161-180.

Kilgarriff, A., Rychlý, P., Smrž, P., Tugwell, D. (2004). The Sketch Engine. *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*: 105-116.

López Bastidas, L. G. (2023). *Vocabulary use and classroom practices through teacher talk: a comparative and longitudinal study* (Doctoral dissertation, UC Davis).

López Bastidas, L. G., y Sánchez-Gutiérrez, C. H. (2020). Vocabulary selection and word repetitions in beginner L2 Spanish textbooks. *RÆL, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, *19*(2), 48-63.

López Jiménez, M. D. (2014). A critical analysis of the vocabulary in L2 Spanish textbooks. *Porta Linguarum*, *21*, 163–181.

Lyster, R., Saito, K., y Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language teaching*, *46*(1), 1-40.

Marcos Miguel, N. (2022). Vocabulary in Spanish L2 content-based courses: How do classroom elaborations provide a space for learning general and specialised vocabulary? *The Language Learning Journal*, *50*(6), 684-697.

Marcos Miguel, N. (2018). Analyzing the relationship and development of proficiency, derivational knowledge, and vocabulary size in Spanish L2 learners. *Revista Española de Lingüística Aplicada*/*Spanish Journal of Applied Linguistics, 31*(1), 224-256.

Marcos Miguel, N. (2015). Textbook consumption in the classroom: Analyzing classroom corpora. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 198, 309-319.

Marcos Miguel, N. y Cubas-Mora, M.F. (2023). Interpreting the designated curriculum: Teachers' understanding of vocabulary instruction and adherence to the textbook. En L. Marques-Pascual e I. Checa-García (Eds.), *Current perspectives in Spanish lexical development* (p. 269-301). De Gruyter, Mouton.

Meara, P., Lightbown, P. M., y Halter, R. H. (1997). Classrooms as lexical environments. *Language Teaching Research*, *1*(1), 28-46.

Rathert, S., y Cabaroglu, N. (2022). Theorising textbook adaptation in English language teaching. *CEPS Journal*, *12*(2), 169-188.

Sánchez Gutiérrez, C. H., Robles García, P., y Alins Breda, D. A. (2021). Unidades temáticas y aspectos del conocimiento léxico en los manuales de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, *15*(31), 179-193.

Sánchez-Gutiérrez, C. H., Robles-García, P., y Pérez Serrano, M. (2022). L2 Spanish vocabulary teaching in US universities: Instructors' beliefs and reported practices. *Language* Teaching Research, *0*(0), https://doi.org/10.1177/13621688221074443.

Sánchez-Gutiérrez, C. H., Marcos Miguel, N., & Olsen, M. (2018). An analysis of vocabulary coverage and lexical characteristics in L2 Spanish textbooks. En P. Ecke & S. Rott (Eds.). *Understanding vocabulary learning and teaching: Implications for language program development. American Association of University Supervisors, Coordinators, and Directors of Language Programs (AAUSC) Volume 2018* (pp. 78-98). Cengage.

Sinclair, J. M., y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

Uchihara, T., Webb, S., y Yanagisawa, A. (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language learning, 69*(3), 559-599.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Taylor & Francis.

Zyzik, E. y Marqués-Pascual, L. (2023). Do you really know this word? Dimensions of vocabulary knowledge in Spanish textbooks. En L. Marques-Pascual e I. Checa-García (Eds.), *Current perspectives in Spanish lexical development* (p. 269-301). De Gruyter, Mouton.