

La presencia del léxico en el aula de E/LE: un análisis cualitativo de las prácticas docentes

Máster de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos
Profesionales

Autora: Raquel Madrid Palomares

Directora: Dra. Mar Forment Fernández

Departamento de Filología Hispánica



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Barcelona, septiembre de 2018

*A la Dra. Mar Forment,
por su inestimable ayuda y su confianza mostrada siempre,
aun en la distancia.*

*A mi familia, especialmente a mis padres y a mis hermanos,
por apoyar incondicionalmente todas mis decisiones.*

A José Miguel, por ser el motor de mis días.

ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT	1
1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. <i>Justificación del proyecto de investigación</i>	2
1.2. <i>Objetivos y estructura del trabajo</i>	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. El tratamiento del léxico en los diferentes enfoques metodológicos	5
2.1.1. El método gramática-traducción	6
2.1.2. El método directo	7
2.1.3. Método audiolingual y método audiovisual	8
2.1.4. El enfoque comunicativo	9
2.1.5. El enfoque por tareas	11
2.2. La competencia léxica en el MCER y el PCIC	13
2.2.1. La competencia léxica en el MCER	13
2.2.2. La competencia léxica en el PCIC	17
2.3. La competencia léxica dentro de la competencia comunicativa	20
2.3.1. El establecimiento de la competencia comunicativa	20
2.3.2. El tratamiento de la competencia léxica en los diferentes modelos de competencia comunicativa	21
2.3.2.1. El modelo de Canale y Swain (1980)	21
2.3.2.2. El modelo de Bachman (1990)	22
2.3.2.3. El modelo de Celce- Murcia, Dörnyei y Thurrell (1993/ 2007)	23
2.4. La competencia léxica dentro de la competencia lingüística	28
2.4.1. Definición de competencia léxica	28
2.4.2. ¿Qué significa conocer una unidad léxica?	30
2.4.3. ¿Por qué utilizar el término unidad léxica y no el término palabra?	32
2.4.4. Tipos de unidades léxicas	35

2.5.	El enfoque léxico: unidades léxicas y el lexicón mental	41
2.5.1.	El primer enfoque léxico: caracterización basada en Lewis	41
2.5.2.	El lexicón mental: organización y características	45
2.5.3.	Breve introducción a las teorías sobre el desarrollo del conocimiento léxico	50
2.5.4.	Cómo aplicar el enfoque léxico a las clases de español como lengua extranjera: recursos y actividades	51
3.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	55
4.	METODOLOGÍA.....	56
4.1.	Entrevista	56
4.2.	Participantes.....	61
4.3.	Fichas sociolingüísticas y técnicas	62
4.4.	Sistema de transcripción	63
4.5.	Análisis del contenido de las entrevistas	65
5.	RESULTADOS	66
5.1.	Cuestiones teóricas relacionadas con el léxico	66
5.2.	El tratamiento del léxico en el aula de E/LE	73
5.3.	El léxico en los diferentes enfoques metodológicos	91
5.4.	Los recursos y materiales más utilizados para la enseñanza del léxico en el aula de E/LE	102
6.	CONCLUSIONES.....	110
7.	BIBLIOGRAFÍA	117
	ANEXOS.....	127

RESUMEN / ABSTRACT

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo averiguar de qué modo los profesores de español como lengua extranjera presentan, tratan y enseñan el léxico en el aula de E/LE. Para obtener esta información, el estudio investiga de qué cuestiones teóricas sobre el léxico disponen los docentes, qué materiales y recursos son los más utilizados para explicar el léxico en el aula de E/LE, qué tratamiento recibe y qué enfoque prevalece comúnmente en la enseñanza del léxico. Los conceptos de competencia léxica y enfoque léxico tienen un papel clave durante toda la investigación.

Para conseguir toda esta información, se han llevado a cabo nueve entrevistas a profesores de español como lengua extranjera y, tras la transcripción, se ha realizado un análisis exhaustivo de las entrevistas. De esta manera, ha sido posible indagar en una serie de testimonios y experiencias personales, que nos han permitido averiguar qué papel ocupa el léxico en el aula de E/LE. El análisis revela la falta de un criterio unificado para la presentación del léxico en las clases de español, además de la falta de aplicación de las estrategias, recursos e ideas que plantea el enfoque léxico.

Palabras clave: competencia léxica, enfoque léxico, unidad léxica, lexicón mental.

The present research project aims to discover how Spanish teachers as a foreign language present, address and teach the lexical issues in the classroom. To obtain this information, the study researches into the theoretical issues about lexis that teachers have, as well as the more useful materials and resources to explain the lexical items in the classroom, the treatment and the approach that prevails over the other lexical teaching methods. The concepts of lexical competence and lexical approach have a key role during the whole investigation.

To obtain all the information, nine interviews with teachers of Spanish as a foreign language have been carried out and, after the transcription, an exhaustive analysis of the interviews has been done. In this way, we could enquire into testimonies and personal experiences which have let us find out the role of lexis in the classroom of Spanish as a foreign language. The analysis reveals a lack of unified criteria when presenting lexis during the lessons and a lack of different strategies, resources and ideas that the lexical approach suggests.

Palabras clave: lexical competence, lexical approach, lexical items, mental lexicon.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del proyecto de investigación

El principal objetivo de la presente memoria final de máster es determinar de qué modo los profesores de español como lengua extranjera presentan, tratan y enseñan el léxico en el aula de E/LE. Para reflexionar sobre ello, es necesario averiguar y analizar de qué conocimientos teóricos sobre el léxico disponen los profesores de español, cómo se trabaja el léxico en el aula y qué recursos y materiales son los más utilizados, así como qué enfoque prevalece comúnmente en el aula de E/LE. Con el propósito de dar respuesta a estos interrogantes, en este trabajo se examinan de forma exhaustiva los conceptos de competencia léxica y enfoque léxico. Además, se repasa el tratamiento concedido al léxico en los diferentes enfoques metodológicos, así como las diversas aportaciones al enfoque léxico desde su nacimiento.

A lo largo del primer curso del Máster de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales pudimos asistir a asignaturas de diversa índole. En ese momento, fue cuando decidí que mi investigación giraría en torno a la enseñanza del léxico. La asignatura Aspectos léxicos y semánticos del español trata la materia en profundidad, ahondando en la importancia del desarrollo de la competencia léxica, en la selección del léxico, en la planificación de su tratamiento en el aula de E/LE y en el reconocimiento de los diferentes tipos de unidades léxicas.

Tras conocer todas las cuestiones que pertenecen al ámbito léxico y asistir a unas interesantes sesiones sobre la presentación y la explotación del léxico en los materiales de E/LE, decidí empezar a documentarme sobre el estado de la cuestión. En este caso, fue conveniente buscar bibliografía sobre el papel de la competencia léxica dentro de la competencia comunicativa, los enfoques metodológicos y la evolución del enfoque léxico y el lexicón mental.

Mi trabajo como profesora de español durante el verano de 2017 y la realización de las prácticas curriculares en una academia me permitieron percatarme de que la enseñanza del léxico en el aula de español no cuenta con un criterio unificado y que cada profesor aplica sus propias pautas para desarrollar la enseñanza de esta parte del sistema lingüístico. La fusión, pues, de los ámbitos académico y profesional me ha permitido llevar a cabo la presente investigación sobre la enseñanza del léxico.

1.2. Objetivos y estructura del trabajo

En primer lugar, este estudio presenta un estado de la cuestión en el que se detallan los principios teóricos que guían la posterior investigación. El marco teórico está formado por cinco apartados. El primero, titulado “El tratamiento del léxico en los diferentes enfoques metodológicos”, consiste en una revisión teórica sobre los diferentes métodos que se han llevado al aula y han prevalecido a lo largo de los últimos siglos. El objetivo de este primer apartado es reflexionar sobre el papel que ha adoptado el léxico en estos enfoques.

Seguidamente, se realiza un análisis de la presencia de la competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Dicho análisis cuenta con el desarrollo del lugar en el que se sitúa la competencia léxica dentro de la competencia lingüística y, a su vez, de la competencia comunicativa. También se detalla la organización de la competencia léxica, dividida según el MCER en elementos léxicos y elementos gramaticales.

El tercer apartado del marco teórico se titula “La competencia léxica dentro de la competencia comunicativa” y se centra en el tratamiento de la competencia léxica en los diferentes modelos de competencia comunicativa que se han ido desarrollando desde los años setenta del pasado siglo. El recorrido se basa en las aportaciones de Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993). Esta evolución desemboca en la reformulación que Celce-Murcia realizó en 2007, donde se desarrollan en profundidad los apartados que conforman la competencia léxica.

A continuación, en el apartado “La competencia léxica dentro de la competencia lingüística”, se comentan las diferentes definiciones que los autores han dado sobre la competencia léxica. Algunas de las más destacadas son las de Lahuerta y Pujol (1996), Marconi (2000), Gómez (2004), Izquierdo (2005) o Santamaría (2006). En este epígrafe también se pretende dar cuenta de qué significa conocer una unidad léxica y qué serie de subaprendizajes forman el conocimiento de la unidad léxica. Por otro lado, se muestran también las razones por las que se debe utilizar el término unidad léxica y no el término palabra. Finalmente, se realiza una clasificación de los tipos de unidades léxicas según diferentes autores, basándonos en la clasificación que propuso Lewis (1993) y que otros autores desarrollaron posteriormente.

El último de los apartados del marco teórico se denomina “El enfoque léxico: unidades léxicas y el lexicón mental” y en él se realiza una revisión teórica sobre el nacimiento del enfoque léxico y las teorías sobre el desarrollo del conocimiento léxico. También se ponen de relieve la organización y las características del lexicón mental. El marco teórico finaliza con la exposición de algunas aportaciones que han aparecido en los últimos diez años para conocer cómo aplicar en la clase de español como lengua extranjera el enfoque léxico.

Tras presentar el estado de la cuestión objeto de este trabajo, se plantean las preguntas de investigación que han guiado y vertebrado la elaboración del estudio. Dichas preguntas están formadas por una pregunta general y tres preguntas específicas que concretan la información que se pretende obtener en esta investigación.

A continuación, aparece el apartado de “metodología”, en el que se expone la metodología que se ha seguido para llevar a cabo las nueve entrevistas que componen el material en el que se ha basado la investigación. Este apartado, a su vez, se divide en otros cinco subapartados. En el primero de ellos, se explica el procedimiento por el que se llevaron a cabo las entrevistas. Se ofrecen datos sobre la grabación de las entrevistas, así como el tipo de entrevista y la obtención de datos.

Seguidamente se ofrece un análisis sobre los informantes que forman parte de esta investigación, en el que se describen sus perfiles docentes, su experiencia como profesores de español y su procedencia. Se pretende dejar manifestado el carácter plural y heterogéneo del grupo de informantes.

En el tercer subapartado, nos centramos en las fichas sociolingüísticas que los informantes realizaron antes de ser entrevistados. Dichas fichas sociolingüísticas nos permitieron recabar la información necesaria para conocer en profundidad a los informantes en lo que a la información que nos interesaba se refiere. Seguidamente, aparece el sistema de transcripción elegido para plasmar por escrito las entrevistas realizadas. Finalmente, se expone de qué manera se ha realizado el análisis de las entrevistas.

A continuación, el quinto apartado del trabajo comprende los resultados obtenidos en la investigación a partir de un análisis de los datos. Para facilitar la exposición de los datos, los resultados se han dividido en cuatro subapartados, los

cuales corresponden con los bloques que conforman la estructura de la entrevista. Los cuatro apartados son los siguientes: cuestiones teóricas sobre el léxico, el tratamiento del léxico en el aula de E/LE, el léxico en los diferentes enfoque metodológicos y los recursos y materiales más utilizados para la enseñanza del léxico en el aula de E/LE.

Una vez expuestos los resultados de la investigación, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado una vez realizado el análisis. Tras este apartado, se proporciona el listado de la bibliografía utilizado a lo largo de la investigación. El otro ejemplar que conforma este trabajo final de máster está formado por los Anexos. En él se incluye el modelo de la entrevista y la transcripción íntegra de las nueve entrevistas que conforman el corpus de la investigación. Además, se facilitan las fichas sociolingüísticas y técnicas de los nueve participantes con todos los datos relevantes para el estudio. Al final del documento, está disponible un CD-ROM con la grabación de las entrevistas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *El tratamiento del léxico en los diferentes enfoques metodológicos*

A lo largo del siglo XX, se han desarrollado diferentes métodos de enseñanza de lenguas. Del modo en que definen Martín et al. en el diccionario de términos clave de ELE (2008), un método es el conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades y los papeles que profesores, alumnos y materiales didácticos van a ocupar. Aunque son muchas las propuestas desarrolladas, las diferencias entre los métodos se basan en la concepción de la naturaleza de la lengua y la de su aprendizaje. Santamaría (2006: 23) diferencia entre métodos caracterizados por el papel de dirección del profesor dentro del proceso (método de gramática-traducción, método directo, método audiolingüístico) y otros basados en la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes (enfoque comunicativo y enfoque por tareas).

El concepto de método se ha caracterizado por aspirar a tener validez universal y una relación excluyente con los demás. Sin embargo, en los años 70 y 80 del siglo XX, el modelo del método entró en crisis porque se constató que no puede existir un método puro, ya que en el aula se realiza una adaptación al contexto real del grupo. Además, la

fundamentación teórica del enfoque se vio modificada debido a las nuevas investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas. Antes de llegar a esta conclusión, fueron varias las corrientes metodológicas que se desarrollaron en la enseñanza de lenguas. Siguiendo a Hernández (1999: 142-153), pasemos a citar algunas de ellas:

2.1.1. El método gramática-traducción

Este método fue empleado especialmente en el siglo XVIII, XIX y parte del siglo XX. Se caracteriza por prestar especial atención a la asimilación de reglas gramaticales. El aprendizaje se desarrolla de forma deductiva, ya que se presenta una regla, se estudia una lista de vocabulario y se llevan a cabo ejercicios de traducción. Esta última tarea es la principal técnica para explicar las nuevas palabras, formas y estructuras gramaticales. El análisis se hace en términos de la gramática de la lengua materna, ya que se parte del principio de que los patrones gramaticales son universales y pueden pasar de una lengua a otra. El método de gramática-traducción depende por completo de la memoria, ya que se tienen que memorizar los patrones estructurales y aprender palabras y oraciones descontextualizadas. La meta era el aprendizaje de la lengua extranjera encaminado a la lectura de obras literarias de prestigio producidas en esa lengua.

Tal como analizan Cervero y Pichardo (2000: 15), el vocabulario en el método gramática-traducción proviene de textos escritos. Para el aprendizaje de este método, se confeccionan y memorizan listas de palabras descontextualizadas, que están acompañadas del equivalente en la lengua materna del alumno. Además, el vocabulario se trabaja a nivel de palabra o frase en actividades que giran en torno a cuestiones gramaticales, como la formación de palabras o las diferencias entre verbos. También se realizan traducciones directas e indirectas. Según Richards y Rodgers (1998: 12), al trabajar un texto tipo, se presentan las reglas gramaticales junto a una lista de vocabulario y sus equivalencias y se realizan ejercicios de traducción.

Para los seguidores de este método, la mejor manera para reproducir una oración en lengua extranjera es comenzar una oración en lengua materna, analizarla gramaticalmente y encontrar sus equivalentes en lengua extranjera. La comprensión y expresión escrita se consideran las destrezas básicas y se presta escasa atención a las destrezas orales. El profesor ocupa el papel central en la clase y se basa en el libro de texto como único material utilizado. El error es penalizado porque se tiene una visión negativa del mismo.

En este modelo de aprendizaje, la interacción comunicativa entre alumno y profesor es nula, ya que el objetivo es formar frases representativas de las reglas estudiadas. En definitiva, en este método se exige de la memoria ya que hay que memorizar los patrones estructurales y aprender palabras de forma descontextualizada.

2.1.2. El método directo

Este método fue muy popular al final del siglo XIX y principios del siglo XX y surgió como reacción al método de gramática-traducción junto con otros métodos prácticos. Es el más famoso de los métodos naturales y recibe este nombre porque trata de establecer una conexión entre la palabra extranjera y la realidad a la que denomina, es decir, trata de asociar las formas del habla con las acciones sin la ayuda de la lengua materna.

El método directo centra su atención en la expresión oral, que se convierte en la habilidad básica. Para este método, la lengua materna y la lengua extranjera constituyen procesos similares de aprendizaje, pero comenzados en edades diferentes. La enseñanza se orienta hacia la lengua oral coloquial y el lenguaje cotidiano, que se convierten en el objeto de enseñanza. Se da importancia a la fonética frente a la gramática, que se formula con ejemplos y no con reglas. La traducción ya no es el procedimiento de enseñanza y se incrementa el uso de los medios visuales, de ejercicios orales y escritos. El aprendizaje se lleva a cabo por inducción, imitación y asociación.

El vocabulario se centra en palabras de uso cotidiano y para llegar a él, se utilizan la lengua meta y objetos reales o dibujos. El alumno, una vez presentados los objetos o imágenes, repite y aprende de manera intuitiva y por imitación el nuevo vocabulario. Lo importante es que, a partir de ese vocabulario, el aprendiente pueda comunicarse en situaciones cotidianas. Dicho vocabulario se aprende en este método de forma contextualizada, a través de la asociación del objeto o idea a la palabra. Mientras que el vocabulario concreto se enseña a través de la demostración, objetos y dibujos, el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas. El profesor debe contar con una amplia cantidad de recursos visuales.

El aprendizaje en el método directo es más participativo que el propuesto por el método de gramática-traducción, aunque el profesor sigue estando en el centro de la clase, dirigiendo y corrigiendo los errores, según García (2008: 8). Los objetivos gramaticales ya no se aprenderán de forma deductiva, sino que utilizarán procesos de

inducción. Los defensores del método directo apuntaban que la lengua extranjera debe ser la única utilizada en el aula a través de la conversación, la discusión y la lectura.

Durante el siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX, convivieron el método directo y el método de gramática-traducción. El primero, según Morales et al. (2000: 60), predominó en la enseñanza oficial, mientras que el método directo tuvo mayor repercusión en las academias de idiomas. A mediados del siglo XX, se tomó conciencia de la necesidad de orientar la enseñanza hacia un nuevo rumbo más práctico.

2.1.3. Método audiolingual y método audiovisual

Estos métodos de base estructural nacieron alrededor de los años cincuenta del siglo XX y en ambos destacan la primacía de la lengua oral y la exclusión de la lengua materna. Dichos métodos defienden que el aprendizaje se lleve a cabo mediante un proceso de formación mecánica de hábitos, los cuales deben desarrollarse aportando respuestas correctas, ya que los errores no se toleran y son corregidos de inmediato. La lengua hablada tiene prioridad ante la lengua escrita.

Por lo que respecta al vocabulario, este se determina a partir de las listas de frecuencia; solo se enseña el vocabulario que es más usado según dichas listas. Es necesario señalar que, en este método, el nivel semántico resulta poco relevante y no se le dedica el espacio que merece. La complejidad del vocabulario trabajado está íntimamente relacionada con la complejidad de las estructuras gramaticales.

El método audiovisual y el método audiolingual tienen en común con el de gramática-traducción que la repetición de palabras es el mecanismo principal para la adquisición de la lengua extranjera. Destaca que en los métodos audiolingual y audiovisual las estructuras están contextualizadas y responden a usos reales de la lengua. Richards y Rodgers (1998: 58) apuntan que los ejercicios predominantes en el método audiolingual eran los de repetición, sustitución, reformulación y los de completar y responder preguntas, entre otros.

Cabe destacar que en estos métodos se presta mucha atención al componente cultural, ya que «la enseñanza de la lengua también supone la enseñanza de los aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de la lengua extranjera que se pretende adquirir», (García, 2008: 10).

El profesor sigue siendo el centro de la clase y su papel es activo. Es el encargado de controlar la dirección y el ritmo de aprendizaje, además de corregir y comprobar la actuación de los alumnos. Por otro lado, los alumnos desempeñan un

papel pasivo y tienen poco poder de decisión sobre los contenidos, el ritmo y el estilo de aprendizaje.

En definitiva, los métodos audiolingual y audiovisual destacan por tratar el léxico como medio al servicio de la causa gramatical, donde las repeticiones mecánicas de ciertos patrones lingüísticos, el uso excesivo y extensivo de la imitación y la obviedad de la creatividad y la espontaneidad eran sus principales características. Los manuales utilizados en este enfoque se complementan con material audiovisual que ayuda al profesor a guiar la clase.

2.1.4. El enfoque comunicativo

En los años sesenta, surgieron en los Estados Unidos y Gran Bretaña las primeras críticas a la teoría estructural en la que se basaban el método de gramática-traducción, directo y audiolingual/audiovisual. En los Estados Unidos, la revolución didáctica reivindicó las estrategias cognitivas de los aprendientes de una lengua extranjera. Este cambio llegó hasta Europa, donde comenzó a forjarse el enfoque comunicativo. Chomsky defendió que las teorías lingüísticas basadas en un análisis estructural no podían explicar las características principales de la lengua, la creatividad y la capacidad productiva e innovadora de la persona que la articula. El objetivo del enfoque comunicativo es que el aprendiente adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva. Según Melero (2004: 690), «aprendemos si las actividades implican comunicación real, si usamos la lengua para realizar tareas significativas y si la lengua es significativa». En consecuencia, en los últimos años, la enseñanza comunicativa se ha incluido en el desarrollo de la competencia intercultural. La dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje también adquirió su relevancia en la enseñanza comunicativa. Continúa Melero (2004: 700) en el Vademécum para la formación de profesores de español como lengua extranjera:

(...) en el aprendizaje de una lengua repercuten tanto factores relacionados con la parte cognitiva como con la afectiva. Si en la experiencia que conlleva el aprendizaje de una lengua no solo se tiene en cuenta el conocimiento sino también las emociones, el aprendizaje resultará más efectivo.

En definitiva, la enseñanza comunicativa se ha ido concretando y ha ido pasando por diversos estados. En un primer momento se prestó atención al qué enseñar, para pasar después al cómo enseñar y centrarse, por último, en cómo desarrollar procesos de comunicación en el aula. Cabe destacar el importante cambio de perspectiva: la atención

está centrada en el alumno y las metas se establecen en función del criterio de éxito que tiene él mismo. El profesor trabaja por y para el alumno y las decisiones y la materia se negocian con el estudiante. El error se entiende como un paso obligatorio, una estrategia en el proceso de aprendizaje. Ya no se tiene una concepción negativa del mismo.

Por lo que respecta a la enseñanza del léxico en este método, la selección se basa en la noción de funciones comunicativas. A esta se llega mediante un estudio de las necesidades comunicativas de los alumnos, la cual permite establecer los campos semánticos y las áreas temáticas que permitirán la comunicación de una manera más eficaz. El vocabulario está centrado en el lenguaje real que es de utilidad a los estudiantes. La selección del vocabulario (Cervero y Pichardo, 2000: 19) no está supeditada a criterios gramaticales ni se determina basándose en listas de frecuencia, sino con base en criterios como la rentabilidad, la productividad o la necesidad, entre otros. El vocabulario está organizado en áreas temáticas y ya no se enseña de forma aislada a la gramática, sino que se enseña al alumno a expresar gustos, preferencias, peticiones, etc. según las necesidades comunicativas. Gran parte de los materiales que se utilizan para enseñar vocabulario son auténticos y se presentan respetando su carácter original (periódicos, cómics, anuncio, etc.). Las actividades son abiertas, variadas y motivadoras, ya que favorecen las estrategias de aprendizaje y el uso creativo del vocabulario.

Con el enfoque comunicativo surge una nueva manera de enseñar lengua. Lo importante ya no es dominar las reglas gramaticales, sino poder usar la lengua de forma correcta en cada contexto comunicativo. Para ello, es necesario dominar una serie de componentes.

En las últimas décadas del siglo xx, la lengua empezó a entenderse, según Cervero y Pichardo (2000: 21), como

(...) un proceso dinámico y creativo que da cabida a los intereses, necesidades, formas de aprender y conocimientos prácticos de los alumnos, los cuales deben actuar en situaciones reales de comunicación, de acuerdo con unos parámetros socioculturales, lingüísticos, discursivos y estratégicos.

Hasta la llegada del enfoque comunicativo, el vocabulario era algo secundario y sometido a la gramática. Sin embargo, con el enfoque comunicativo, el aprendizaje del léxico se situó al mismo nivel que el conocimiento gramatical, ya que, en palabras de Santamaría (2006: 25):

(...) tan inútil es conocer las estructuras gramaticales que sirven para relacionar y combinar palabras sin saber éstas, como conocer el vocabulario de una lengua pero no saber cómo crear combinaciones y estructuras correctas desde el punto de vista gramatical.

2.1.5. El enfoque por tareas

Las bases del enfoque por tareas surgen en las últimas décadas del siglo XX en el mundo anglosajón como evolución de los enfoques comunicativos, adquiriendo en los últimos años mayor relevancia. Es una propuesta de un programa de aprendizaje que incorpora actividades reales, de uso de la lengua y abandona el aprendizaje a partir de estructuras. Las actividades se organizan en torno a una tarea final, a la que se llegará a través de la concreción de los contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales y temáticos necesarios. Santamaría (2006: 26) establece que en el enfoque por tareas:

Se parte de las áreas temáticas para la especificación de los objetivos comunicativos y la determinación de la tarea final. En base a ella, se especifican los contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales. Se planifica la secuencia de tareas comunicativas, entre las que se incluyen las de vocabulario, las cuales ayudan al alumno a la realización de la tarea final.

En definitiva, el enfoque por tareas parte del empleo de tareas como elemento para la planificación e instrucción en la enseñanza de idiomas. Los cambios más importantes que introduce el enfoque por tareas consisten en la incorporación en su concepción de los procesos de comunicación y el aprendizaje a partir de la realidad del aula. Los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación, por lo que las tareas que se plantean son algunas que se les pueden presentar a los estudiantes en la vida cotidiana: hacer la compra, rellenar un impreso, solicitar un permiso... Estas actividades conllevan interacción comunicativa entre los alumnos, lo que ayuda a fomentar los procesos de negociación, modificación, reformulación o experimentación (García, 2008: 14).

El enfoque por tareas está relacionado con el enfoque orientado a la acción, donde los estudiantes son agentes sociales que se desenvuelven en diferentes ámbitos (personal, público, educativo, profesional). Para llegar a comunicarse en la L2 tienen que hacer uso de medios lingüísticos. El vocabulario que se utiliza en este enfoque está estrechamente relacionado con las áreas temáticas, ya que son las que permiten especificar los objetivos comunicativos y la tarea final.

Para sintetizar los rasgos de los cinco métodos expuestos anteriormente, proponemos un cuadro resumen con sus principales rasgos, centrándonos en el vocabulario:

MÉTODO	TRATAMIENTO DEL ERROR	PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO	TRATAMIENTO DEL VOCABULARIO	APRENDIZAJE
Gramática-traducción	El error es penalizado, visión negativa del mismo.	El profesor es el centro y el alumno es un receptor pasivo.	El léxico aparece descontextualizado.	Aprendizaje deductivo. Prevalencia de la lengua escrita.
Directo	Se evitan los errores porque pueden generar un hábito incorrecto.	El profesor guía la clase y ofrece materiales para asociar objetos e ideas.	Palabras de uso cotidiano. Asociación de objetos e imágenes a las palabras.	Aprendizaje inductivo. Enseñanza orientada a la lengua oral coloquial.
Audiolingual Audiovisual	Los errores no se toleran y son corregidos de inmediato.	El profesor es el centro y toma todas las decisiones. Los alumnos tienen un papel pasivo.	El vocabulario se enseña a través de listas de frecuencia. El nivel semántico es poco relevante. El léxico está al servicio de la causa gramatical.	El aprendizaje se lleva a cabo mediante una formación mecánica de hábitos.
Comunicativo	El error es un paso obligatorio, una estrategia de aprendizaje.	La atención está centrada en el alumno y el profesor trabajar por y para el	Se realiza un estudio de las necesidades comunicativas de los alumnos, el vocabulario está	El aprendizaje persigue que el alumno sea capaz de usar la lengua

		alumno.	centrado en el lenguaje real que es de utilidad para los alumnos.	para comunicarse de forma efectiva.
Por tareas	El error es una parte más del aprendizaje, no se considera negativo.	Los estudiantes son agentes sociales; el profesor ayuda a que el alumno desarrolle las tareas.	El vocabulario está relacionado con las áreas temáticas, que permite desarrollar la tarea final.	El aprendizaje incorpora actividades reales y abandona el aprendizaje a partir de estructuras.

2.2. *La competencia léxica en el MCER y el PCIC*

En este epígrafe, se lleva a cabo un breve recorrido por el papel que la competencia léxica adquiere dentro de dos grandes documentos de referencia: el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

2.2.1. La competencia léxica en el MCER

El MCER establece que la competencia léxica se sitúa dentro de la competencia lingüística que, a su vez, forma parte de la competencia comunicativa. Esta última competencia está formada además por la competencia sociolingüística y por la competencia pragmática. Según Pérez (2015: 214), el MCER indica que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual comprende las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

La competencia léxica es una de las subcompetencias que forman la competencia lingüística. El MCER (2002: 107) presenta un esquema que pretende que sirva como instrumento de clasificación y que permita describir el contenido lingüístico. Además de la competencia léxica, encontramos la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica.

La situación de la competencia léxica quedaría así:

+ Competencia comunicativa:

- Sociolingüística
- Pragmática
- Lingüística
 - Léxica
 - Gramatical
 - Semántica
 - Fonológica
 - Ortográfica
 - Ortoépica

El MCER (2002: 108) define competencia léxica como «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo». Añade que está compuesta por elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los elementos léxicos se clasifican en unidades fraseológicas, o unidades pluriverbales, y palabras (polisemia).

i) Unidades fraseológicas o unidades pluriverbales compuestas por varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo:

- (1) Fórmulas fijas: exponentes directos de funciones comunicativas, refranes, proverbios.
- (2) Modismos: metáforas lexicalizadas, intensificadores, estructuras fijas.
- (3) Otras frases hechas: verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas.
- (4) Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas.

ii) Polisemia: una palabra puede tener varios significados distintos. Estas palabras incluyen miembros de clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque estas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: los meses del año). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos.

Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras:

- Artículos
- Cuantificadores
- Demostrativos

- Pronombres personales
- Pronombres relativos y adverbios interrogativos
- Posesivos
- Preposiciones
- Verbos auxiliares
- Conjunciones

De la misma forma que se puede comprobar en esta clasificación, el MCER no utiliza el término unidad léxica, sino que establece sus componentes en elementos léxicos y elementos gramaticales. Es por esto que Fernández (2015: 128) analiza: «[el MCER] incluye dentro de los elementos léxicos las expresiones hechas y las palabras polisémicas, sin especificar que son dos tipos de unidades léxicas, ahora bien, queda implícito que se trata de clases de unidades monoverbales y pluriverbales». Fernández también se refiere a que la clasificación establecida en el Marco Común Europeo de Referencia atiende a la terminología tradicional del término palabra como categoría o clase de palabra.

El MCER establece dos escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento de vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento:

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales, muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios, apenas se le nota que busca expresiones o que se utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más geniales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo: familia, aficiones e intereses, trabajos, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos,
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.
	Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor posible.

En el punto 6.4.7. del Marco Común Europeo de Referencia se lleva a cabo un desarrollo de las competencias lingüísticas. Concretamente, los puntos 6.4.7.1., 6.4.7.2. y 6.4.7.3. se refieren a las formas en que se espera que se desarrolle el vocabulario, la riqueza, alcance y control del mismo y la selección léxica.

Varios autores han realizado exhaustivos análisis sobre qué establece el MCER sobre la competencia léxica. Para Baralo (2005: 31), el MCER muestra una visión muy sencilla e incompleta de la competencia léxica. En dicha competencia se distinguen elementos muy diferentes: expresiones hechas y palabras gramaticales. Las clases abiertas de palabras se presentan dentro de la polisemia y no se presentan como una categoría propia. También comenta que, aunque se menciona la posibilidad de generar otros elementos léxicos, no se indaga en las reglas combinatorias de formación de palabras (Baralo, 2005: 34).

Por otro lado, Pérez (2015: 217) no considera correcta la clasificación de la polisemia como un elemento léxico. Tampoco está de acuerdo en que «se incluyan bajo el paraguas de las expresiones hechas varias categorías, a saber, las fórmulas fijas, los modismos, las estructuras fijas, otras frases hechas y el régimen semántico». Su desacuerdo se debe a que se repiten diferentes elementos sin aparente diferenciación conceptual. Pérez aboga por el uso del término colocación en lugar de los términos combinaciones frecuentes, los cuales resultan comprometedores a su parecer.

Pérez (2015: 219-220) también analiza el modo en que los elementos léxicos aparecen en los descriptores que, sobre todo en ese apartado, hacen referencia directa a la competencia léxica y a la adquisición de vocabulario. Tras hacer una lectura de los descriptores que aparecen en el MCER, establece que este no es sistemático en el reflejo

de las diferentes unidades léxicas y fraseológicas que menciona. En ocasiones utiliza el término modismo y en otras expresiones de la sabiduría popular sin establecer una diferencia entre ambos tipos de unidades. Lo que el MCER llama expresiones de la sabiduría popular es lo que la tradición fraseológica popular ha denominado paremias o enunciados fraseológicos. Con respecto al bloque palabras, Pérez (2015: 221) concluye diciendo que

(...) en la utilización del léxico, la brevedad, la cotidianidad, la sencillez y la habitualidad son indicadores de niveles de dominio iniciales, mientras que la idiomatización y la coloquialidad indican estadios posteriores en el proceso de adquisición y aprendizaje del léxico.

2.2.2. La competencia léxica en el PCIC

Si tratamos ahora el PCIC, Pérez (2015: 221) lo define como el documento curricular que establece las especificaciones de los descriptores ilustrativos correspondientes a los seis niveles de referencia establecidos en el MCER. Rodríguez (2012: 7) reproduce el esquema de componentes que propone el PCIC divididos en cinco grupos generales:

- Componente gramatical. Incluye inventarios de gramática, pronunciación y prosodia y ortografía.
- Componente pragmático- discursivo. Incluye inventarios de funciones, tácticas y estrategias pragmáticas y géneros discursivos y productos textuales.
- Componente nocional. Inventario de nociones generales y específicas.
- Componente cultural. Inventarios de referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales.
- Componente de aprendizaje. Inventario de procedimientos de aprendizaje.

Hasta aquí, el PCIC no ha hecho ninguna referencia directa a la competencia léxica. Sin embargo, al profundizar sobre lo que se va a tratarse dentro de los diferentes componentes, menciona el lugar en el que va a incluirse el léxico:

El componente gramatical incluye los inventarios que desarrollan el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua según el canon tradicional si bien las cuestiones de

léxico, que aparecen imbricadas con la gramática en el modelo de análisis que se ha comentado antes, reciben un tratamiento individualizado desde un enfoque nocional.¹

Al introducir el componente nocional, el PCIC menciona las unidades léxicas:

El enfoque nocional se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así, tomando como referencia criterios relacionados tanto con fines didácticos como fraseológicos y lexicográficos, se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones). Este enfoque se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar².

Dentro de este apartado sobre el enfoque nocional-funcional, el PCIC aborda «la rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocional frente a los tradicionales repertorios de léxico o vocabulario». Además, el PCIC divide dichas nociones en dos, según si se trata de nociones generales o específicas. Mientras que las nociones generales son aquellas que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, las nociones específicas son las que tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con temas determinados.

Algunos de los apartados de las nociones generales son: nociones existenciales, cuantitativas, especiales o temporales. Algunos ejemplos de las nociones específicas, son: identidad personal, alimentación, educación, servicios, vivienda, etc. Dentro de las nociones generales, también se hace referencia a

(...) una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra,

¹ Extraído de la versión en línea del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm [consulta: 02/03/2018]

² Extraído de la versión en línea del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm [consulta: 02/03/2018]

sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas.

De este modo, se incluye en los inventarios del componente nocional del PCIC una amplia serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas. El hablante cuenta, además de con unidades léxicas o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. Pérez (2015: 225) afirma que el PCIC recupera el concepto de *lexical chunk* o bloque prefabricado como unidades a las que recurre un hablante y combina en su discurso.

En el análisis que Pérez realiza sobre el tratamiento del léxico en el PCIC, también se refiere a cómo se presenta la combinatoria léxica. En el apartado de nociones específicas, el PCIC establece las posibilidades combinatorias de diferentes palabras según niveles. Para marcar la combinatoria de una pieza léxica, utiliza la virgulilla:

Futuro ~ próximo/ lejano

De esta manera, el PCIC introduce diferentes combinaciones según el inventario correspondiente. Del mismo modo, según el nivel de dominio, se adscriben unos colocativos u otros. Tomando como ejemplo la misma unidad léxica que Pérez Serrano (2015: 226), así se presenta la combinatoria de la palabra *duda* en distintos niveles:

B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener una duda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener ~ dudas/la seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantear/ resolver ~ una duda. ▪ Sembrar ~ dudas/ la duda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Albergar/ suscitar/ alimentar ~dudas/ la duda.

En definitiva, el tratamiento del léxico es diferente en estos dos documentos de referencia. Mientras que el MCER realiza una estructuración según competencias y dentro de la competencia léxica diferencia entre elementos léxicos y elementos gramaticales, el PCIC introduce el tratamiento del léxico desde un enfoque nocional, dividido en nociones generales y nociones específicas. Además, el PCIC plantea una diferenciación entre noción y vocabulario. Mientras que el MCER incluye los elementos gramaticales en la competencia léxica, en el PCIC tienen su propio epígrafe llamado componente gramatical, separado del tratamiento del léxico desarrollado desde el apartado nociones generales y específicas.

2.3. *La competencia léxica dentro de la competencia comunicativa*

2.3.1. El establecimiento de la competencia comunicativa

Mientras que en el apartado que se acaba de concluir hemos analizado la presencia de la competencia léxica en el MCER y en el PCIC, en este tercer apartado del marco teórico, nos adentramos en el papel que ha ocupado la competencia léxica dentro de los diferentes modelos que se han ido forjando sobre la competencia comunicativa.

El primer modelo de competencia comunicativa nació como reacción a la dicotomía entre competencia y actuación que propuso Chomsky en los años sesenta. Chomsky (1965) definía competencia como el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua, y la actuación, como el uso real de la lengua en situaciones concretas. Este concepto de competencia de Chomsky provocó importantes reacciones entre los investigadores, que se centraron en resaltar el carácter social de la competencia y la importancia de que los enunciados sean apropiados al contexto. La reacción contraria más importante fue la de Hymes (1972), quien considera que la competencia lingüística es insuficiente porque los enunciados deben ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizás controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972: 278).

Hymes establece cuatro dimensiones para la competencia comunicativa: el grado en que algo resulta formalmente posible, el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad. En definitiva, según Cenoz (2004: 450), la competencia comunicativa no es solo una extensión de la competencia lingüística a la que se la realizado una adición cuantitativa, sino que es sobre todo una adición cualitativa. El concepto de competencia comunicativa incluye no solo el conocimiento de determinadas reglas, sino que también incluye la habilidad o destreza para utilizar ese conocimiento.

2.3.2. El tratamiento de la competencia léxica en los diferentes modelos de competencia comunicativa

Tras el primer acercamiento que desarrolló Hymes al concepto de competencia comunicativa, distintos lingüistas quisieron indagar en la noción. Podemos hablar de tres taxonomías claves en el desarrollo del concepto de competencia comunicativa.

2.3.2.1. El modelo de Canale y Swain (1980)

Canale y Swain fueron los primeros lingüistas que desarrollaron un modelo de la competencia comunicativa. En 1980, distinguieron tres componentes en la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Mientras que la competencia sociolingüística permitía usar la lengua según las normas de uso, la competencia estratégica estaba formada por las estrategias verbales y no verbales que se requieren para compensar las dificultades en la comunicación. Lo relevante en nuestro campo de estudio queda establecido dentro de la competencia gramatical. Los elementos léxicos y, por tanto, la actual competencia léxica, formaban parte de la competencia gramatical, junto a las reglas de morfología, sintaxis y semántica a nivel de gramática de la oración y fonología.

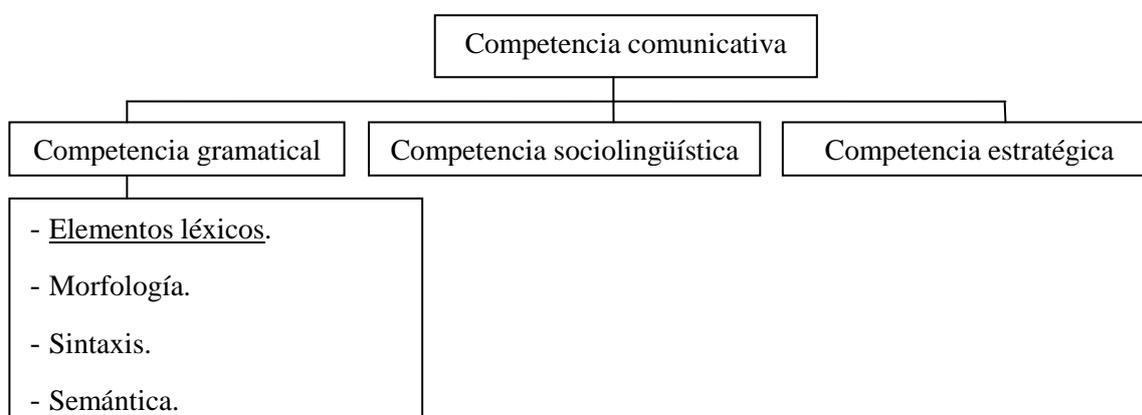


Figura 1: modelo de Canale y Swain según Cenoz (2004: 453).

Tres años después, en 1983, Canale modificó el modelo precedente, diferenciando la competencia sociolingüística de la competencia discursiva. Esta última «se refiere al modo en que se combinan las formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado. La unidad del texto se consigue mediante la cohesión en la forma y la coherencia en el significado» (Cenoz, 2004: 454).

El modelo de Canale y Swain y la revisión posterior de Canale han tenido gran influencia en la adquisición y enseñanza de lenguas. La propuesta de Canale y Swain ha

contribuido al desarrollo del resto de modelos, tanto en la adquisición de lenguas como en el área de evaluación.

2.3.2.2. El modelo de Bachman (1990)

Una década después, en 1990, Bachman desarrolló un modelo que provenía del área de evaluación de lenguas dentro de la adquisición de segundas lenguas. En él, distinguía entre competencia organizativa y competencia pragmática. Dentro de la competencia organizativa, encontramos la competencia gramatical y la competencia textual. En la competencia pragmática, se incluyen la dimensión de la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística.

Si ahondamos en la división de Bachman, la competencia organizativa comprende las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua y la organización para formar textos. Bachman diferencia la competencia gramatical y la competencia textual. Mientras que la primera se encargaba del uso lingüístico, la competencia textual comprende las convenciones para que la unión de enunciados formen un texto. Esta última competencia era similar a la competencia discursiva que propuso Canale en su modificación del modelo precedente en 1983. Por otro lado, la competencia pragmática se refiere a «the relationship between utterances and the acts of functions that speakers intend to perform through these utterances» (Bachman, 1990: 89). Dentro de la competencia pragmática, diferencia entre competencia ilocutiva, que se refiere a la relación entre los enunciados y los actos que los hablantes realizan por medio de los enunciados, y la competencia sociolingüística, relativa a las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones, tal y como establecían Canale y Swain en 1980.

Es importante remarcar que en este modelo, el papel del léxico es el mismo que en el modelo de Canale y Swain. El léxico se encuentra dentro de la competencia gramatical, reducido al uso lingüístico.

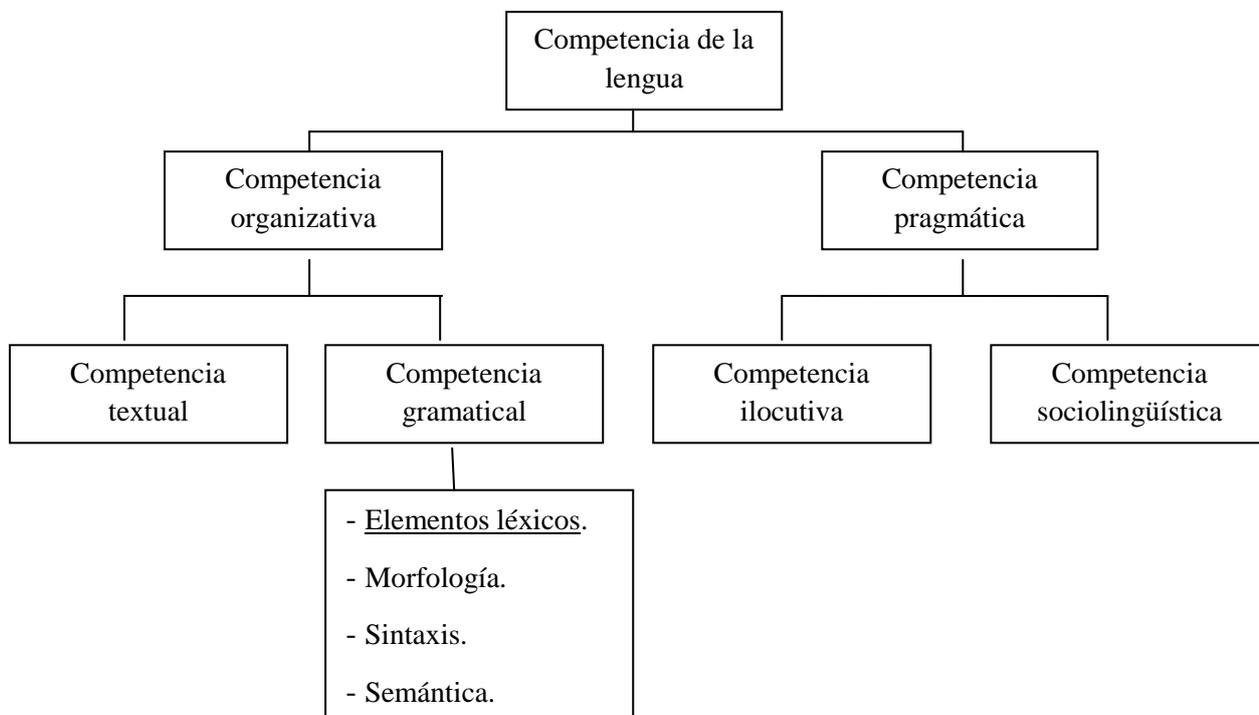


Figura 2: el modelo de Bachman (1990: 87).

Posteriormente, en 1996, Bachman y Palmer propusieron algunos cambios en la explicación de la competencia pragmática. Ambos autores consideraron que esta tenía tres componentes: el conocimiento léxico, el conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico. Se trata de un giro muy importante para nuestro campo de estudio, puesto que por primera vez se estableció la competencia léxica separada de la competencia gramatical e integrada dentro de la competencia pragmática.

2.3.2.3. El modelo de Celce- Murcia, Dörnyei y Thurrell (1993/ 2007)

Ya en los años noventa, Celce-Murcia et al. propusieron un modelo más detallado y descriptivo sobre la competencia comunicativa. Los dos cambios más relevantes con respecto a las terminologías anteriores fueron el renombramiento de competencia sociocultural en lugar de competencia sociolingüística, ya que el conocimiento cultural es necesario para interpretar la lengua, y la denominación de competencia lingüística en lugar de competencia gramatical, donde se incluía el sistema de sonidos y el lexicón (Celce-Murcia, 2007: 42).

En el primer modelo, publicado en 1993, Celce-Murcia et al. distinguieron cinco componentes:

- Competencia discursiva: selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado.

- Competencia lingüística: se corresponde con el concepto de competencia gramatical de Canale y Swain, pero cambia el nombre para indicar explícitamente la inclusión del componente léxico y fonológico.
- Competencia accional: comprendía la habilidad para transmitir el intento comunicativo y conocer las funciones del habla y actos de habla.
- Competencia sociocultural: conlleva el conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma adecuada al contexto de la comunicación.
- Competencia estratégica: comprende las estrategias de comunicación y de interacción para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor.

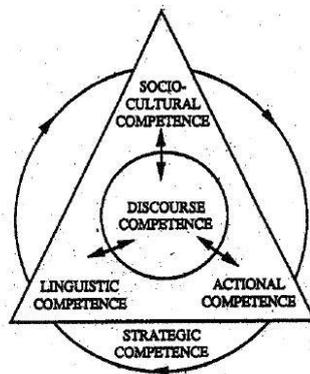


Figura 3: representación esquemática de la competencia comunicativa en Celce-Murcia et al. (1993:16)

Este esquema pretendía mostrar cuál era la relación entre los diferentes componentes de la competencia comunicativa. Una de las contribuciones más importantes de Celce-Murcia et al. fue la especificación de los diversos componentes de la competencia comunicativa, su interrelación y la descripción de dichas relaciones. En dicho esquema, Celce-Murcia et al. (1993: 16) establecieron que la competencia discursiva era el centro del modelo, mientras que la competencia sociocultural, la competencia lingüística y la competencia accional estaban situadas en cada ángulo del triángulo. Las flechas indican que los componentes están en continua interacción. Finalmente, la competencia estratégica es el círculo que rodea la pirámide, ya que se trata del inventario de estrategias comunicativas, cognitivas y metacognitivas que cada hablante utiliza para compensar las deficiencias del resto de competencias.

Más de diez años después, en 2007, Celce-Murcia propuso una reformulación del modelo anterior, formada por seis competencias y sub-competencias:

- Competencia sociocultural: factores socio-contextuales, adecuación estilística y factores culturales.
- Competencia discursiva: cohesión, deixis, coherencia y estructura genérica.
- Competencia lingüística: fonológica, léxica, morfológica y sintáctica.
- Competencia formulaica: rutinas, colocaciones, expresiones idiomáticas y marcos léxicos.
- Competencia interaccional: competencia accional, competencia conversacional y competencia no verbal/ paralingüística.
- Competencia estratégica: estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación.

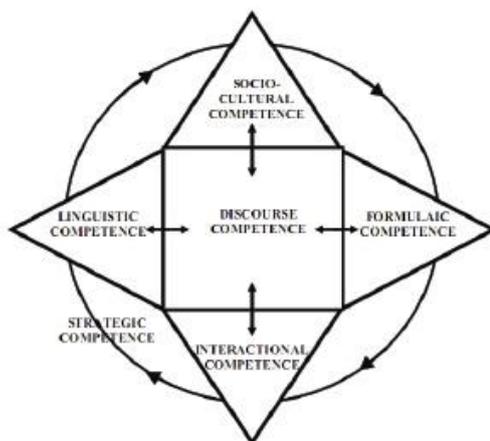


Figura 4: reformulación del modelo de Celce-Murcia (2007: 45)

En este esquema, se puede observar la evolución del modelo de competencia comunicativa. Mientras que la competencia discursiva mantiene el papel central en la competencia comunicativa, aparece la competencia formulaica, que es el contrapunto de la competencia lingüística. Estos dos componentes son los principales para nuestro campo de estudio, puesto que ambos se ocupan de lo que hoy conocemos como competencia léxica. Mientras que la competencia lingüística está compuesta, entre otros, del léxico centrado en el conocimiento de las palabras y de las unidades relacionales, la competencia formulaica se refiere a las unidades de la lengua fijas y

prefabricadas que los hablantes usan constantemente en sus interacciones cotidianas, como las rutinas, las colocaciones y las expresiones idiomáticas.

Por otro lado, la competencia interaccional es el contrapunto de la competencia sociocultural. Esta última se refiere al modo de expresar los mensajes de forma adecuada social y culturalmente, mientras que la competencia interaccional hace hincapié en la forma en que se llevan a cabo los actos de habla, en la asignación de turnos de habla y en el uso de lenguaje no verbal o paralingüístico. Por último, la competencia estratégica sigue rodeando todo el esquema puesto que está presente en cada expresión escrita u oral que se realiza.

Celce-Murcia et al. (2007: 43), en el mismo artículo donde formulan su último modelo de competencia comunicativa, desarrollaron un esquema-resumen de cómo evolucionan los diferentes modelos de competencia comunicativa, que se reproduce a continuación:

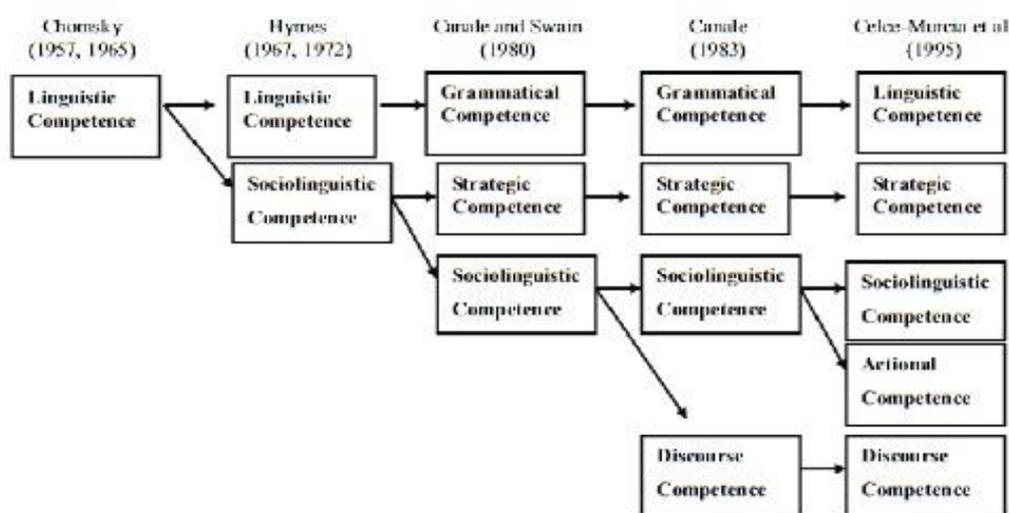


Figura 5: evolución de los diferentes modelos de competencia comunicativa (2007: 43).

La reformulación del modelo de Celce-Murcia (2007) nos permite conocer, además de cómo ha evolucionado el modelo de competencia comunicativa, la mayor presencia del léxico en la competencia comunicativa. Mientras que en los primeros modelos el léxico pertenecía a la competencia gramatical, en el modelo de 1993 el léxico era ya una parte explícita de la competencia lingüística. Además, en la reformulación de 2007, además de integrar la competencia lingüística, las unidades

léxicas compuestas (colocaciones, expresiones idiomáticas, rutinas...) constan en la competencia formulaica, es decir, se empieza a poner de relieve la importancia que tienen las unidades léxicas simples y compuestas en la comunicación.

En definitiva, de igual modo que establece Baralo (2005: 3): «el léxico es un componente que atraviesa y contiene todas las competencias. Saber el vocabulario de una lengua y tener la capacidad de utilizarlo con corrección y propiedad, implica conocimientos y habilidades». Dichos conocimientos y habilidades tienen que ver con las diversas competencias que forman la competencia comunicativa.

Posteriormente, Baralo (2005: 30) y Martín (2013: 24) especificaron que la competencia léxica es una competencia transversal al resto de competencias lingüísticas. El resumen de su aportación se puede observar en el siguiente cuadro:

NIVELES	“SABER UNA PALABRA” COMPETENCIA LÉXICA	COMPETENCIAS MCER
Fónico	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe? ¿Cómo se la ve?	Fonética Ortoépica Ortográfica
Morfológico	¿Qué estructura tiene?	Gramatical
Sintáctico	¿En qué estructuras podría aparecer?	Gramatical
Semántico	¿Qué significados señala la forma de la palabra?	Semántica
Redes léxicas	¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen/ pueden aparecer con ella?	Léxica
Redes léxicas	¿Qué otras palabras nos hace recordar?	Semántica
Sociolingüístico	¿Dónde cuándo con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	Sociolingüística

Tras el análisis del papel de la competencia léxica dentro de la competencia comunicativa, cabe remarcar que el dominio léxico no solo forma parte de la competencia lingüística. De manera semejante a la aportación de Gómez (1997: 70), el léxico, además de estar presente en la competencia lingüística, también se refleja en la competencia sociolingüística, puesto que, para usar una palabra se deben conocer sus reglas socioculturales de uso y su adecuación al contexto sociolingüístico. Por otro lado,

la subcompetencia léxica también forma parte de la competencia discursiva, debido a que, según cómo se combinen los significados, se formará un texto hablado o escrito de un género u otro. Dicho dominio léxico también se puede observar en la competencia estratégica, ya que se utilizan diversas estrategias para compensar las deficiencias léxicas en la comunicación.

Tras conocer cómo ha ido evolucionando el papel de la competencia léxica dentro de los diferentes modelos de competencia comunicativa, pasamos a desarrollar la función de la competencia léxica dentro de la competencia comunicativa, sus características y las subcompetencias que la componen.

2.4. La competencia léxica dentro de la competencia lingüística

De igual modo que venimos analizando, la competencia lingüística está formada por diferentes categorías que permiten la descripción del contenido lingüístico. El Marco Común Europeo de Referencia (2002) distingue seis subcompetencias:

- La competencia léxica
- La competencia gramatical
- La competencia semántica
- La competencia fonológica
- La competencia ortográfica
- La competencia ortoépica

2.4.1. Definición de competencia léxica

Aunque el MCER establece que la competencia léxica forma parte de la competencia lingüística, Gómez (2004: 491), al igual que Canale o Bachman, establece que la competencia léxico-semántica no solo es integrante de la competencia lingüística, sino que también es integrante de la competencia sociolingüística y pragmática. El alumno no se debe limitar a acumular unidades léxicas, sino que debe aprender «a señalar las variantes significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en las combinaciones frecuentes, a comprender y generar mensajes (...)». Por consiguiente, la competencia léxica hace referencia tanto a los conocimientos y destrezas, como a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan los conocimientos en el lexicón y a su accesibilidad.

Gómez apunta que comprender una palabra, además de ser un proceso mental consistente en la captación de significado y su estructura, conlleva saber cómo utilizarla. De ahí que el significado conste de dos apartados: uno mental y otro que aporta el entorno, la historia y la sociedad. Por tanto, la enseñanza-aprendizaje de vocabulario ha de integrar actividades relacionadas con la estructura de las palabras, con las relaciones semánticas y sintagmáticas y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica.

Diferentes autores han propuesto definiciones de competencia léxica. Entre ellos destacamos a Lahuerta y Pujol (1996: 121), quienes definen competencia léxica como la «capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente».

Marconi (2000) también se centra en el estudio de la competencia léxica. Este estudioso apunta que un hablante puede ser muy competente referencialmente, en la aplicación de determinadas palabras, pero ser profundamente ignorante de la naturaleza y propiedades de su referente. En consecuencia, diferencia dentro de la competencia léxica el aspecto inferencial de la competencia, que es «la capacidad de habérselas con una red de conexiones entre palabras, que subyace a actuaciones como las de inferencia semántica, paráfrasis, definición, recuperación de una palabra a partir de su definición, hallazgo de sinónimo, etc» (Marconi, 2000: 81). Sin embargo, el lado referencial de la competencia es la capacidad de proyectar elementos léxicos en el mundo real. Con competencia referencial alude a la capacidad de aplicar las palabras al mundo real, de reconocer objetos y acciones. Marconi matiza que, por un lado, se puede entender una palabra, en el sentido de ser capaz de presentar un sinónimo o una definición (competencia inferencial), y por otro, se puede usar la palabra de modo apropiado como etiqueta de una imagen o un objeto (competencia referencial). Concluye apuntando que «las dos caras de la competencia léxica (inferencial y referencial) se apoyan principalmente en tipos diferentes de información» (Marconi, 2000: 96).

Por otro lado, Izquierdo (2005) comparte con Gómez que la competencia léxica no se puede describir como integrante únicamente de la competencia lingüística, sino que forma parte de la competencia sociolingüística y de la competencia pragmática. Siguiendo lo establecido por Tréville y Duquette, apunta que dentro de la competencia léxica encontramos una dimensión propiamente lingüística y otra dimensión pragmática, que aborda la competencia discursiva, referencial, sociocultural y estratégica. Esta última dimensión, concluye, es olvidada cuando se aborda el estudio del léxico en el aula de E/LE.

Posteriormente, Santamaría (2006: 13) se centra en cómo se desarrolla el conocimiento de una unidad léxica. Establece que se trata de un proceso cognitivo complejo, ya que no solo se aprende la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras. El aprendizaje de vocabulario no es algo inmediato, ya que conlleva un proceso gradual formado por la entrada o input, el almacenamiento y la recuperación.

En definitiva, coincidimos con autores como Gómez o Izquierdo, quienes establecen que la competencia léxica no es solo integrante de la competencia lingüística, sino que se trata de una competencia transversal que está presente también en la competencia sociolingüística y en la competencia pragmática. Es necesario que el estudiante sea capaz de captar el significado y la estructura que tiene la unidad léxica, pero sin olvidar el significado que aporta el entorno y el uso que se le da en la sociedad. Para continuar conociendo más sobre la competencia léxica, pasamos al siguiente apartado donde planteamos qué se necesita saber para conocer una unidad léxica.

2.4.2. ¿Qué significa conocer una unidad léxica?

Como hemos visto en el apartado 2.3.2.3., la competencia léxica está formada por un conjunto de relaciones: por asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas entre las unidades constitutivas del léxico. Baralo (2007: 385) considera que la palabra es la unidad léxica por excelencia y que por esta razón los inventarios léxicos más utilizados, los diccionarios y los *corpora*, están constituidos por palabras.

Son muchos los autores que han hecho referencia a qué significa conocer una unidad léxica. Todos coinciden en que implica tener gran cantidad de información sobre esos diferentes aspectos que hemos expuesto anteriormente. Izquierdo (2005: 10-11) sintetiza la siguiente serie de subaprendizajes:

- a) Reconocer la unidad léxica cuando se oye y saber pronunciarla.
- b) Reconocer la forma escrita de la unidad léxica y ser capaz de escribirla.
- c) Reconocer la morfología de la unidad léxica, es decir, los morfemas que la forman, relacionar dichas partes con sus significados, así como ser capaz de formar la unidad léxica utilizando los morfemas correctos.
- d) Reconocer las diferentes acepciones o significados y ser capaz de producir la unidad léxica para expresar su significado según el contexto.
- e) Reconocer su categoría gramatical.

- f) Conocer las estructuras sintácticas en las que puede aparecer y sus restricciones.
- g) Reconocer y ser capaz de producir otras unidades con las que se relacione desde el punto de vista del significado: sinónimos, antónimos, cohipónimos, hiperónimos... (relaciones semánticas).
- h) Reconocer y ser capaz de producir las unidades léxicas con otras unidades con las cuales típicamente suele combinarse para formar colocaciones (relaciones sintagmáticas).
- i) Conocer la adecuación pragmática de una unidad léxica a la situación o contexto comunicativo (según el lugar, el interlocutor, la intención...).
- j) Conocer su frecuencia de uso.
- k) Conocer a qué registro pertenece y utilizarla en una situación adecuada.
- l) Saber qué información cultural transmite para una comunidad lingüística.
- m) Saber si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada.
- n) Reconocer y saber qué unidades están restringidas al discurso oral o escrito.
- o) Conocer sus equivalentes en otras lenguas.

El alumno que aprende una lengua extranjera debe asimilar progresivamente todos estos aspectos. Cuantos más aspectos se conozcan sobre una unidad léxica, mayor dominio se tendrá sobre ella. Gómez (2004: 498) añade que «no podemos proporcionar toda esta información cada vez que aparece una palabra; lo que pretendemos es ofrecer progresivamente todo ese contenido conceptual de manera que el alumno vaya almacenando el vocabulario a través de significados y relaciones».

Como resultado, el aprendizaje de una unidad léxica es un proceso psicológico complejo y progresivo que pasa por diferentes estadios: comprensión, utilización, retención (memoria a corto plazo) y fijación (memoria a largo plazo, reutilización).

Pérez (2017: 18-19) diferencia entre el conocimiento receptivo y productivo de una unidad léxica. Mientras que el conocimiento receptivo hace alusión a la comprensión de unidades léxicas en actividades de comprensión auditiva y lectora, el conocimiento productivo se centra en la capacidad de utilizar una unidad léxica en actividades de producción como la expresión oral o escrita. También, Pérez aboga lo establecido por Read (2000), quien introdujo términos más restrictivos y diferenció entre reconocimiento, recuerdo, comprensión y uso.

- El reconocimiento implica tareas donde se tiene que demostrar que se ha comprendido el significado de la unidad léxica.
- El recuerdo implica la presentación de algún tipo de estímulo, basado en lo que se espera que el aprendiente recupere de la memoria.
- La comprensión implica una tarea donde el aprendiente debe demostrar si comprende una unidad léxica en un contexto dado.
- El uso está relacionado con tareas en las que se pide al aprendiente que produzca una o varias unidades léxicas.

Para concluir, podemos sintetizar apuntando que conocer una unidad léxica implica saber información de diversa índole sobre ella. Sin embargo, opinamos, siguiendo lo planteado por Gómez, que la adquisición de los diferentes subaprendizajes tiene lugar progresivamente, conforme aumenta el nivel de los aprendientes y se alcanzan los diferentes estadios por los que pasa el aprendizaje de una unidad léxica.

2.4.3. ¿Por qué utilizar el término unidad léxica y no el término palabra?

El papel del léxico en el aula de E/LE ha ido cambiando en las últimas décadas, lo que conlleva un cambio de perspectiva al contemplar la unidad léxica como unidad para el aprendizaje en lugar de la palabra.

La palabra ha sido la unidad de aprendizaje del vocabulario por excelencia. Esto puede observarse en que los diccionarios están organizados alfabéticamente a partir de palabras que permiten crear entradas para relacionar su significado con su forma. Sin embargo, tal y como analiza Morante (2005: 61), la palabra es una unidad «que no refleja las relaciones entre significado y forma en el uso real de la lengua, pues muchos significados se expresan con unidades de más de una palabra».

La diferenciación básica que Morante aporta sobre palabra y unidad léxica radica en que mientras que la palabra se define por un criterio de forma, la unidad léxica es una unidad de significado. La palabra es una «secuencia de caracteres separados por espacios en blanco» y la unidad léxica puede estar formada por una palabra, más de una palabra o una frase.

En palabras de Higuera (1997: 36), «limitarse a enseñar palabras sería comparable a restringir la enseñanza de la gramática a categorías como el nombre, el

adjetivo o el verbo sin tener en cuenta unidades mayores como la oración o el texto». Con el concepto unidad léxica se pretende «superar una forma de ver la lengua según la cual las piezas léxicas individuales se insertan en los huecos de los patrones estructurales», así como estableció Pérez (2017: 9). Por todo esto, entendemos que la lengua está formada por combinaciones por encima de la palabra que también son constitutivas de la lengua. En ocasiones, se trata de expresiones idiosincrásicas propias de cada lengua y que, a veces, tienen carácter idiomático.

Esta concienciación en lo que se refiere a la unidad léxica como unidad de aprendizaje es relativamente reciente. Por eso, creemos conveniente apuntar algunas de las propuestas basadas en las palabras y otras basadas en la unidad léxica para conocer sus diferencias.

Son varios los estudiosos que se basan en la palabra como unidad de aprendizaje. Destacan las de Richards, 1976; Oxford y Scarcella, 1994; o la de Nation, 2001, quien describió el aprendizaje de las palabras en términos de habilidades. Dicho autor analiza lo que es aprender una palabra desde dos puntos de vista: el del conocimiento receptivo y el del conocimiento productivo.

Estas son algunas de las destrezas que supone saber una palabra desde el punto de vista del conocimiento receptivo:

- Ser capaz de reconocerla cuando se oye.
- Estar familiarizado con su forma escrita para reconocerla en la lectura.
- Reconocer que está formada por partes y relacionar las partes con significado.
- Conocer su significado en un contexto determinado de aparición.
- Conocer el concepto relacionado con la palabra, que permitirá entenderla en una variedad de contextos.
- Ser capaz de reconocer si la palabra está bien usada en un contexto.

Desde el punto de vista del conocimiento productivo, algunos de los ítems que conlleva conocer una palabra son los siguientes:

- Ser capaz de decirla con pronunciación correcta, incluyendo el acento.

- Ser capaz de escribirla con la ortografía correcta.
- Ser capaz de producir la palabra en diferentes contextos para expresar el abanico de significados.
- Ser capaz de usarla de manera correcta en una frase original.
- Ser capaz de decidir usar o no la palabra de acuerdo con el nivel de formalidad de la situación.

Posteriormente, en 2001, Bogaards realizó una propuesta basada en la unidad léxica. Tomando a Lewis como referencia, Bogaards propuso la palabra como unidad de significado. Sin embargo, Bogaards fue más allá, puesto que distinguió claramente entre palabra (unidad formal) y unidad léxica (unidad de significado). Así como analiza Morante (2005: 68), «la aportación más relevante del autor es señalar que el hecho de conocer una forma no implica conocer todos sus sentidos ni conocer todas las unidades léxicas relacionadas con ella».

Por este motivo, Bogaards propone una serie de criterios para identificar una unidad léxica:

- Una unidad léxica debe ser al menos un constituyente semántico.
- Un constituyente semántico contribuye de manera independiente al significado global del todo.
- Una unidad léxica debe ser por lo menos una palabra.
- Una unidad formal (palabra) puede corresponderse con diversas unidades de significado y categorías.
- El significado léxico debe ser estable, es decir, el mismo en diferentes contextos. Una unidad léxica es una forma definida léxicamente, es decir, se conocen sus propiedades sintácticas y morfológicas.

Tras haber aportado los criterios que nos permiten identificar una unidad léxica, Bogaards presentó diferentes razones para proponer la unidad léxica como unidad de aprendizaje:

- El concepto de palabra es un elemento superficial.

- El concepto de palabra no se relaciona con usos contextuales.
- En adquisición de lenguas se necesita una unidad funcional diferenciada para describir la tarea el aprendiz con más precisión.
- Probablemente, en el lexicón mental se almacenan unidades multipalabra.
- Enseñar vocabulario implica enseñar unidades multipalabra.
- Los corpus muestran que las unidades de significado no siempre se corresponden con palabras.

Creemos conveniente seguir la denominación unidad léxica, ya que, como manifestó Morante (2005), si solo conociéramos las formas, no seríamos capaces de reconocer sus sentidos, ni tampoco el resto de palabras con las que se relaciona para formar unidades léxicas. Además, las unidades léxicas son formas definidas léxicamente, por lo que se conocen tanto sus propiedades sintácticas como morfológicas. En conclusión, apoyamos el uso del término unidad léxica como unidad de significado tanto para unidades monoverbales como unidades pluriverbales.

2.4.4. Tipos de unidades léxicas

Gómez (2004: 790) apunta que es primordial establecer el tipo de unidades léxicas fundamentales para la comunicación efectiva, que serán ampliables según las necesidades e intereses de los alumnos. Son varios los estudiosos que han realizado diferentes dicotomías en lo que a los tipos de unidades léxicas se refiere.

Tomando como punto de partida el nacimiento del enfoque léxico, cuya explicación ampliaremos posteriormente, Gómez (2004: 791) cita a Lewis (1993) y propone la siguiente clasificación:

- Palabras: entre las que se encuentran palabras con cero o poca información y palabras de alto contenido informativo.
- Polipalabras: ítems léxicos formados por varias palabras unidas que pueden pertenecer a una clase gramatical y donde el significado del conjunto es la suma de sus componentes.
- Colocaciones: la combinación de dos palabras puede variar desde la institucionalización rígida hasta la novedad inesperada. La variación es

posible tanto en el nivel sintagmático como en el paradigmático. «Las colocaciones no tienen base pragmática y eso es lo que las diferencia de las expresiones fijas. Las palabras y las colocaciones están íntimamente asociadas con el contenido que el usuario expresa más que lo que el usuario está haciendo con la lengua (...)»

- Expresiones fijas: tienen base pragmática y pueden clasificarse en varios grupos, como las fórmulas de cortesía o frases completas fácilmente reconocibles.
- Expresiones semi-fijas que sirven también para un propósito pragmático y son modelos de expresiones orales y fijas.

Anteriormente, en el apartado 2.2.1. de este trabajo final de máster, hemos especificado lo que establece el Marco Común Europeo de Referencia en lo que a las unidades léxicas se refiere. A modo de resumen, podemos concretar que el MCER diferencia entre unidades fraseológicas y polisemia (palabras). Dentro de las unidades fraseológicas, incluye las fórmulas fijas, los modismos, otro tipo de frases hechas y el régimen semántico. Por otro lado, las palabras incluyen miembros de clases abiertas de palabras o cerradas, como los elementos gramaticales.

Si nos centramos en lo establecido por algunos de los más destacados estudiosos de la enseñanza del léxico en español, observamos que la clasificación varía. Las obras analizadas fueron escritas en diferentes años, aunque entre la primera y la última hay tan solo dos décadas de diferencia. Los autores de dichas obras son: Higuera, 1997; Santamaría, 2002; Gómez, 2003; Chamorro, 2012; Pérez, 2017. Si bien los cinco autores establecen cuatro tipos de unidades, a algunas unidades léxicas les otorgan una denominación diferente.

Todo ellos están de acuerdo en que la enseñanza del léxico a hablantes de otras lenguas maternas no debe acotarse solo a palabras, ya que el concepto unidad léxica incluye otras combinaciones y, por lo tanto, es un concepto más amplio. Gómez (2003: 4) define unidad léxica como la unidad de significado del lexicón mental, la cual sirve como elemento portador de la cultura del español. La unidad léxica puede estar formada por una o más palabras.

Higueras, Gómez, Chamarro y Pérez utilizan el término palabra para referirse a la polisemia que establece el MCER. Gómez (2003: 5) diferencia entre palabras simples y compuestas, siendo estas últimas una combinación estable de lexemas que pueden considerarse como palabras individuales ya que funcionan como miembros de una categoría específica. Pérez (2017: 10) apunta que están caracterizadas por «la amalgama fonológica de sus constituyentes, así como la unidad morfológica del conjunto». Además, apunta que las palabras individuales establecen tanto relaciones sintagmáticas como paradigmáticas. De los cinco estudiosos, Santamaría es la única que no utiliza el término palabra. Para referirse a ella, utiliza el término unidad léxica univocal, pero hace alusión al mismo tipo de unidades que el término palabra.

Otro tipo de unidades léxicas son las expresiones idiomáticas, clase contemplada en los estudios de los cinco autores analizados. Santamaría (2012: 40) apunta que se trata de combinaciones fijas que se caracterizan por su estabilidad y porque su significado no es la suma de las palabras que la forman, es decir, está idiomatizado. Gómez añade que se trata de un conjunto de gran rentabilidad comunicativa. Los componentes de cada expresión idiomática son invariables y no conmutables por otros, no tienen una relación lógica y su significado no resulta de la suma de sus miembros. Pérez (2015: 14) establece que dichas unidades no ofrecen grandes dificultades en la comprensión, incluso aunque sean opacas y su significado no se deduzca con facilidad.

Si continuamos con la clasificación, Higueras (1997: 36) define combinación sintagmática como «unidad léxica formada por dos lexemas, que tiene sentido unitario, semánticamente transparente, con cierta estabilidad y cohesión interna». La combinación sintagmática no equivale a un elemento oracional desde el punto de vista sintáctico o morfológico, ya que no desempeña la función de un nombre, adjetivo o adverbio. Sin embargo, el resto de autores analizados, Santamaría, Gómez, Chamarro y Pérez, utiliza el término colocación para referirse a este tipo de unidades léxicas.

Gómez (2003: 5) hace hincapié en la importancia del conocimiento y la práctica de las colocaciones en el proceso de adquisición de una segunda lengua desde el punto de vista sintáctico y desde el punto de vista semántico, ya que uno de los elementos de la colocación, el colocado principal, representa cierto grado de dificultad a los hablantes no nativos para la elección del colocativo.

Santamaría (2002: 40) también da cuenta de las restricciones combinatorias de las palabras, ya que no todas se pueden combinar entre sí en una lengua. Además, matiza que no todas las combinaciones sintagmáticas son colocaciones debido a que, cuando el grado de cohesión de aparición es menor, estamos ante combinaciones libres de la lengua. Esto nos lleva a Higuera (1997: 39), quien cita a Saussure (1916) y su dicotomía entre combinaciones libres, que son del dominio del habla, y combinaciones no libres, que vienen determinadas por la lengua.

Pérez (2017: 11) remarca el debate que las colocaciones han generado respecto a su delimitación. Según desde el punto de vista en que se traten las colocaciones, la delimitación varía. Esta puede llevarse a cabo desde la fraseología, de mano de los autores de la corriente probabilística o desde la didáctica de lenguas. Los autores de la corriente probabilística se basan en criterios estadísticos de la frecuencia con que dos palabras aparecen juntas. Sin embargo, los autores de la didáctica de lengua aluden a la frecuencia de coaparición, a la transparencia, a la preferencia y a la arbitrariedad. Pérez también hace referencia a la clasificación que realiza Higuera (2006, 2011) para el término colocación. Debido a esto, podemos hablar de colocación prototípica, *entablar una conversación*, y colocación no prototípica. Estas últimas son las que más interés pueden generar en el aprendizaje de léxico porque van ligadas a las necesidades expresivas de un aprendiente desde los primeros estadios y porque comportan cierto grado de idiomatización (*fregar los platos*, en inglés, *do the dishes*).

Finalmente, tres de los cinco autores utilizan en sus obras el término expresiones institucionalizadas para referirse a «combinaciones de palabras cuyo significado se obtiene de la suma del significado de sus componentes pero, en una situación pragmática dada, es esa forma la preferida sobre otras por parte de una comunidad de hablantes» (Pérez, 2017: 13).

Sin embargo, anteriormente Higuera (1997: 46) había destacado que las expresiones institucionalizadas, siguiendo lo establecido por Varela y Kurbath (1994), eran secuencias que constituyen residuos de oraciones gramaticalmente completas y se encuentran reducidas a pocos elementos. Algunos ejemplos serían *dicho sea de paso*, *lo que oyes*, *que en paz descanse*. Chamorro (2012: 29) destaca la clara función pragmática de dichas expresiones. Al hilo de esto, Pérez (2017: 13) destaca que lo que

las diferencia de las colocaciones es que a las expresiones institucionalizadas se les ha asociado una función pragmática.

Los dos autores que utilizan una terminología diferente son Santamaría (2002) y Gómez (2003). Santamaría utiliza el término fórmula rutinaria para referirse a estas expresiones institucionalizadas y las define como «combinaciones de dos o más palabras asociadas a la intención del hablante y al contexto en el que se utilizan». Añade que se trata de expresiones que se utilizan en situaciones y hechos que suceden cotidianamente y que, además, son compartidas por todos los hablantes nativos de la lengua.

Por su parte, Gómez (2003) habla de fórmulas de interacción social para referirse a las «fórmulas sociales que están fijadas por el contexto, que responden a expresiones prefabricadas y convencionales utilizadas por los hablantes con un propósito social determinado». La definición coincide con las propuestas por el resto de estudiosas para referirse a las expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias. Gómez (2003: 7) destaca la importancia de tratar dichas expresiones en el aula de forma sistemática, puesto que son fórmulas que cumplen funciones específicas en la interacción social.

Durante este epígrafe se ha realizado una clasificación de la terminología utilizada por los diferentes autores. En el siguiente cuadro queda reflejada la nomenclatura elegida por cada autor para denominar a los cuatro tipos de unidades léxicas:

	Higueras (1997)	Santamaría (2002)	Gómez (2003)	Chamorro (2012)	Pérez (2017)
Palabras	X		X	X	X
UL monoverbales		X			
Expresiones idiomáticas	X	X	X	X	X
Combinación sintagmática	X				
Colocaciones		X	X	X	X
Expresiones institucionalizadas	X			X	X
Fórmulas rutinarias		X			
Fórmulas de interacción social			X		

Consideramos la propuesta más reciente, publicada por Pérez (2017), como la idónea para clasificar los tipos de unidades léxicas. Nos inclinamos por su clasificación debido a su dicotomía entre palabras y multipalabras. Pérez (2017: 16) realiza un esquema en el que agrupa dentro de las multipalabras a las colocaciones, expresiones institucionalizadas y expresiones idiomáticas. Lo más relevante es que engloba estos tres tipos de unidades léxicas bajo el nombre de bloques léxicos, debido a que «lo que tienen en común estas combinaciones de palabras es que su reconocimiento y producción responde al principio de idiomática: se almacenan en el lexicón de forma holística y se recuperan y procesan en bloque» (Pérez, 2017: 15). En consecuencia, nos mostramos partidarios de esta clasificación y de la teoría expuesta por Pérez, quien hace hincapié en que los bloques léxicos son el centro del enfoque léxico, además de ser el eje de la adquisición y del desarrollo de la fluidez desde los estadios iniciales.

2.5. El enfoque léxico: unidades léxicas y el lexicón mental

Durante la década de los noventa, la atención al léxico en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas empieza a cobrar una relevancia especial que queda reflejada en la aparición de *The Lexical Approach* de la mano de Michel Lewis en 1993. Así establece Álvarez (2017: 57): «lo novedoso viene dado por el especial hincapié que se hace en el tratamiento del léxico y por la importancia que se le concede a este en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas».

2.5.1. El primer enfoque léxico: caracterización basada en Lewis

Lewis (1993) comienza su obra mencionando los dos temas sobre los que gira su aportación: primero, las implicaciones de seleccionar ítems léxicos en lugar de palabras y estructuras como unidades del lenguaje. En segundo lugar, manifiesta una visión general de la práctica contemporánea de la enseñanza de lenguas. Además, apunta Lewis (1993: IX): «the Lexical Approach invites readers to dismiss, or at least radically deemphasise materials and procedures which violate either the nature of language or the nature of learning».

Lewis se basa en el enfoque comunicativo y rescata de él algunas propuestas que considera importantes para el desarrollo del enfoque léxico. Algunas de ellas son:

- El uso de tareas reales que necesiten comunicación.
- No corrección inmediata.
- Énfasis en la fluidez y no en la exactitud.
- Fomentar la autonomía en el estudiante.
- La enseñanza del valor y el sentido en lugar del significado y el uso.
- El aumento de la atención a las habilidades receptivas.

Tras ahondar en el estudio del enfoque léxico que propone Lewis (1993: 35), podemos recopilar, de igual modo que él hizo, sus principales fundamentos:

1. Early emphasis on receptive skills, especially listening, is essential.
2. De-contextualised vocabulary learning is a fully legitimate strategy.
3. The role of grammar as a receptive skill must be recognised.

4. The importance of contrast in language awareness must be recognised.
5. Teachers should employ extensive, deictic language for receptive purposes.
6. Extensive writing should be delayed as long as possible.
7. Non-linear recording formats are intrinsic to the Lexical Approach.
8. Reformulation should be the natural response to student error.
9. Teachers should always react primarily to the content of student language.
10. Pedagogical chunking should be a frequent classroom activity.

En el año 2000 Lewis publica *Implementing the lexical approach* y *Teaching collocation*, dos obras que permiten concretar y conocer cuál es la realidad en el aula. La metodología que propuso Lewis para enseñar-aprender los chunks o bloques prefabricados y las colocaciones léxicas en particular se basa en el input, la captación y el registro:

- a) El input: Lewis propone que el profesor invite a los estudiantes a explorar una gran cantidad de ejemplos que les sirvan de input para que el aprendiente sea capaz de extraer sus propias conclusiones.
- b) La captación: definida por Pérez (2017) como «registro en el cerebro de un nuevo material a través de una toma de conciencia, en el momento del encuentro, de que se está ante algo nuevo». Para esto, es necesario que el estudiante combine las palabras en el eje sintagmático y que, de este modo, sea consciente de las secuencias de palabras, lo que Lewis denominó *pedagogical chunking*.
- c) El registro: tras haber sido expuestos al input y haber sido conscientes de las colocaciones que aparecen en él, es momento de registrar todo en el cuaderno personal de vocabulario. Las ideas que propone Lewis son las siguientes:
 - Registro en la pizarra y en el cuaderno.
 - Caja de colocaciones.
 - Muestra de estructuras.
 - Estructuras de discurso.

- d) Recoger, no corregir: finalmente, Lewis sugiere que se aprovechen los errores colocacionales de los estudiantes como oportunidades para dar colocaciones extras y que así obtengan más colocaciones. Del mismo modo, cuando un estudiante utiliza una colocación correctamente, el profesor también puede proporcionar más colocativos de la palabra nuclear.

Pérez (2017) establece en su último trabajo *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en E/LE* una interesante caracterización del primer enfoque léxico. Para ello, comienza aclarando que el enfoque léxico no reniega del enfoque comunicativo, sino que adopta la mayoría de sus principios pero añade el reconocimiento de la importancia de la atención al léxico en el aula. Esto se debe a que un énfasis en la comunicación va acompañado de un aumento en el énfasis del léxico.

Pérez (2017: 33-36) intenta resumir y caracterizar el enfoque léxico de Lewis y sus colaboradores en cuatro puntos:

- Invalidación de la dicotomía gramática vs. léxico: algunas teorías apuntan que gramática y léxico pueden aparecer en niveles no relacionados que se trabajan de forma independiente dentro de una unidad didáctica. Sin embargo, algunos autores no apoyan esta dicotomía entre gramática y léxico. Hay quien defiende que «las palabras preceden inevitablemente a las estructuras y que el conocimiento de las reglas gramaticales de poco sirve si no se dispone de las palabras cuyo comportamiento describen las reglas». De acuerdo con Lewis (1993), la gramática es una habilidad receptiva que se adquiere cuando estamos expuestos a producciones cuyo significado comprendemos. Por esto, la dicotomía gramática/vocabulario no es válida porque léxico no equivale a palabras y la lengua consiste en cadenas de bloques de palabras.
- Los bloques prefabricados o la dimensión sintagmática de las palabras: con el auge de la lingüística de corpus, se comienza a observar que el discurso está formado por palabras que muestran una clara tendencia a aparecer con otras. Lewis argumenta que el léxico no equivale únicamente a palabras, sino también a fragmentos, bloques o secuencias multipalabra, las cuales adquieren suma importancia. Debido a esto, la tarea de un aprendiente de una L2 consiste en llegar a dominar las reglas para generar un gran número de estructuras. Pérez (2017: 35) puntualiza:

La principal razón que lleva a prestar atención a los bloques en el aula de lenguas extranjeras es que permite una mayor fluidez y rapidez en la comunicación real que la que permite la generación de secuencias ex novo cada vez que producimos discurso.

- Las unidades léxicas: desde el enfoque léxico se entiende que, si el léxico de una lengua está compuesto por mucho más que palabras, es lógico que se hable de unidades léxicas como categoría más amplia que incluye, además de las palabras individuales, otras unidades multipalabra.
- El aprendizaje incidental del léxico: el enfoque léxico defiende que el profesor debe entrenar al estudiante para descubrir por sí mismo los bloques prefabricados en el input que recibe en clase, segmentarlo en bloques y registrarlos de forma adecuada en el cuaderno personal. Además, Lewis es partidario de tolerar la vaguedad y de aplicar estrategias para adivinar el significado de palabras desconocidas.

Esta breve caracterización del primer enfoque léxico nos ha servido para conocer qué planteaba Lewis en sus grandes obras. Sin embargo, en los últimos años están surgiendo distintas voces críticas que, aunque están de acuerdo con la importancia del léxico en el proceso de aprendizaje de un L2, matizan y contrastan algunos de los pilares de Lewis. Pérez (2017: 41-46) analiza algunas, las cuales nombramos a continuación:

- Aportación de evidencia empírica de las prácticas pedagógicas.
- Relativización de la confianza en el aprendizaje incidental o semiincidental del léxico.
- Búsqueda de razones para suponer tanta autonomía al aprendiente.
- Cómo se podrían hacer las colocaciones y otras secuencias formulaicas más memorables.
- ¿Qué bloques léxicos se deben enseñar?
- Énfasis en la producción.
- Cuestionamiento de la universalidad de los principios de Lewis.

2.5.2. El lexicón mental: organización y características

Aitchison estudió en profundidad cómo estaba organizado el léxico en nuestra mente. En 1987 publicó su primer versión de *Words in the mind*. En este trabajo, realizó un exhaustivo estudio de la organización del lexicón mental, el cual fue revisado y ampliado en la segunda edición del libro publicado en 1994. Aitchison estableció una comparación entre la organización del lexicón mental y la organización de un diccionario. Su objetivo era demostrar que la organización de ambos repertorios está estructurada de diferente manera. Además, manifiesta que el contenido del lexicón mental está en constante cambio y que el ser humano es capaz de dotar de más información a una entrada que la que pueda ofrecer un diccionario.

Aitchison defiende la teoría de la red y argumenta que cada persona realiza las conexiones que cree convenientes. Establece cuatro tipos de relaciones, las cuales son consideradas como las más importantes que realiza el ser humano: coordinación, colocación, superordinación y sinonimia. Finalmente, Aitchison (1994: 97) sintetiza apuntando: «words seem to be organized in semantic fields, and that, withing these fields, there are two types of link which seem to be particularly strong: conections between co-ordinates and collocational links».

La aportación de Aitchison (1994: 233) nos lleva a recopilar sus máximas, las cuales nos sirven de guía para conocer los principios generales del enfoque léxico y, concretamente, del lexicón mental:

1. The mental lexicon contains whole words, which are viewed as coins with lemmas (meaning and word class) on one side an word forms (sounds) on the other.
2. Both sides of the coin have certain outline features engraved more strongly (...). These provide entry points for retrieval, and are more durable in memory than the finer details.
3. Information about these two aspects of a word are in separate buy linked “modules”. These modules hook into a third, word-formation component.
4. Each module can be viewed as a dense, multiplex network,, in which a few links are firm an durable, buy many more temporary ones can be formed as the occasion requires.

5. The term “the mental lexicon” may give a false impression of rigidity. The human mind is concerned with links not locations, with cores not peripheries, with outline frameworks not fixed structures.

Lahuerta y Pujol (1993, 1996) también realizaron amplios análisis sobre el lexicón mental y la enseñanza del léxico. Para analizar el lexicón, parten de ciertas ideas que influyen en la comprensión de fenómenos relativos al léxico. Algunas de los planteamientos que defienden son:

- El vocabulario no puede enseñarse porque no tiene límites y es asistemático.
- Un hablante culto conoce de 5000 a 10000 palabras.
- Conocer una palabra significa tener conocimientos fonéticos, gráficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos sobre ella.

Lahuerta y Pujol (1996: 121) añaden que el lexicón mental «puede definirse como el conjunto de unidades léxicas que un hablante tiene atesoradas y que es capaz de reconocer y/o utilizar en mensajes orales o escritos».

Anteriormente, Lahuerta y Pujol (1993: 119) habían presentado un esquema con las tres maneras de relacionarnos con las unidades léxicas. Cuando reconocemos una nueva unidad léxica, la primera fase para el almacenamiento de dicha unidad en nuestro lexicón conlleva su comprensión o interpretación. No es tan importante que la interpretación sea correcta o errónea cuando se establece la relación forma-significado, ya que, cuando se entiende correctamente, reinterpretemos y ampliamos la información que teníamos de ella. Tras la comprensión, pasamos al segundo estadio llamado retención, el cual no es sinónimo de comprensión. Se trata de un estadio central, puesto que permite la interpretación de mensajes que contienen palabras ya comprendidas en mensajes anteriores. El tercer y último estadio es la utilización de las unidades léxicas, el cual solo puede darse cuando ha habido utilización y retención de los términos. Una vez establecida y fijada la relación concepto-forma podremos hacer uso de ella. Lahuerta y Pujol (1993: 120) concluyen argumentando que «solo se retiene lo que se comprende y solo se utiliza lo que se retiene».

Hemos creído conveniente intercalar este esquema de relación con las unidades léxicas para conocer cómo es el proceso de almacenaje de una unidad léxica en el

lexicón mental. Ahora conoceremos a qué se asemeja la organización del lexicón mental.

Previamente, hemos citado a Aitchison (1994), quien comparaba la organización del lexicón mental con la organización de un diccionario. Tras desestimar esta posible organización, Aitchison presentó la teoría de la red, que sirvió como base para el planteamiento posterior de Lahuerta y Pujol (1996: 121). Ambos autores afirman que el lexicón mental respondería mejor a la metáfora del ordenador, debido a la «enorme cantidad de información, gran rapidez en la búsqueda, múltiples referencias cruzadas, posibilidades casi sin límites» o a la metáfora de la biblioteca (continua actualización, distintos modos de encontrar una misma información de forma rápida y eficiente, capacidad prácticamente ilimitada de almacenaje).

Lahuerta y Pujol (1993, 1996) establecen que el lexicón mental es una red con las siguientes características:

- Es un sistema fluido y dinámico; siempre se puede añadir nueva información, modificar la información existente o establecer relaciones distintas.
- Se basa en un sistema asociativo; las asociaciones puede ser de muy diferente tipo: fonéticas, gráficas, semántico-enciclopédicas, categoriales, situacionales, etc.
- El auténtico valor de las unidades reside en las relaciones que establece con otras unidades.
- La cantidad y tipo de asociaciones es variable.
- Las asociaciones pueden estar fijadas por la lengua, por convención o pueden ser personales.

Con todo esto, concluyen Lahuerta y Pujol (1993: 122):

(...) podemos imaginar el lexicón mental como una red fluida donde una unidad puede tener numerosas conexiones con otras unidades. Se supone que a la hora de recuperar una unidad hay una activación del lexicón mental que empieza a buscar la unidad requerida entre varias posibles dentro de una serie de asociaciones o de un fragmento de la red.

Appel (1996) también realizó su aportación al estudio del lexicón como parte de la obra *Investigating Second Language Acquisition*. Appel (1996: 385) se centra en que:

(...) en contraste con los aprendientes de una L1, los aprendientes de una L2 tienen que hacer un esfuerzo mayor para construir el lexicón mental de la L2, particularmente cuando hay pocas posibilidades de aprender nuevas palabras de manera incidental debido a los contactos limitados con el habla del idioma meta.

Manifiesta que los enfoques más recientes tienen al menos las cinco características enumeradas a continuación:

1. Las destrezas receptivas deben preceder a las destrezas productivas.
2. La adquisición de palabras requiere un esfuerzo consciente y cognitivo por parte del aprendiz.
3. Las nuevas palabras deben ser presentadas en un contexto significativo y relevante.
4. Es necesario repetir las nuevas palabras antes de que puedan ser adquiridas.
5. No solo deben ser enseñadas palabras, sino también expresiones fijas y rutinas.

También relacionado con la organización del lexicón mental, Baralo (2001) publicó un artículo sobre la adquisición de segundas lenguas. El objetivo de su estudio era saber cómo es el lexicón mental del aprendiente de una lengua extranjera y en qué se diferencia del lexicón del hablante monolingüe. Se parte de la hipótesis de que la organización de lexicón mental es semejante en lengua materna y en lengua extranjera. Dicha organización, según Baralo (2001: 8), «permite proceder tanto del significado a la forma, en el proceso de codificación, al hablar y al escribir; como de la forma al significado, en el caso de la interpretación, al escuchar o leer».

Baralo (2001) añade que las propiedades del lexicón están impuestas por una dotación genética especificada que funciona con dos tipos de elementos: las unidades léxicas y sus reglas combinatorias. Por esto, el lexicón debe establecer una relación entre los datos sensoriales y el sistema de procesamiento léxico y, por otro lado, una relación entre este sistema y la representación de la información semántica y sintáctica asociada con la palabra que esté siendo reconocida y analizada.

Las conclusiones que esta autora presenta en torno a si la organización del lexicón es similar en lengua materna y lengua extranjera son las siguientes (Baralo, 1994, 1997, 2001):

- a) El procesamiento léxico depende básicamente de señales e interconexiones semánticas.
- b) Se utilizan estrategias de creatividad e innovación como respuesta a los problemas léxicos.
- c) La lengua materna influye en el procesamiento de la lengua extranjera, no solo mediante la simple transferencia de un ítem, sino más bien en la sobregeneralización de reglas en formación, de mayor capacidad generativa en la lengua materna que en la lengua extranjera.

Para finalizar este apartado sobre el lexicón mental, hemos creído conveniente analizar la relación entre el lexicón y la gramática que Bogaards estableció en *Investigating Second Language Acquisition*.

Bogaards (1996) argumentó que el lexicón y la gramática no son separables, debido a que tanto las reglas como los elementos son interdependientes. El vocabulario es más importante que la gramática porque aun cuando no hay conexión sintáctica entre las palabras, se puede entender lo que se expone. La gramática no es totalmente necesaria, mientras que el léxico sí lo es. La gramática se convierte en necesaria cuando queremos transmitir mensajes complejos o no evidentes de forma sutil.

Bogaards (1996: 368), siguiendo lo establecido por Chomsky, apunta que «la adquisición del lenguaje consiste en la adquisición de un extenso número de elementos léxicos, además de la adquisición de la gramática». Otra de sus máximas está vinculada a la influencia que ejerce la L1 sobre la L2. Según Bogaards, los aprendices que ya han consolidado una primera lengua, disponen de una memoria semántica en la que se va acumulando todo el conocimiento lingüístico. Por esto, las unidades léxicas de la L2 se entienden según el conocimiento que se tenga de la L1. Los aprendientes tienden a utilizar las estructuras léxicas de la lengua materna como punto de partida para construir el lexicón en otra lengua, pero parecen tener expectativas diferentes sobre la utilidad de las correspondencias entre los elementos léxicos de los dos idiomas.

2.5.3. Breve introducción a las teorías sobre el desarrollo del conocimiento léxico

El léxico de una lengua no consiste en una lista de palabras ordenada alfabéticamente como recogen los diccionarios, sino que nuestro lexicón está totalmente estructurado mediante asociaciones de diferente índole.

Cuando aprendemos una nueva lengua (L2), nuestro aprendizaje no parte de cero, sino que nos basamos en nuestro conocimiento de la L1 para entender las nuevas unidades de la L2. En esta relación entre la adquisición de la L1 y la L2 se basó Appel (1996) para consagrar su hipótesis de la transferencia. Morante (2005: 43) señala la publicación de *The lexicon in second language acquisition* (Appel, 1996), donde se establecen las cuatro posibilidades de transferencia, en función de si esta es positiva o negativa y si se aplica a la forma de la palabra o al significado:

- Transferencia positiva de la forma a la palabra: cognados.
- Transferencia negativa de la forma a la palabra: falsos amigos.
- Transferencia positiva de significado.
- Transferencia negativa del significado.

Morante (2005: 45) apunta que «la tipología de Appel muestra que el proceso de transferencia es un proceso complejo porque hay que redefinir muchas de las conexiones entre formas y significados».

El desarrollo léxico es un proceso complejo que comienza con el mero reconocimiento de las formas. A partir de este momento, «se empiezan a establecer conexiones entre diferentes tipos de conocimiento que permiten relacionar una forma con un significado» (Morante, 2005: 45). El proceso de desarrollo del léxico mediante tres subprocesos:

- Etiquetación: consistente en crear una conexión entre concepto, signo y referente.
- Empaquetado: referente al proceso de descubrir qué conceptos se pueden agrupar bajo la misma etiqueta. También consiste en añadir rasgos dialectales, sociolingüísticos, pragmáticos y metafóricos.

- **Construcción de redes:** relativa al descubrimiento de las relaciones de sentido o las conexiones intensionales entre las palabras, es decir, situar las palabras en redes semánticas.

Estos subprocesos tienen lugar de forma paralela. Morante (2005: 47) cita a Henricksen (1999) para apuntar que «el proceso de desarrollo del lexicón es un proceso continuo y simultáneo de comprensión semántica de una palabra y elaboración de sus relaciones semánticas con otras piezas léxicas».

Estas hipótesis y teorías sobre el desarrollo del conocimiento léxico permiten conocer que existen relaciones entre los lexicones de la L1 y de la L2 y estas relaciones se desarrollan desde los primeros estadios de aprendizaje.

2.5.4. Cómo aplicar el enfoque léxico a las clases de español como lengua extranjera: recursos y actividades

A lo largo del marco teórico hemos venido ofreciendo información sobre el nacimiento del enfoque léxico, las críticas que ha ido recibiendo, el desarrollo del léxico o la organización del lexicón mental, entre otros. Concluiremos este marco teórico aludiendo a algunas aportaciones que han aparecido en los últimos diez años para conocer cómo aplicar este enfoque léxico en la clase de español como lengua extranjera.

Estaire (2006) se centra en el desarrollo de tareas que permitan el reciclaje del léxico y la conexión mediante redes asociativas. Para ello, se inclina por utilizar actividades basadas en diagramas, donde los estudiantes, a partir de mapas conceptuales, trabajen los campos semánticos y asociativos y relacionen las unidades léxicas para lograr retenerlas. También apuesta por la realización de ejercicios para trabajar las colocaciones, las expresiones idiomáticas o los refranes o actividades para trabajar homónimos, sinónimos y antónimos. Estaire (2006: 413) finaliza apuntando que con todas estas tareas pretende que se dé «el reciclaje de léxico ya conocido, con el fin de crear oportunidades de activarlo y reutilizarlo, de integrar léxico nuevo con el conocido y de ampliar redes asociativas relacionadas con su significado, su forma y su uso».

De Alba (2011: 9) propone diferentes actividades para trabajar el léxico que están relacionadas con la propuesta detallada anteriormente. Algunas de las tareas que plantea son el trabajo de los campos léxicos y semánticos, la búsqueda de palabras en

un texto relacionadas con un campo semántico, reconocer intrusos en listas de palabras o la descripción de objetos a partir de una imagen.

Baralo (2015: 8), basándose en lo establecido por Lewis (1993, 1997 y 2000), presentó una serie de atributos propios de un profesor que sigue el enfoque léxico. Dichos atributos son los que lo diferenciarían de un profesor que sigue el enfoque comunicativo:

- Dar mucha importancia al léxico en sus clases.
- Enseñar colocaciones y aplicar el principio de idiomática de Sinclair (1994), el cual da cuenta de cómo los hablantes enlazan bloques superiores a la palabra para ir creando su discurso.
- Enseñar la gramática de las palabras.
- Enseñar técnicas para anotar o reciclar léxico.
- Animar al alumno a someterse al input para que él mismo descubra bloques.
- Profundizar en palabras conocidas, dando distintos tipos de información sobre las palabras.

Otro de los pasos que hay que llevar a cabo para acercar el enfoque léxico a las aulas de enseñanza de español como lengua extranjera consiste en integrar la enseñanza del léxico y de la gramática. Baralo (2015: 16) cita algunos recursos para aportar diferentes fuentes a las que recurrir para integrar la gramática de las palabras. Pasamos a nombrar algunas de ellas:

- Contraste entre lenguas mediante la traducción
- Consulta de diccionarios combinatorios como *Redes* (2004).
- Consulta de diccionario de dudas, como el *Diccionario de dudas del estudiante de español como lengua extranjera* (2014).
- Consulta de apéndices de manuales de aula, que explican las construcciones de palabras, como *Bitácora* (2013 y 2014).

Rufat y Jiménez (2017: 48) analizan desde el punto de vista psicolingüístico la importancia del vocabulario y su presencia en el aula. Apuntan que

(...) el vocabulario constituye un elemento primordial en el proceso de adquisición de una lengua, ya que sin palabras no tendríamos estructura fonológica, morfológica ni sintáctica; el vocabulario (...) es el eje de significado que se adquiere a través del contexto y, en consecuencia, constituye la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera o segunda.

Proponen que el vocabulario ideal para llevar al aula debe consistir en un equilibrio entre la atribución de determinado vocabulario a cada uno de los niveles de referencia y la consideración prioritaria del vocabulario personal o de interés para el aprendiente. Con este equilibrio, se lograría tener una selección léxica común y vocabulario persona de cada aprendiente.

La propuesta de Rufat y Jiménez (2017: 52) sobre cómo trabajar el componente léxico en el aula consta de cuatro fases, las cuales se adaptarían al desarrollo de la unidad didáctica. Dichas fases son las siguientes:

- Fase 1: presentar las unidades léxicas en contexto.
- Fase 2: reflexionar sobre las unidades léxicas y situarlas en el sistema lingüístico.
- Fase 3: llevar a cabo actividades con prácticas guiadas.
- Fase 4: recuperación de las unidades en producción abierta.

Si hacemos referencia a los materiales, recursos y actividades para trabajar el léxico en el aula, es necesario citar a algunos autores que proponen el uso de los diccionarios y los corpus en línea para mejorar el aprendizaje del español. Antes de nombrar algunos de los recursos utilizados, cabe citar a Buyse (2014, 2016 y 2017) quien apunta que «[hay que enseñar] a los alumnos a pedir ayuda a los “siete expertos”. Se trata de los diccionarios, las gramáticas, el verificador ortográfico, el profesor, el nativo, la L1 y... los corpus». Tras esta introducción y habiendo definido qué es un corpus, Buyse (2017: 123) propone diferentes tipos de corpus que atienden a fines didácticos. Se trata de corpus propios (con fines específicos), corpus que se puede adquirir (como *Sketchengine*), corpus de libre acceso (como *CREA* o *CORPES XXI*) o combinaciones de diccionarios y corpus (como *Linguee* o *Reverso*).

Por lo que respecta a los diccionarios, Pérez (2017: 71) remarca la importancia de los diccionarios combinatorios como recurso para enseñar-aprender la combinatoria de una palabra. Se trata de un diccionario especializado con un número de lemas más reducido que en un diccionario general, pero centrado en con qué palabras se combinan dichos lemas. Actualmente, algunas de las obras lexicográficas en español dedicadas a las colocaciones son el Diccionario de colocaciones del español (DiCE), Redes (2004) y el Diccionario combinatorio práctico (DCP, 2006).

Para finalizar, creemos oportuno terminar este epígrafe y de este modo el marco teórico, nombrando un listado de estrategias que Chamorro (2017: 74-75) establece para dar forma al enfoque léxico en el aula de español:

- Presentar o provocar la necesidad de usar determinado vocabulario.
- Reconocer y entrenar el uso en textos, ya sean escritos u orales.
- Sistematizar el vocabulario aprendido.
- Interactuar utilizando las unidades léxicas trabajadas.
- Repasar el vocabulario mediante clasificaciones o juegos.
- Entrenar estrategias.
- Fomentar la lectura en clase y fuera de ella, pues «es un requisito indispensable mantener el equilibrio entre la parte receptiva y la productiva en la adquisición de vocabulario» (Baralo, 2005).

Esta sucesión de actividades, recursos y materiales nos ha permitido conocer qué estrategias se plantean como las idóneas para aplicar el enfoque léxico a la clase de español como lengua extranjera. La presencia de las colocaciones, el trabajo a partir de campos semánticos, la integración del léxico y la gramática, la búsqueda del vocabulario ideal que debe estar presente en clase o el uso del diccionario y los corpus son algunas de las propuestas más destacadas de los últimos diez años.

A lo largo de este marco teórico se ha pretendido exponer de forma detallada todos los aspectos relacionados con la competencia léxica y el enfoque léxico. Dichos aspectos forman la base teórica que fundamenta la parte aplicada de este trabajo final de máster. A partir de una entrevista realizada a nueve profesores de español como lengua extranjera se pretende conocer cómo se presenta el léxico en el aula, qué tratamiento se

le concede, con qué enfoque se plantea y qué recursos utilizan los profesores en el aula de E/LE.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La bibliografía leída sobre la enseñanza del léxico en el aula de E/LE nos permitió conocer los avances y los cambios surgidos en la didáctica de E/LE, concretamente del léxico. Todas las obras y artículos leídos forman las bases de nuestro marco teórico, sobre el que se sostendrá la investigación posterior. A partir de esas lecturas, nuestro objetivo era averiguar hasta que punto habían llegado de manera efectiva y real los avances en la didáctica del léxico del español en el aula de E/LE, cómo se plantea el léxico, reflexionar sobre los conocimientos teóricos sobre el léxico de los que dispone el profesor, averiguar la manera en que el léxico se presenta en el aula de español y, por último, analizar la información sobre los enfoques y las metodologías con las que cuentan los docentes. El objetivo principal, por consiguiente, era considerar la presencia del léxico en el aula.

Tras la documentación y la selección del tema del presente TFM, se creyó conveniente establecer la siguiente pregunta general (PG), que dirige la investigación y el posterior análisis:

PG: ¿De qué modo los profesores de español como lengua extranjera presentan y enseñan el léxico en el aula de E/LE?

Además, esta pregunta general de investigación se ha dividido en tres preguntas específicas que nos facilitarán posteriormente el proceso de análisis y exposición de los resultados. A continuación, presentamos las preguntas específicas (PE):

PE1: ¿De qué conocimientos teóricos sobre el léxico disponen los profesores de E/LE?

PE2: ¿De qué manera se trabaja el léxico en el aula? ¿Qué recursos y materiales son utilizados para la enseñanza del léxico de E/LE?

PE3: ¿Qué tipo de enfoque o metodologías se aplican usualmente en el aula de E/LE?

4. METODOLOGÍA

El marco teórico se convierte, llegados a este punto, en el esqueleto sobre el que se sostienen todas las preguntas realizadas en la entrevista. A partir de dicho corpus pudimos conocer hasta qué punto la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso de español, ha calado en los profesores y en su práctica diaria. La entrevista realizada, en definitiva, nos acercó el papel real que tiene el léxico en la clase de español como lengua extranjera.

4.1. Entrevista

El presente trabajo cuenta con la entrevista como medio de recolección de datos porque permite que el individuo transmita oralmente al entrevistador su definición más personal de la situación. Comprende cierto grado de intimidad y familiaridad, lo que hace que sea más llevadera y justificada (Ruiz, 2003: 166). El propósito de una entrevista es entender las experiencias de otras personas y el significado que ellos hacen de esa experiencia (Sediman, 2006: 9). Para ello, se ha pretendido que el entrevistador quede en un segundo plano, para que así los informantes y sus vivencias sean el centro de la conversación.

El corpus de la presente investigación está compuesto por nueve entrevistas grabadas y registradas en formato digital (mp3). La transcripción íntegra de dichas entrevistas se encuentra adjunta en el anexo VI de este trabajo final de máster. Las entrevistas fueron grabadas por la misma autora de este trabajo durante los meses de marzo y abril, concretamente los días 21, 22, 23, 25 y 31 de marzo y el 6 de abril.

Antes de hablar sobre el desarrollo de las entrevistas realizadas, resulta relevante conocer el motivo por el que se eligió la entrevista como medio para recolectar datos sobre la enseñanza del léxico en el aula de español.

Ruiz (2003: 165) define entrevista en profundidad como «técnica para obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales». La entrevista en profundidad es un tipo de entrevista no estructurada y es la herramienta metodológica por excelencia para realizar investigaciones cualitativas, puesto que se trata de una conversación en la que se formulan preguntas y se escuchan respuestas.

Si nos centramos en la entrevista no estructurada, cabe destacar que busca el formato estímulo/respuesta pero sin esperar una respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera. El entrevistador controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado, lo que permite interrupciones y adopta el estilo del oyente interesado pero que no evalúa las respuestas. Explica cuanto haga falta de las preguntas, sin importar su contenido o cuestión. Además, las respuestas son abiertas y libres por definición, sin categorías de respuestas establecidas.

Taguenca y Vega (2002: 61) categorizan diversos tipos de entrevista. De su terminología, nos decantamos por la entrevista semidirectiva, que es aquella «donde existe un control sobre los temas a tratar con base en un guion de entrevista, lo que sin duda limita la libertad comunicativa pero ayuda a centrar la información conseguida al relacionarla con los objetivos de investigación».

Podemos condensar lo dicho hasta aquí manifestando que en esta investigación se va a realizar un estudio cualitativo utilizando para ello una entrevista en profundidad y semidirectiva, donde los informantes son conscientes de la grabación ordinaria de las conversaciones y en las que el investigador actúa como observador participante. En palabras de Anguera (1986: 24):

La metodología cualitativa es una estrategia de investigación fundamentada (...) que da lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que tuviera acceso. (...) Los datos cualitativos deben ofrecer profundidad y detalle y emergen de una descripción y registro cuidadosos.

Las entrevistas realizadas partían de una estructura y un orden en las preguntas que podía ser modificado si se creía conveniente. Los informantes tenían total libertad al responder el conjunto de preguntas de la entrevista, pudiendo negarse a responder a cualquiera de ellas.

Antes de comenzar a realizar las entrevistas, nos basamos en el protocolo de entrevistas y en los consejos para la entrevista que proponen Jacob y Furgeson (2012: 1-9). Algunos de los puntos que establecen y que hemos secundado son los siguientes:

- Use a script for the beginning and end of your interview.

- Begin with easy to answer questions and move towards ones that are more difficult or controversial.
- Don't make the interview too long.
- Be willing to make "on the spot" revisions to your interview protocol.
- Use some type of recording device and only take brief notes so you can maintain eye contact with your interviewee.
- Arrange to interview your respondent in a quiet, semi-private place.
- Have genuine care, concern, and interest for the person you are interviewing.

La entrevista está formada por cuatro bloques diferenciados de preguntas. En total, se realizaron un total de 34 preguntas que iban siendo respondidas de forma individual y, en ocasiones, de forma agrupada si el informante anticipaba la información de una pregunta posterior. Esto se debía a que se trataba de una conversación semidirigida, ya que se encauzaban temas y propósitos específicos pero al mismo tiempo, se daba total libertad a la hora de dar la respuesta. Las preguntas que servían para guiar las entrevistas realizadas en este trabajo final de máster se encuentran adjuntas en el anexo V.

En el primer bloque de la entrevista, los informantes debían responder preguntas en torno a cuestiones básicas relacionadas con el léxico. Estas preguntas hacen referencia a si creen que existen diferencias entre los términos léxico y vocabulario, si presentan unidades léxicas compuestas en clase, si estas tienen más presencia que hace unas décadas o qué significa para ellos conocer una unidad léxica. Con este primer tipo de preguntas, se pretendía entrar en materia para que los entrevistados tuvieran conciencia de qué temas íbamos a desarrollar a lo largo de la entrevista.

En el segundo bloque, los participantes debían responder preguntas relativas al tratamiento del léxico en el aula. En este momento, la entrevista se centra en cómo presentan las unidades léxicas en clase, si creen que es posible temporalizar su explicación o si presentan estrategias que dotan a los estudiantes de autonomía para el aprendizaje del léxico. También nos interesaba saber si creen que hay cierto número necesario de encuentros para que el estudiante pueda retener las unidades léxicas o qué importancia tienen los errores léxicos frente a los errores gramaticales.

En tercer lugar, nos intentamos interesar por su conocimiento sobre el papel que juega el léxico en los diferentes enfoques metodológicos. Para ello, se preguntó si conocen dichos enfoques y la función que el léxico tiene en cada uno de ellos. También se cuestionó si la presencia del léxico en el aula había cambiado últimamente respecto a épocas anteriores y si creen que el léxico estaba organizado en nuestra mente de alguna manera.

Finalmente, en el último bloque nos inquietaba conocer qué recursos y materiales utilizan para la enseñanza de E/LE, más concretamente para la enseñanza del léxico. Además de si presentan el léxico de forma creativa, nos interesamos por el uso del diccionario o de diccionarios específicos, así como por la utilización de corpus online. Las últimas preguntas de la entrevista se centran en el tipo de materiales, medios y recursos considerados idóneos para presentar el léxico en clase con el fin de incrementar el conocimiento léxico de los estudiantes. Las entrevistas, en consecuencia, han permitido ahondar progresivamente en las cuestiones más específicas y así ser capaces de extraer la información deseada.

Como se puede observar en el corpus de transcripciones adjunto en el anexo VI, aunque la entrevistadora intervenía en momentos puntuales para realizar las preguntas, los informantes aportaban tantos datos como creían necesarios y relevantes según sus experiencias, por lo que sus intervenciones ocupan la mayor parte de la entrevista. De este modo, los informantes podían expresar las experiencias que ellos quisieran, reflexionando y compartiéndolas con esta investigación.

En lo que a la duración de las entrevistas respecta, el corpus inicial de preguntas estaba formado por 72 preguntas. Siendo conscientes de que dicho número era excesivo tanto para la investigación como para el informante, el cuestionario final se diseñó para que la duración de la entrevista tuviera una extensión de entre 45 minutos y una hora. Sin embargo, algunas de las entrevistas no se han ajustado a estos parámetros y han tenido una duración menor de la establecida como mínima. Esto se debe a que, al ser una entrevista con preguntas abiertas, cada informante aportaba los detalles y experiencias que creía oportunos. Aun así, la duración media de las entrevistas fue de 43' 46". El propósito principal es que la entrevista se desarrollara en un ambiente distendido y que el informante se sintiera cómodo con la situación.

Antes de realizar la entrevista y al ponernos en contacto con todos los entrevistados, se les explicó el tema del trabajo y la necesidad de contar con ellos como informantes. Una vez aceptaron la propuesta, cumplimentaron una ficha sociolingüística diseñada por la autora del trabajo final de máster, con la que se pretendía conocer a los futuros entrevistados en mayor profundidad. Del mismo modo, fueron informados de que el día que les realizara la entrevista, esta sería grabada con una grabadora a la vista, puesto que se trataría de una grabación ordinaria. Los nueve informantes me dieron su total consentimiento para ser grabados y para utilizar sus testimonios en la elaboración de la presente memoria final de máster.

En lo que se refiere a la variedad del español utilizada a lo largo de la entrevista, todos los informantes excepto uno utilizaron variedades peninsulares del español. En cuanto al registro, la conversación se desarrolló en español coloquial, siendo una conversación cercana y fluida. Conforme la entrevista se iba desarrollando, los informantes se expresaban con mayor comodidad y seguridad. De todos modos, dicha cercanía ha variado mucho según informantes. Esto se debe a que mientras que algunos de los informantes eran conocidos de la investigadora antes de realizar la entrevista, otros, la gran mayoría, fueron conocidos mediante la realización de este trabajo, primero por correo electrónico y después con una entrevista personal. Con todo, algunos de los informantes que no conocía, se han mostrado tan cercanos como los conocidos y me han ofrecido la misma ayuda.

Con respecto al lugar de las grabaciones, cinco de las nueve entrevistas fueron realizadas cara a cara en diversos lugares de las ciudades de Barcelona y Tarragona. Sin embargo, por motivos de residencia, las otras cuatro entrevistas fueron realizadas mediante el programa Skype. Para grabar las entrevistas, iniciábamos la videollamada y, tras unos minutos de saludos previos, se les informaba de que se iba a comenzar a grabar la conversación y que la entrevista empezaba en ese momento.

Al terminar las entrevistas, ya fueran cara a cara o vía Skype, los informantes comentaban qué les había parecido la entrevista y cómo se habían sentido a lo largo de ella. Muchos hacían hincapié en que no se habían planteado muchas de las preguntas formuladas y que, a partir de ese momento, lo harían. Todos se mostraron agradecidos y satisfechos al poder ofrecerme su ayuda partiendo de sus experiencias. Del mismo

modo, yo les agradecí encarecidamente su colaboración, clave para el correcto desarrollo de este trabajo final de máster.

4.2. Participantes

Los participantes seleccionados para las entrevistas son nueve profesores de español como lengua extranjera, seis mujeres y tres hombres. Sus perfiles docentes son variados, lo que nos permite conocer las experiencias de nueve profesores completamente diferentes entre sí. Por lo que respecta al tiempo dedicado a la docencia del español, este varía mucho según los informantes. Algunos profesores llevan tan solo un año, e incluso menos tiempo, dedicado a la docencia de español, mientras que otros llevan más de quince años siendo docentes, lo que aporta diferentes visiones y experiencias. En cuanto al origen de los participantes, ocho de los nueve informantes son españoles; la novena es una mujer nacida en Ciudad de México y residente en Alemania. Los profesores españoles proceden de diferentes ciudades, concretamente de Barcelona, Vilanova i la Geltrú, Granada, Santiago de Compostela y Madrid.

Los participantes fueron elegidos buscando un grupo plural y variado que aportara puntos de vista diversos. A continuación, se detallan los ámbitos a los que se dedican los diferentes informantes y su tiempo dedicado a la docencia.

Tres de los informantes (PB, JAM y MS) se dedican a la enseñanza de español en escuelas de idiomas adscritas a diferentes universidades. PB y MS llevan más de quince años dedicados a la docencia de español y JAM lleva doce años ejerciendo como profesor de español como lengua extranjera.

LU y JM ejercen como profesores de español en diferentes academias. LU lleva siendo profesora de español tres años, mientras que JM se dedica a la enseñanza de español desde hace diecisiete años.

MC es la única de los informantes que se dedica a la docencia de español en una escuela oficial de idiomas. Su experiencia como profesora de español supera ya los quince años, es más, tal y como ella misma comentó, lleva toda una vida dedicada a la enseñanza de E/LE.

JG es profesor de español en una sede del Instituto Cervantes, fuera de nuestras fronteras. Lleva ejerciendo como profesor de español doce años.

SM es profesora de español en un lugar que ella misma definió como “casa de cultura”. Ejerce como docente en la universidad popular alemana, dando clase a personas jubiladas. Su experiencia como profesora ronda los nueve años.

Por último, MA está recientemente especializada en la enseñanza de español. Ejerce como profesora en una ONG, aunque en el momento de la entrevista comenta que va a empezar a trabajar en una academia también. Su experiencia como profesora es breve, tan solo de un año. Esta informante, en el momento de la entrevista, estaba finalizando el Máster de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos profesionales.

De este modo, los participantes fueron elegidos teniendo en cuenta su trabajo en diferentes instituciones. Así, pudieron aportar a la investigación experiencias desde diferentes ámbitos de la enseñanza del español y, sobre todo, vivencias relativas a cómo se presenta el léxico en el aula de E/LE.

4.3. Fichas sociolingüísticas y técnicas

Tras haber tenido una primera toma de contacto con los informantes, les envié por correo electrónico una ficha sociolingüística que se puede encontrar adjuntada en el anexo I. Dicha ficha consta de 19 preguntas con las que se pretendía conocer el perfil de los informantes. Las fichas sociolingüísticas completadas con los datos de los informantes se encuentran adjuntadas en el anexo II.

Las preguntas estaban organizadas según si se trataba de información personal o sobre sus experiencias profesionales. De este modo, las primeras preguntas hacían referencia al sexo, al lugar de nacimiento o al número de lenguas habladas, mientras que después comenzaban las preguntas sobre su formación. Algunas de ellas son relativas a su titulación, su asistencia a talleres o congresos, su tiempo dedicado a la docencia del español, el lugar donde han ejercido dicha docencia o donde trabajan en la actualidad (tipo de curso impartido y nivel). Finalmente, la última pregunta de la ficha sociolingüística puede considerarse la primera que se tendrá en cuenta en la entrevista: si utilizan materiales basados en el enfoque léxico o no.

Además de las fichas sociolingüísticas, tras haber realizado las grabaciones de las entrevistas y haberlas transcrito, completé las fichas técnicas relativas a la grabación. El modelo de ficha técnica y las fichas técnicas de cada participante de la investigación están incluidas en los anexos III y IV, respectivamente, y están parcialmente basadas en

la propuesta de Briz y el grupo Va.Les.Co (2002). En dichas fichas técnicas se incluye el nombre del investigador, el nombre del informante, los datos identificadores de la grabación, el modo o canal de la grabación y la técnica de grabación.

En ambas fichas, se ha optado por eliminar el nombre completo de los informantes, para preservar el anonimato, y se ha sustituido por las iniciales de sus nombres y apellidos.

4.4. Sistema de transcripción

Son muchos los ámbitos donde la grabación y transcripción de conversaciones se convierten en un procedimiento común para desarrollar una investigación. En el presente trabajo final de máster, se ha optado por utilizar un sistema de transcripción que se ajuste al objeto de estudio y a la finalidad establecida. Por ello, se ha elegido el propuesto por Briz y el grupo Va.Les.Co (2002). Dicho sistema atiende a fenómenos conversacionales, lo que permite reproducir fielmente la conversación y ver reflejados la alternancia de turnos, la sucesión inmediata de emisiones, solapamientos, reinicios y autointerrupciones, escisiones conversacionales, pausas y silencios, entonación, fenómenos de énfasis, emisiones indescifrables, aspectos de fonosíntaxis, alargamientos fonéticos, preguntas retóricas, estilo directo o referencias contextuales. Además, el sistema utilizado combina el método ortográfico con el propuesto por el análisis de la conversación (Briz et al., 2002: 28).

El sistema propuesto por Briz y el grupo Val.Es.Co no es un sistema estático, ya que, según el objetivo perseguido, la transcripción puede estrecharse, integrando aspectos prosódicos, o ensancharse, prescindiendo de reinicios y solapamientos si no son pertinentes para el objeto de estudio. Gracias a esto, se trata de un sistema exhaustivo, puesto que informa de todos los fenómenos, y pertinente, ya que cada uno de los procesos aparece codificado y reflejado mediante una única convención.

Briz et al. ofrecen un sistema de transcripción que facilita la lectura, gracias a que incorpora los índices prosódicos que influyen notablemente en la conversación, como pausas o inflexiones tonales. En definitiva, este sistema de transcripción permite reproducir fielmente conversaciones reales y permite tener un resultado muy próximo a la entrevista original (Briz et al., 2002: 31).

A continuación, se proporcionan los signos fundamentales del sistema propuesto por Briz y el grupo Va.Les.Co que se han utilizado en la presente investigación, extraídos tal y como aparecen en el original:

:	Emisión de un interlocutor
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
(RISAS,	
TOSES	

GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
¡ !	Exclamaciones.
Letra cursiva	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.

4.5. Análisis del contenido de las entrevistas

Tras la transcripción íntegra de las nueve entrevistas, se optó por un vaciado y análisis cualitativo de las mismas, tal y como hemos explicado anteriormente. De esta manera, pudimos seleccionar y organizar los temas clave que han sido examinados en este trabajo final de máster. Para poder seleccionar los temas, se escucharon las grabaciones y se leyeron las transcripciones en repetidas ocasiones, a fin de seleccionar los puntos más relevantes para conocer cómo se trata el léxico en el aula de español como lengua extranjera.

Tras seleccionar las intervenciones y opiniones más representativas de los nueve participantes, se agruparon en los cuatro apartados temáticos siguientes:

1. Cuestiones teóricas relacionadas con el léxico
2. El tratamiento del léxico en el aula de E/LE
3. El léxico en los diferentes enfoques metodológicos
4. Los recursos y materiales más utilizados para la enseñanza de léxico en el aula de E/LE

Los apartados temáticos se corresponden con los bloques que forman la entrevista. Además, el análisis de los resultados se organizó en cuatro bloques homónimos a los apartados temáticos. Aunque a lo largo de la entrevista, en determinados momentos, se trataron ejemplos y experiencias no relacionados por completo con estos bloques, se ha optado por seleccionar los aspectos más importantes para poder extraer las conclusiones objeto de estudio.

5. RESULTADOS

Una vez leídas y analizadas las respuestas de los participantes, se ha considerado conveniente organizar a los informantes de acuerdo con los cuatro grupos de preguntas que componen las entrevistas y no según su formación o su experiencia. La lectura atenta de dichas entrevistas ha puesto de manifiesto que los datos sociolingüísticos recabados de los informantes no han resultado mostrar variables significativas en su apreciación o consideración de los temas tratados. La pluralidad y heterogeneidad del grupo de informantes son algunas de las causas de la organización según los cuatro bloques de preguntas. Pasamos a mostrar detalladamente los resultados de las entrevistas.

5.1. *Cuestiones teóricas relacionadas con el léxico*

En este primer bloque, se tratan algunas de las cuestiones iniciales que realizamos a los informantes. Con estas preguntas, pretendimos introducir a los participantes en la competencia léxica y todo lo que la enseñanza del léxico conlleva: tratamiento, enfoques, métodos, actividades y recursos.

Una de las primeras preguntas que se realizó a los informantes está relacionada con las definiciones de léxico y vocabulario y la posible diferenciación que existe entre ambas. Siguiendo lo establecido por Benítez (2009: 9), aunque léxico y vocabulario están estrechamente relacionados, existen diferencias entre ellos. Con el término léxico, nos referimos al “sistema de palabras que compone una lengua”, mientras que el vocabulario es “el conjunto de vocablos que aparecen en la lengua oral o escrita y representa una parte del léxico”.

Con respecto a esta diferenciación, cinco de los nueve informantes apuntaron que la palabra léxico es más amplia que vocabulario, puesto que esta última hace alusión a las palabras que el usuario de la lengua utiliza con normalidad. Los informantes coincidieron plenamente con la definición de Benítez. MA justifica esta generalización:

- (1) ee sí / sí porquee→ el léxico sería como todas las palabras quee existen digamos / y el vocabulario sería algo más concreto dee→ de cara a la persona / dee las palabras que conoce y que emplea / creo

Pero no ha sido esta la única respuesta, aunque sí la mayoritaria. Cabe destacar que dos de los nueve informantes aseguran no saber cuál es la diferencia entre léxico y vocabulario. LU apunta que no se ha planteado esa diferenciación, si bien es consciente de que en ocasiones ha empleado las dos sin hacer una diferenciación entre ellas.

(2) umm / entre los términos léxico y vocabulario↑ // supongo quee que sí más allá dee de la terminología // claro porquee→ realmente yo me he dado cuenta que hayy hay escuelas quee no usan una de las dos↓ / no sé la verdad es que no sé por qué pero sí que es verdad quee que he estado en diversas escuelas y algunas hablan de léxico y otras hablan de vocabulario // yo a título personal lo que empleo más es vocabulario pero no sabría darte una definición de cada una

Otro de los informantes destacó el carácter preciso de la palabra léxico, lo que contrasta sobremanera con lo expuesto por el resto de los informantes. JM manifiesta:

(3) quizás cuando hablamos del léxico / quizás al ser una palabra / quizás / un poco más técnica más precisa / tenemos en cuenta más cosas / cuando hablamos de vocabulario parece una lista solamente una lista de palabras / cuando hablamos de léxico mm me parece que / por lo menos los profesores de lengua / tenemos más en cuenta que el léxicoo / en el léxico hay más información de tipo gramatical↑ de tipo combinatorio etcétera / cuando hablamos de vocabulario / nos parece más una lista / pero quizás esto se debe complementar que una palabra es más formal y la otra más de uso común

Siguiendo la línea de JM, JAM opina que vocabulario está directamente relacionado con las listas de palabras:

(4) vocabulario se→ asocia mucho más con lo que sería estrictamente / la LISta de palabras o el vocabu- el lemario de un diccionario / las unidades aisladas / entiendo que fundamentalmente así / en cambio el léxico es algo / un poco más amplio / en cambio el léxico mm/ sí / esos términos pero esos / términos y su contexto↑ su su entorno ↑ee ampliando pues al ámbito de las colocaciones↑ // superando un poco la unidad léxica que sería más el vocabulario / el vocabulario formado por las unidades léxicas dee // de

transmisión de significado en cambio el léxico algo un poco más amplio que / apela a todo un contorno

Esta aportación coincide con aquellos informantes que defienden esa generalización y amplitud del término léxico, y caracterizan vocabulario como sinónimo de lista de palabras. En definitiva, la mayor parte de informantes defiende que léxico es más amplio que vocabulario, el cual podría limitarse al número de palabras de las que dispone el hablante.

Otra de las preguntas realizadas a los informantes y perteneciente a este bloque sobre los aspectos generales en torno al léxico cuestionaba la afirmación que Wilkins realizó en 1972: “sin gramática poco se puede comunicar, sin vocabulario nada”. Los informantes mostraron opiniones dispares que podemos situar en dos grupos: a favor y en contra. Siete de los nueve informantes estaban de acuerdo con las palabras de Wilkins. Una de las respuestas más fundamentadas fue la de JG, quién manifestó:

(5) yo uso esa cita muchas veces / ee // creo que sí / estoy bastante de acuerdo / estoy bastante de acuerdo con esa cita / hombre por supuesto es muy dura / pero la realidad es que si nos vamos a un país del que desconocemos la lengua nos llevamos un diccionario no una gramática // entonces→ si hablamos en términos absolutos / dee no desconocer nada de qué es lo más importante a la hora de comunicar desde la base / desde cero / yo diría que el léxico ¿no? Básicamente

Esta opinión mostrada por JG se repitió en otra de las informantes, MA, quien también expuso que, al irse de viaje, prefiere llevarse un diccionario a una gramática, debido a que el léxico te permite expresar muchos más sentimientos, ideas o necesidades que la gramática.

En el extremo opuesto se encuentran las opiniones de SM y JM. Además, entre ellos también difieren sus respuestas, aunque ambas son el contrapunto a este apoyo a la sentencia de Wilkins. JM se muestra en contra de esta afirmación y establece sus motivos:

(6) [no / no estoy de acuerdo] // ee bueno yoo generalmente aquí en la universidad doy una clase de gramática descriptiva yy / muchas veces vemos que es imposible disociar gramática y vocabulario (...) y claro por ejemplo

cuando das una lista de productos / buenos pues por ejemplo paraa→ nivel inicial de alumnos / al dar los nombres el vocabulario estás enseñando contable o no contables de forma indirecta es decir / la gramática y el vocabulario están unidos de forma indirecta

Por su parte, SM se muestra también contraria a la afirmación de Wilkins pero debido al importante papel que ocupan las imágenes en la enseñanza del léxico. SM matiza:

(7) yo creo quee→ ee no / no estoy de acuerdo / básicamente yo creo que en la comunicación se puede dar incluso a través de imágenes // incluso a través de mímica / es decir sí se puede comunicar / por supuesto que se puede comunicar / yy ee / yo creo que básicamente es ee la imagen / es decir la palabra acompañada de una acción o de una imagen es mucho más efectiva quee→ que la gramática digamos / porque ee vamos a pensar por ejemplo en los niños / los niños no aprenden gramática y aun así aprenden el idioma // y ¿cómo lo aprenden? Pues por imitación / porquee→ porque oyen y ven / es decir / oyen el concepto yy lo relacionan con la imagen sonora / que es lo que yo te he explicado al principio // exactamente / entonces eso es lo que creo

Aunque hayamos encontrado respuestas muy diferentes, prevalecen las que se posicionan a favor de lo establecido por Wilkins. Esto nos permite dar cuenta de que, según las opiniones de nuestros informantes, se está produciendo un cambio en la enseñanza de español, donde la gramática ha perdido parte de su dominio para dejar paso al léxico.

A lo largo del marco teórico, se ha venido analizado y estableciendo qué significa conocer una unidad léxica. Esta misma pregunta ha sido realizada a los informantes, quienes, a pesar de sus variadas respuestas, aportaron datos semejantes entre sí. Es realmente curioso comprobar que algunos de los informantes opinan exactamente lo mismo sobre qué significa conocer una unidad léxica. Como ejemplo, aunque cambiando la forma de expresarlo, el contenido de PB, MC y MA es casi idéntico:

- (8) PB: hombre a ver por un lado sería el saber cómo se escribe como se pronuncia // saber / el el significado objetivo // y después saber el digamos todos el el significado connotativo que puede tener por otro lado // y luego también el // con las palabras con las que se puede combinar dijéramos
- (9) MC: uff muchísimas cosas / muchas muchas muchas / ee empezamos por la forma / el significado / en la forma incluimos toda la parte morfológica / las connotaciones / el registro / las posibilidades de colocación ee la pronunciación ee en fin seguro que me dejo algo pero→
- (10) MA: bueno conocer una unidad léxica sería→ no solo conocer el significado de la palabra sino también el contexto en el que se puede emplear / los usos que tiene / lo que decíamos de las colocaciones / por ejemplo / mm las connotaciones ee / no sé exactamente / pero bueno no yo creo que no se ciñe solo al significado

Estos extractos, que nos permiten conocer las opiniones de nuestros informantes sobre qué significa conocer una unidad léxica, coinciden con lo establecido en algunas teorías analizadas en el marco teórico, como las de Lewis (1993), Gómez (2004) o Pérez (2017). En definitiva, conocer una unidad léxica implica saber diferentes subaprendizajes. Ocho de los nueve informantes opinan que para conocer una unidad léxica hay que tener gran cantidad de información sobre ella y, por lo tanto, dominar una serie de subaprendizajes. Sin embargo, una informante afirmó no conocer este término:

- (11) SM: bueno / imagino quee→ todo eso que te digo me lo estoy inventando ¿eh? Porque te digo que no estoy tan- / no no noo había oído hablar de ese término /// que es saber precisamente que qué tipo de palabras se introducen en esa unidad / si empezas digamos con qué tipo de verbos / a lo mejor con qué tipo de pronombres / y esta- saber cómo vas a introducir esos pronombres y esos verbos /// (()) tienes que manejar / al final de la unidad tendrán que conocer tus alumnos

Con su declaración, SM dejó entrever que el término unidad léxica no está tan extendido como se piensa. Esta informante manifestó que, aunque se dedica a la enseñanza de español en la universidad popular alemana, los profesores no tienen

formación específica de ELE. Este es uno de los motivos por los que la terminología utilizada por esta informante no coincide con la del resto de entrevistados, quienes sí tienen formación específica en ELE. Para concretar, los términos utilizados por esta informante, en lugar de unidad léxica, son concepto e imagen sonora:

- (12) SM: ee bueno ee / yo no estaba muy familiarizada con este término del léxico / porque→ yo doy clases para alumnos mayores en la universidad popular / y la universidad popular en Alemania no es otra cosa que digamos una casa de cultura // es decir que los profesores que estamos ahí tenemos un título universitario pero no estamos ee / digamos / formados como profesores ELE ¿no? / entonces ee en lo que yo hago es por ejemplo ee / usar el concepto de de / usar para introducir léxico o vocabulario / utilizo la situación de concepto e imagen sonora / no sé si has escuchado algo de esto

Por esto, la pregunta “qué significa conocer una unidad léxica” no quedó respondida en la entrevista realizada a SM, debido a que no tenía un conocimiento previo sobre qué era una unidad léxica.

Finalmente, en este acercamiento previo al conocimiento del léxico, se realizó a los informantes una pregunta sobre si las unidades léxicas compuestas estaban presentes en sus clases. Todas las respuestas se basaron en los niveles en los que se encontraran los estudiantes. De este modo, algunos de los informantes se mostraron partícipes de introducir las unidades léxicas compuestas desde los primeros niveles, mientras que otros apostaban por introducirlas en los niveles superiores.

Cuatro de los nueve informantes eran partidarios de incluir las unidades léxicas compuestas desde los primeros niveles. Uno de los motivos que aportan para enseñarlas desde los niveles iniciales está relacionado con que los estudiantes puedan reconocer de qué palabras suelen estar acompañados los vocablos más comunes para un aprendiente de español. También se muestran partidarios de hacer ver a los estudiantes que las palabras “no están solas, sino más bien interconectadas con algunos grupos de palabras”. En palabras de JG:

- (13) JG: sí sí constantemente / para mí es una constante sobre todo porque es que→ cada vez lo tengo más claro quee solamente en- enseñando unidades fraseológicas es la mejor forma de ver que las palabras no están sueltas / que

no están / ee por ahí campando a sus anchas por el mundo / sino más bien interconectadas con algunos grupos de palabras // ee y están así ¿no? Es decir por ejemplo cosas como enamorarse de ¿vale? es una muy buena forma por otro lado también de aprenderse las propias proposiciones //ee es decir ver que noo son preposiciones gratuitas sino que / digamos van adjuntas con esa con unos bloques léxicos que luego también por supuesto el tema de las colocaciones ¿no? El tema de las colocaciones es un mundo y es la mejor manera de ver con qué otras palabras se relaciones ee una palabra concreta que estemos trabajando ¿no?

Otros informantes distinguen dentro de las unidades léxicas compuestas entre colocaciones y fraseología y, por ende, que su enseñanza se dé desde los niveles iniciales o posteriormente. MC es una de esas informantes que opina que las colocaciones deben enseñarse desde los niveles iniciales, mientras que la fraseología es “un mundo sin fin”, reservado a niveles superiores. Manifiesta que es útil presentar las colocaciones desde los niveles iniciales, ya que posteriormente el aprendiente podrá reconocerlas él solo. Es curioso el caso de PB, quien gracias a una compañera pudo cambiar su momento de presentar las unidades léxicas y no esperar hasta los niveles superiores:

- (14) PB: mm / a ver yo antes dejaba todo lo que son modismos frases hechas porque es un tema que me encanta para los niveles altos lo único que desde quee tuve una amiga que trabajaba con con frases hechas modismos y tal entonces hizo un libro pensando especialmente / en niveles básicos intermedios y entonces claro yo pensé claro pero es que tenemos un montón de expresiones que pueden saber desde el primer momento que además les puede hacer mucha gracia saberlo y por qué esperar a estar en un b1 paraa // para para poderlo para poderlos utilizar

En el extremo opuesto, encontramos a los informantes que prefieren esperar hasta los niveles intermedio y superior para presentar las unidades léxicas compuestas. En el caso de MS, la enseñanza de unidad léxicas compuestas en los niveles iniciales es “reducida”:

- (15) MS: sí pero en este momento menos porque tengo cursos muy bajitos entonces noo uso mucho muchas expresiones coloquiales o refranes o

proverbios (...)claro evidentemente no necesariamente es verdad que con los bajitos / sí que hay mínimas expresiones pues por ejemplo qué aproveche oo o que descanses estas cosas sí que se enseñan también en los primeros niveles / pero a un nivel más reducido evidentemente

JAM comparte esta opinión con MS, y argumenta que enseñarlas a partir de los niveles B1-B2 es más fácil que introducirlas en los niveles iniciales:

(16) JAM: yo tengo esa sensación fíjate / tengo esa impresión sin haberlo→ sin haber entrado demasiado / lo digo porque→ no suelo tener niveles iniciales / no suelo tener a1 y a2 pero→ algo me dice sobre todo con los / digo algo me dice porque no lo hemos estudiado / quee→ creo que es más fácil empezar a introducirlo a partir de un b1 b2 // de algún modo / pienso que en los primeros niveles es más / fácil aprender directamente sobre todo con nuestros estudiantes chinos / atender a laa→ al vocabulario es decir a palabras / lo cual no significa que no vayan a aparecer en contexto / pero digamos la reflexión explícita sobre la colocación y demás parece que / requiere // cierto dominio de / o un primer dominio del vocabulario para poder extraer esas o hacerla la reflexión sobre las colocaciones y la fraseología / pero no significa que no pueda parecer pero / puede aparecer pero en anteriores niveles puede aparecer algo mucho más→ /// no con regularidad / en cambio en niveles b1 y b2 diría que sistemáticamente / se intenta que sea así

En definitiva, las variadas opiniones nos llevan a concluir que no hay una postura clara sobre cuál es el momento idóneo de presentación de las unidades léxicas compuestas. Aunque la mayor parte de los informantes opta por comenzar a enseñar las unidades léxicas desde los niveles iniciales, no todos están de acuerdo en que sea la circunstancia ideal.

5.2. El tratamiento del léxico en el aula de E/LE

En el segundo bloque, la entrevista estaba dedicada al tratamiento del léxico en el aula. Para ello, mediante las preguntas realizadas nos interesamos por diferentes apartados que forman parte de ese tratamiento del léxico en la clase: su temporalización, las estrategias para presentarlo, la enseñanza mediante categorías y prototipos, el fomento de la autonomía, la base de la enseñanza del léxico según lo dictado por el

MCER o por los intereses de los aprendientes, la tolerancia de los errores y el número de encuentros necesarios para que el aprendiente retenga una unidad léxica.

Con respecto a la presentación del léxico en un momento determinado de la sesión, la mayor parte de los informantes se mostraron a favor. También destacaron el carácter vivo del mismo y de las sesiones, donde podían surgir unidades léxicas en cualquier momento. JG matiza esta planificación si aparecen palabras necesarias:

- (17) JG: ee // hombre si hablamos de presentación estricta del léxico / si el objetivo es presentar el léxico / está muy planificado / ee eso noo no saca o no quiere decir que no haya momentos en los cuales haya nuevas palabras que surjan por la propia necesidad / y el ritmo de la clase / es decir por supuesto no lo puedo tener planificado absolutamente todo ¿no? Porque estamos trabajando con personas y entonces las necesidades siempre van a ser variables / pero si pienso en presentación del léxico / está muy planificado y por supuesto no estamos exentos de necesidades específicas que tengan los estudiantes en un momento dado y damos la palabra y ya está

Esta planificación, según JG, se vería interrumpida en aquellos momentos en que surgieran unidades léxicas según necesidades particulares o el ritmo de la clase. PB defiende también esta planificación previa y añade que antes de realizar cualquier otra actividad, presenta el léxico que trabajarán y con el que van a desarrollar el resto de las actividades o tareas. Esta informante también añade como característica importante la relevancia, de la cual depende que se trabaje o no el léxico improvisado.

- (18) PB: hombre / depende / sii es el léxico / que voy a trabajar para toda la unidad entonces claro hago la planificación de la clase y pienso / hoy vamos / no sé // a introducir el mundo del trabajo entonces antes de cualquier cosa trabajamos con el léxico entonces yo ya sé lo que quiero decir pero igual no sé / a mitad de clase estamos trabajando con cualquier cosa y sale algún tema del trabajo pero alguien está hablando de los estudio y tal y entonces si creo que es relevante para todos a ver atención a partir de aquí hago un aparte y entonces trabajamos el léxico / pero si veo que es relevante pero si es algo muy puntual para una persona no improviso nada

La informante LU muestra claramente su posición a favor de la temporalización y argumenta que, si una sesión está bien preparada, el vocabulario que se va a trabajar estará planificado. Establece que con el método que trabaja ahora, el enfoque por tareas, todo está encarado hacia la tarea final, por lo que la planificación no es casual, sino necesaria. Afirma que intenta que el vocabulario aparezca cuando a ella le interesa, aunque en la práctica es imprevisible que surjan otras unidades léxicas según el grupo de estudiantes:

(19) LU: normalmente / si la clase está bien preparada / ee el léxico aparece cuando tú has planificado una presentación de vocabulario / normalmente pues la clase empieza con un calentamiento y luego pues ya decides / hoy ¿qué voy a hacer? Hoy voy a hacer una presentación del lenguaje / luego voy a hacer una práctica del lenguaje // o igual no / y entonces vamos a hacer una presentación de vocabulario // no es y no tendría que ser casual / realmente ahora con el material que yo suelo trabajar que es un enfoque por tareas está todo enfocado a la tarea final que la haces en algún momento de la semana // normalmente el último día yy el / el vocabulario el léxico / aparece en algún momento de la sesiones por ejemplo si hay cinco de lunes a viernes y luego el último día vamos a hacer tarea final en algún momento de esos cuatro días // yo planifico que va a aparecer el léxico que va a posibilitar esa tarea (...) teóricamente sí / a mí / he hecho el curso de la International House / no sé si lo conoces / y claro allí te explican que sí / que esto tiene que estar secuenciado / tu tiempo dedicado al vocabulario que sería la presentación y la práctica media hora / pero luego en la práctica // en la práctica es imprevisible / la misma actividad / la misma presentación con un grupo / puede durar tanto y con otro puede durar / otro tiempo completamente diferentes / o sea puedes pensarlo / puedes intentar secuenciarlo pero luego en clase se te puede escapar

En el extremo opuesto a esta temporalización, encontramos a los informantes que reaccionaron de forma negativa a la posibilidad de planificar el momento en el que se trabaja el léxico en una sesión. SM argumenta: “ee yo lo hacía normal así / que surgiera de manera aleatoria / es decir sobre la marcha” y justifica añadiendo que el libro que ahora utilizan, *Perspectivas*, contiene un pequeño apéndice con el léxico que se trabajará en cada unidad léxica, de modo que les pide a sus alumnos que lean el

vocabulario que van a trabajar antes de comenzar la unidad didáctica. Así, los estudiantes ya conocen las unidades léxicas del temario y, al comenzarlo, ya saben qué significan sin necesidad de explicarlo de forma extensa.

- (20) SM: =contiene también // no lo conoces / bueno / perspectivas es un libro paraa→ para aprender español y tiene ee→ un pequeño libro de vocablos por unidad // es decir / que con esto los alumnos antes de comenzar la unidad / pueden leer los vocablos que van a venir en esa unidad / que tienen que aprender / las palabras nuevas / algunos verbos / algunas expresiones / para que entonces ya la unidad / digamos la entiendan mejor / es como un pequeño diccionario / por unidad y por página // entonces es un dinámica nueva / pero también eso es otra cuestión / no sirve de nada si noo ee haces que los alumnos antes de la unidad lean esos vocablos y por lo menos se familiaricen / porque si no lo hace aunque tengan ese libro / pues volvemos a lo mismo entonces continu- continuamos aprendiendo las frases sobre la marcha / conforme vas a dando la lección hay quien te pregunta y qué significa esto y esto por qué y entonces es como lo van aprendiendo que es como siempre lo han hecho y tampoco está tan mal

Aquellos estudiantes que no han leído y aprendido esos vocablos y preguntan en el aula por ellos son los que realizan preguntas sobre el vocabulario y hacen que el vocabulario aparezca “sobre la marcha” a lo largo de las sesiones. JAM también se manifiesta a favor de no definir el momento en el que se va a desarrollar el léxico y argumenta: “ee // yo no lo hago // ee suele→ / porque también depende en el momento en el que surge yy y también depende del del objetivo último de la asignatura o de la clase ¿no?”. JAM, profesor de español en la universidad, plantea que, según los objetivos de la clase o de la asignatura, el tiempo dedicado a la enseñanza del léxico varía.

MC tampoco habla de una temporalización del léxico porque no cree que haga una explicación clara y concisa de las unidades léxicas. Cuando sus alumnos le preguntan por el significado de alguna unidad léxica, manifiesta que el diccionario lo hará mejor que ella misma:

- (21) MC: pues es difícil pero es que realmente tampoco→ a ver explicación explicación del léxico yo no me pongo aa→ nunca a definir palabras en la

clase de hechoo→ la típica situación en que de repente alguien te pregunta ¿y qué significa no sé qué? / yy y yo siempre les digo no soy un diccionario ambulante / mírenlo en el diccionario porque va a estar mucho mejor definido de lo que yo podría definirlo de manera improvisada / pero bueno cuando cuando / ee son palabras o combinaciones que tengo planificadas / tengo ejemplos mm ejemplos en los que se puede deducir el significado y creo que ya me he ido un poquito de tu pregunta§

Finalmente, en lo relativo a la temporalización de la enseñanza del léxico en el aula, dos de los informantes se muestran indecisos al decir si temporalizan o no la explicación del léxico. Ambos recurren al hecho de que depende del tipo de grupo, sobre todo a la procedencia y al nivel para hacerlo o no, ya que esto subordinará que el tiempo delimitado para la presentación del léxico se respete o no. MS establece dicha diferenciación con respecto al nivel y a la nacionalidad:

- (22) MS: depende / depende / ee si es por ejemplo un grupo un poquito más elevado por ejemplo si leemos un texto o si surge la conversación entonces automáticamente ellos piden cuando están hablando o cuando están leyendo / piden el significado de algo o la palabra que no conocen entonces automáticamente se le da / y si por ejemplo ee con grupos bajitos quiero hacer el restaurante / pues a veces presento antes los elementos básicos de como de cómo decir las comidas o cuánto comidas o el café tal entonces se presenta antes es que es muy variado / no tengo una pauta y también depende del grupo / depende de la nacionalidad también / cambio mucho / depende del grupo /no es lo mismo por ejemplo si tengo todo grupo de países latinos / brasileños italianos portugueses entonces no hay problema es todo muy rápido / en cambio si tengo un grupo variado gente oriental sí entonces / es totalmente diferente

A lo largo del marco teórico observamos cómo diferentes lingüistas [Lewis (2003), Baralo (1994, 1997, 2001) o Chamorro (2017)] defienden el uso de estrategias para que los estudiantes tengan facilidad para retener el vocabulario. La mayor parte de los informantes, ocho de los nueve, defiende ese uso de las estrategias como fuente de retención de unidades léxicas. Los motivos y los momentos en los que dotar a los estudiantes de esas estrategias son muy diversos. Conozcamos algunos ejemplos.

MC se muestra totalmente partidaria del uso de las estrategias y alude a que vivimos en una época en la que cada vez utilizamos menos la memoria. Dichas estrategias están relacionadas con el uso de post-it que nos recuerden a golpe de vista el nombre de un objeto o al uso de juegos con los que los alumnos se diviertan y aprendan simultáneamente.

(23) MC: sí sí sí sí mee es algo que mee / que me ocupaa bastante porque ee además cuesta bastante también / en estos tiempos en que cada vez usamos menos la memoria pues sí / sí sí claro desdee→ la típica dee les pongo la típica de poner post-it de las palabras por su casaa oo hacerse tarjetitas hacemos también algunos años tengo por ejemplo / el buzón de las palabras en una caja que es el buzón de las palabras y dondee / cada vez que aparece una palabra nueva que ellos quieren o que yo considero que deben ee aprender pues alguien se encarga de hacer una tarjeta ¿vale? Con la palabra por un lado y por otro lado puede ser un dibujo depende del tipo de palabra o un dibujo o ejemplos / oo el por ejemplo es de la misma familia que la palabra tal es decir la información que sea relevante tener en ese momento de aprendizaje / y luego con ese buzón de palabra hacemos actividades cada quince días para refrescarlas

Otra de las informantes alude al uso de los mind maps como estrategia más desarrollada en sus clases. MA establece que, a partir de ellos, consigue mediante colores y ámbitos relacionar todo el vocabulario que ha desarrollado sobre un tema en concreto. Lo contrapone a las famosas listas de palabras y dice que los mind maps son una “ayuda visual”:

(24) MA: estrategia ee / me gusta mucho lo de los ¿cómo se llama? / mind maps / los→ los mapas conceptuales y sí que intento que lo hagan la verdad es / intenté hacerlo / primero como más deberes al acabar laa→ la clase / pero luego no le ven igual tanta importancia como yo / entonces se lo mandaba hacer en clase / pues ahora vamos aa que hemos visto todo esto / que hemos visto el vocabulario de la ropa / pues intentar recordar varios textos id enlazándolos / con el cuerpo funcionó muy bien / por partes del cuerpo dee→ el torso / o los brazos / el codo el hombro las manos / y sí

quee→ la verdad les gustó / lo hicimos así como por colores y por partes / y yo creo [que es algo representativo]=

R: [da lugar a la retención]

MA: =yo creo que ayuda mucho / ayuda visual y para tenerlo ahí no como una lista y que lo hayan hecho ellas también

Finalmente, para concluir esta exposición de opiniones a favor del uso de estrategias, cabe destacar la intervención de JM, quien aporta ejercicios diferentes a los ya citados por otras informantes y que ofrecen posibilidades diversas a la hora de seleccionar qué estrategias presentar en el aula:

(25) JM: ee lo intento yy por ejemplo hacemos algunos ejercicios / ee / dee / por ejemplo de deducción de léxico ¿no? Con palabras inventadas o eliminando palabras para que vean quee a veces pues es necesario exactamente la palabra para poder deducir qué significa↑ / hacemos ejercicios dee→ también pues de memoria y de revisión↑ / ee de combinación↑ ¿no? Dee para completar↑ ee pues sí

Por otro lado, SM es la única de las informantes que afirma no ofrecer a sus estudiantes estrategias para que retengan mejor las unidades léxicas. SM respondió a esta pregunta diciendo que, en lugar de estrategias, insta a sus estudiantes a no traducir y a memorizar las colocaciones y resto de unidades léxicas aunque no sepan muy bien por qué se dicen de ese modo. Así lo explica ella misma:

(26) SM: ee noo no tantas básicamente es como→ como te decía al principio / yo les digo que traten / lo que yo les digo siempre al principio es que traten / tra- regla número uno no traducir / es decir yo sé que lo van a hacer / porque es un hábito incluso yo lo hago / es un hábito de adultos / es inevitable digamos / pero se puede ir controlando con el tiempo / entonces yo les digo que traducir en un mal hábito y no se lo aconsejo / sino que traten de aceptar ee ee la frase completa o como tú dices la unidad léxica completa / como te decía ee ¿cómo te llamas? / oiga pero por qué te / por qué llamas / ¿qué significa tener? / saben que ahorita agárrenlo así completo / y así completo se lo aprenden / y cuando ustedes quieran pregunta el nombre / usen esta frase // oiga / yy y por qué se dice / este / mucho gusto / y qué significa

encantado / mira / mucho gusto y encantado los dos / sirven para decir // (())
punto / o sea para decir en alemán mucho gusto

La entrevista avanzó y, tras estas preguntas, nos interesamos por el fomento de la autonomía del aprendizaje del léxico. Higuera (2017), en una de sus últimas publicaciones, establece que una de las habilidades del profesor del siglo XXI debe ser fomentar la autonomía en cuanto al aprendizaje del léxico. Esto se debe a que la enseñanza explícita que se realiza en el aula no es suficiente para que los aprendientes sean capaces de dominar las cinco mil palabras necesarias para entender textos auténticos.

Dicha autonomía, según las aportaciones de los informantes, es fomentada por siete de los nueve entrevistados. Tres de ellos establecen tres tipos de actividades diversas con las que fomentan la autonomía fuera de las aulas. La primera de ellas es la propuesta por MA, quien defiende la importancia de que los estudiantes realicen mapas conceptuales y hagan lluvia de ideas cuando lleguen a casa, para memorizar y asentar lo aprendido en el aula. Sin embargo, no puede asegurar que sus recomendaciones se lleven a cabo siempre:

(27) MA: sí eso que decía antes de → / que les intentaba que viesen la importancia de → de hacer luego ellos en su casa su mapa conceptual para hacer como un poco una lluvia de ideas de las palabras que recordaban ¿no? / si dices fruta pues de → / ¿de qué se acuerdan / no? Sin tener que ir a a hacer una lista o / o mirar la libreta / pero no sé si / hasta que punto lo he conseguido

Por su parte, JG relaciona la autonomía con el reconocimiento de las unidades léxicas. Para trabajarlas, propone subrayar y remarcar la aparición de dichas unidades e intentar memorizar con qué otras unidades aparecen. De este modo, los estudiantes podrían reconocer si se trata o no de unidades léxicas compuestas.

(28) JG: de sí / antes como comentaba en de → en este ejemplo concreto de subrayar / de identificar esas unidades léxicas / yo muchas veces les digo que cada vez que lean / de una muy buena forma de aprender el léxico es tratar de observar constantemente estas unidades léxicas que aparecen

constantemente ¿no? Entonces ee verlas observarlas ver cómo con qué otras palabras se relacionan / subrayarlas

Finalmente, a favor del fomento de la autonomía del aprendizaje del léxico encontramos a SM. Esta informante propone que, en los actos diarios que los estudiantes realizan, piensen en español, intenten refrescar el léxico que ya tienen memorizado y lo pongan en práctica. Los estudiantes pueden encontrar las palabras en un diccionario bilingüe, pero de nada sirve si no lo aplican en su día a día:

(29) SM: sí / trato de quee→ / como digo con esos ejemplo y esos tips que les doy / intento de que los sean porque les digo que no hay ninguna otra forma / es decir / ee yo les puedo dar ee la traducción de las palabras / pero es lo mismo que si ellos toman un diccionario / yy no sirve de nada si no lo aplican / entonces ¿para qué lo→? / y y y aún así / este / van a olvidar muchas palabras / entonces por eso les doy ese→ ese→ ese tip este consejise consejo de que lo hagan siempre que puedan / si van en el autobús↑ / si están esperando algo↑ / si están en la cola del supermercado o ese tipo de cosas / y sí les hago hincapié en que para aprender el idioma sí tienen que trabajar además ellos en casa de otra forma no se puede / es decir se nota en seguida cuál es el alumno que hace trabajo en casa

Esta cuestión de la autonomía no es fomentada por dos de las informantes por diferentes motivos. MS apunta a la libertad de los alumnos para que trabajen el léxico si quieren y tienen la necesidad: “la verdad es que no / les dejo mucha libertad a los alumnos si ellos por sí mismos lo trabajan porque tienen la necesidad / sino no”, afirma. Mientras tanto, PB no es consciente de ayudar a sus estudiantes y potenciar su autonomía. Sin embargo, cuando observa a algún “muy muy buen estudiante”, observa de qué modo ha anotado sus explicaciones y qué organización le ha concedido:

(30) PB: mm no / se lo doy / es decir me doy cuenta / cuando alguna vez tengo un estudiante quee muyy / muy buen estudiante digamos que entonces tiene / una libretita especial y mientras estamos en clase de repente // tiquitiquitiqui entonces voy y digo me dejas ver la libreta? y entonces digo como digo como lo tienes organizado? y entonces digo dice lo tengo por / uno dice pues yo lo tengo por días dice cada palabra que digo esto me lo quiero aprender lo voy apuntando otros lo tienen por / por temas / pero /

claro me sorprende que estudiantes máss / más aplicado y más detallista pero / es verdad que no lo trabajo no lo trabajo en clase

Tras esta cuestión, pregunté a los informantes sobre cuál era la base de su enseñanza de léxico. Las posibilidades que les otorgué fueron dos: la atribución de determinado vocabulario según los niveles de referencia o la consideración de vocabulario de interés para el aprendiente. Troitiño (2017: 147) propuso que, para decidir qué selección de vocabulario se debe presentar a los estudiantes es necesario elegir una perspectiva cualitativa, donde la enseñanza esté centrada en el alumno, pero tenga en cuenta los planes curriculares o los listados de frecuencia entre otros. Y, aunque yo les propuse a los informantes elegir una de las dos, siete de los nueve informantes eligieron ambas y formaron una mixtura sobre la que basar la enseñanza del léxico.

Este fue el caso de LU, quien argumentó la necesidad de mezclar lo que expone el MCER y las necesidades del alumnado para crear una base completa de léxico:

(31) LU: entonces hay que hacer un poco un mix / yo creo que siempre dependiendo de las necesidades del alumno / yo no nunca he impartido un curso largo de un año / siempre he impartido cursos de pues de esto / como mucho de tres meses / o sea en tres meses / el primer día yo lo que hago es preguntarles / ¿para qué habéis venido? ¿qué queréis aprender? / entonces sí que habrá cosas / quee que no queréis esto aprender esto no queréis aprender esto pero / esto sí os (()) las presentaciones / los estados de ánimo estoy contento estoy triste esto os guste o no estoo§

R: §es necesario§

LU: §esto va a entrar hoy aquí / y luego hay cosas pues obedeciendo un poco aa→ a sus necesidades / o sea creo que noo→ es que no te puedes cerrar / porque aunque digas yo voy a seguir a rajatabla lo que dicen los niveles / y si luego el alumno te pregunta algo ¿qué? ¿No le vas a contestar? Y el alumno se va enfadado contigo=

Por su parte, JM manifiesta que, en su opinión, los materiales están basados en el MCER, sin embargo “le gustaría creer” que el MCER a su vez se apoya en las

necesidades de los estudiantes y que lo que aparece en los manuales es el léxico que ha seleccionado el MCER como necesario y relevante para los estudiantes según los niveles:

- (32) JM: mm /// mm bueno /como te decía yo creo que muchas veces el el vocabulario un poco viene dado por el material quee→ que esté usando ¿no? Entonces ee claro yo / tengo la sensación de que ahí sí ha habido un vaciado ee deel marco de referencia a partir del marco de referencia pero claro yo / me gustaría creer que el marco de referencia está basado también en las necesidades que un hablante tipo puede tener ee // pero un poco también depende del tipo de curso ¿no? / es decir que a veces se se no sé si estás en un curso con fines específicos se supone que el estudiante tiene unas necesidades determinadas↑ intereses particulares↑ / y la selección del léxico quizás está más centrada en→ en ese en lo que necesita el estudiante / en un curso de español general / aparte de que el estudiante pregunte o tenga una necesidad específica / pues normalmente es el léxico que está seleccionado§

MC define la clase como “algo vivo”, por lo que convendría situar en la base la selección de vocabulario que realiza el MCER e ir añadiéndole a lo largo del curso los aspectos que despierten el interés de los aprendientes:

- (33) MC: [no no] / la verdad es que no mee no me ciño porque la clase es algo vivo en lo que en la quee surgen cantidad de cosas que vienen determinadas por el interés de los estudiantes entonces no / no por supuesto hay una base ahí que es lo que en teoría deben aprender todos y demás pero→ luego surgen mil cosas a lo largo de un curso

Tras estas tres muestras de algunos informantes que defienden esa mezcla del MCER y las necesidades, dos de los nueve informantes optan por centrarse solo en el interés que los informantes manifiestan sobre cierto léxico y establecen diferentes razones. MS no añade más información, sino que manifiesta rotundamente la consideración del vocabulario de interés para el aprendiente como base de la selección léxica:

(34) R: gracias / yy ee ¿en qué basas tu enseñanza del léxico en la atribución de determinado vocabulario según los niveles de referencia o en la consideración del vocabulario de interés para el aprendiente o en una mezcla de ambos?

MS: repíteme la primera

R: en la atribución / ee de determinado vocabulario según los niveles de referencia

MS: aa / no no la segunda / la segunda

R: en la consideración de vocabulario de interés ¿verdad?

MS: exactamente / sí sí sí

Cerramos los resultados de esta pregunta con la aportación de MA, profesora de una ONG que afirma que centra la selección del léxico únicamente en las necesidades de los estudiantes debido a que no tiene un manual dedicado a un nivel específico, sino que ella elige qué enseñar a sus alumnos y qué no.

(35) MA: yo creo quee→ eso me lo he me lo he planteado bastantes veces a niveel→ como te he dicho lo baso en las necesidades desde un principio / entonces al no tener un manual que siga específicamente como un niveel→ y como el vocabulario ya / ee / ¿cómo se dice? / como seleccionado a ese nivel / pues yo creo que a veces peco un poco de eso y quiero enseñarles demasiadas cosas / que luego digo pues igual si estamos con el cuerpo humano no es necesario que sepan páncreas / vamos no creo en eso tampoco pero / pero me refiero quee mm / que lo centro en sus necesidades pero→ tampocoo quiero darles como una lista=

Por lo que concierne a los errores, se planteó a los informantes la dicotomía error léxico y error gramatical y, especialmente, cuál de los dos errores creen que se tolera mejor. Sin embargo, todos ellos hicieron referencia a la gravedad más que a la tolerancia y aportaron razones por las que el error léxico es más grave que el error gramatical o viceversa.

Seis de los nueve informantes apuntaron que el error léxico es más grave y está menos tolerado que el error gramatical. Para demostrar las razones de su creencia, PB

remarca la importancia de controlar el significado connotativo de las palabras para no llegar a malentendidos como el que ella misma relata:

(36) PB: ay /// yo creo que debemos tole- como nativos / creo que toleramos menos los errores léxicos // me da laa me da laa me da la impresión porque claro nosotros controlamos el valor y hemos el el significado connotativo de las palabras entonces claro los estudiantes extranjeros no son conscientes de esos valores entonces claro cuando ellos se equivocan / no saben en muchos casos el el problema que que ha surgido porque no han controlado bien el vocabulario o porque lo han pronunciado mal y han dicho otra cosa / por ejemplo en el caso de un estudiante chino que siempre se lo recuerdo / cuando cuando viene eel el caso de una estudiante que llevaba colgado aquí una cosa y yo voy mirando tal / y digo qué colgante más bonito / llevas y entonces una chica china / y me dice te gusta y digo me encanta digo qué es / y me dice “puta” [risas] qué me has dicho? Dice “puta puta” y yo mirando digo / y claro ellos seguían yo me partía de risa y digo // y de repente digo aa / “buda” y me parto y entonces me partía de risa y paré la clase digo vamos a ver / fijaros yo le he dicho esto y ella me ha dicho “puta” y todos buahh / y ella se queda así y dice / ¿qué he dicho? Digo mira fíjate que los los los hablantes chinos digo la distinción de sordas y sonoras con las oclusivas digo os cuesta mucho entonces aquí hay un problema de de al pronunciar tú mal tú has dicho una palabra y además es una palabra dijéramos muy fuerte y además tú la relacionas encima con la religión quiero decir que es la bomba para un español / entonces es bu-da bu-da es sonoro y pu-ta ess / y entonces iba diciendo buda buda buda / entonces claro se equivoca en otra cuestión pero dice bien la palabra§

R: §y no pasa nada§

MS afirma que se trata de una pregunta muy interesante. Tras unos segundos en los que piensa la respuesta, sentencia apuntando que los errores gramaticales se toleran mejor porque, si no decimos de forma correcta la unidad léxica en cuestión, probablemente no nos entiendan a la hora de comunicarnos. Sin embargo, no importa cómo digamos la información gramatical de la frase, en el caso de “quiero pan”, ya que

no importa que lo digamos en pasado, presente o futuro si la información léxica es correcta:

(37) MS: ee es muy buena pregunta esta (3'') mm (3'') es que claro depende / um depende del contexto / ¿tú te refieres a los oyentes / a los oyentes que escuchan a las personas hablando en español que se qué es lo que se tolera mejor? Uff (3'') no lo sé / no lo sé / depende (3'') quizás quizás los gramaticales porque claro / claro si tú no dices la palabra si vas a comprar pan y no dices que quieres pan↑ / tú puedes decir el quiero como de cualquier manera pero el pan necesitas decirlo entonces quizás el léxico es más importante y se tolera menos porque no se entiende / sí quizás el léxico vamos a decirlo así / claro lo que tú me dices nunca lo había pensado entonces yo tengo que pensar un momento a ver que→

Como puente para llegar a las personas que optan por los errores gramaticales como los más graves, encontramos la postura de JAM. Este profesor mantiene que, según el receptor, el error gramatical puede ser más grave que el error léxico o al contrario. También apunta que, si en la clase la atención está centrada en la comunicación, los errores quedan en un segundo plano:

(38) JAM: §yo creo quee el profesor toleraa más el error léxico que el gramatical / tengo esa impresión / ee cuando sale a la calle / yo diría que toleraa más probablemente sea al revés / es que esto no lo sé (RISAS) no me lo había planteado cuanto a tolerancia / yo creo que el profesor quizás también mm pone especial / ee atención en que comunique ¿no? Y entonces bueno pues si dice en lugar de pago dice pagamiento pues dice pagamiento yy / y noo y en cambio se fija en quee→ esta mañana he hecho el pagamiento y / si he dicho he hacido ya sé que hacido también es léxico pero está entre el léxico y el gramatical / probablemente le corrija antes hacido que pagamiento ¿no? / ee // luego en en la calle / probablemente se tolera más el gramatical / no sé / pero es una impresión simplemente (RISAS) / como profesor / depende / depende del momento / sii→ es un momento quee quiero que fundamentalmente comuniquen / no me importa demasiado que cometan errores / ni de un tipo ni del otro / sino en todo caso lo que estemos viendo en ese momento ¿no? / centrarme en ese asunto

LU apunta que, en su opinión, “tengo la sensación de que a los extranjeros / se les tolera todo”. Añade que, si han logrado comunicarse, el receptor da por buena su intervención, pero, sin embargo, esto no les beneficia si están en niveles superiores. Los errores que más focaliza LU son los que ella misma les ha explicado, ya sea a lo largo de la clase o del período de lecciones:

(39) LU: tengo la sensación de que a los extranjeros / se les tolera todo / en cuanto a→ / bueno me explico / en cuanto a / a errores en plan / se equivocan / yy sí / sí ¿han logrado comunicarse? La otra persona lo da por bueno / yy y claro eso igual pues no no les estás haciendo ningún favor y menos en niveles superiores / al principio si quee→

R: cuesta más decir→ sobre todo en la calle

LU: realmente no puedes estar corrigiéndolo todo / yoo los que yo por ejemplo como profesora no tolero es de lo que hemos dado de lo que yo he dado con ellos / el mismo día / no puede ser que yo haya explicado la diferencia entre ser y estar yy / cuando ya se está practicando se estarán equivocando pero esos son los errores que voy a corregir / todo el tiempo

Finalmente, MC opina que, en general, los errores gramaticales se toleran peor que los léxicos, pero que estos últimos, aunque no están tan marcados, son los que generan grandes incomprensiones:

(40) MC: bueno los léxicos suelen ser más divertidos [(RISAS)]

R: [(RISAS)]

MC: ee mm sí probablemente se toleren creo que se toleran peor los gramaticales que los léxicos pero los léxicos muchas veces causan más incomprensión que los gramaticales entonces tienenn / no están tan estigmatizados / pero tienen más peligro digamos pero claro te llevan a decir cosas que no tienen nada que ver con lo que querías decir

Con la última pregunta de este bloque relativo al tratamiento del léxico en el aula quisimos interesarnos por el número de encuentros necesarios para que el aprendiente retenga una palabra. Las teorías ofrecen diferentes opciones sobre el número de encuentros. Si seguimos lo establecido por Troitiño (2017) y basándonos en

lo dictado por Cepeda et al. (2006), el número de encuentros debe ser al menos seis y a lo largo de una práctica espaciada en el tiempo. Nuestros informantes han mostrado diferentes opiniones sobre el número de encuentros idóneo para la retención, las cuales hemos establecido en tres grupos.

PB y SM consideran que son necesarios varios encuentros para que se pueda retener una unidad léxica nueva, pero no ofrecen ningún número concreto de encuentros. SM sintetiza y aporta un ejemplo: “mientras más frecuente / mejor / por supuesto por algo las canciones son pegajosas aunque no son buenas”. Con esta intervención, SM alude al hecho de la repetición como mecanismo para una completa retención.

PB apunta que conoce la teoría sobre la necesidad de establecer un número de encuentros, aunque no se plantee llevarla a cabo. Sin embargo, defiende la necesidad de refrescar el léxico trabajado con diferentes actividades para retenerlo:

(41) PB: hombre no sé si un día leía que no se si eran una diez veces oo / que pensé que raro no no nunca me lo he planteado pero sí que me planteo que una vez que trabajas el vocabulario tienes que ir dando vueltas sobre el mismo que eso si que es algo consciente después de haber trabajado hacemos yo que sé cosas de de / de gramática tal tal tal y entonces digo con todo esto recordar hemos visto el vocabulario para esto ahora todo esto vamos a trabajarlo aquí es decir intento refrescarles todo lo que ellos han visto para que en la actividad concreta que van a/a dijéramos a crear algo que recuerde ese vocabulario que hemos trabajado§

R: §vale§

PB: §porque si no / lo dejan como un ejercicio y no se acuerdan que lo saben

El grupo más numeroso está formado por aquellos informantes que consideran que el número de encuentros necesarios para retener una unidad léxica depende del interés y la relevancia que dichas unidades tengan para el aprendiente. JM, JG, JAM, MA Y MC comparten esta opinión. Algunas de sus razones las expondremos a continuación.

JG mantiene que, según las necesidades y la relevancia que una unidad léxica tenga para los aprendientes, la retendrán con más o menos facilidad. También remarca la importancia del contexto, aunque no sabría decir un número concreto de encuentros:

(42) JG: eemm // yo creo que depende del interés del estudiante / ee yo esta frase la utilizo mucho cuando el / depende del interés del estudiante por aprender una palabra concreta o depende de que el vea que la necesita o quee porque yo creo quee / ee // ese tipo de frase yo lo utilizo para relajarlos cuando / dicen mira otra ha aparecido y otra vez no la sé / entonces yo utilizo este tipo de frases / pero de ahí a que sea cierto o no / no lo sé / supongo que puede ser que sí / la verdad no lo he contabilizado / entonces en primer lugar yo diría quee / depende de la necesidad que tenga el estudiante para aprender esa palabra / es decir si la va a necesitar / si la va utilizar / si la va a poner en uso / si la va a identificar dentro de su contexto / dentro de sus necesidades dee→ más vitales / pues evidentemente la va a aprender mucho más rápido // ee siete es el número máximo de veces que necesita para aprender una palabra / aparecida en contexto / no lo sé / no lo sé exactamente

JM añade que cuantas más veces se encuentre un estudiante con la unidad léxica, mejor, aunque defiende que no se puede decir un número exacto porque depende de los estudiantes, ya que un aprendiente puede retener una unidad léxica que para él resulte útil, pero otro estudiante puede no retenerla en el primer encuentro porque no la considera relevante para su día a día:

(43) JM: ahí también me parece que depende de la importancia que tiene esa unidad léxica para el estudiante / ee yo hay palabras que también cuando he estudiado un idioma me ha costado mucho recordar / supongo que porquee→ noo no tenía un anclaje ¿no? Enn→ / y otras quee he aprendido y a lo mejor eran palabras que tampoco eran tan útiles pero que las he aprendidoo con un primer encuentro / pero quiZÁS ee sí tenían un significado para mí o un momento o tal / entonces me parece que depende / hay esto que dicen que ¿no? Hay un mínimo de veces que tienes que encontrártelas / yo creo que cuantas más veces te las encuentras mejor / pero pero creo quee / no se puede decir un número exacto / me parece que

hay / a veces dices una cosa / eso me ha sorprendido / que les enseñas una cosa en clase / y hay estudiantes quee→ porque la encuentran útil↑ porque ven que la pueden utilizar↑ en determinadas situaciones / o les ha parecido simpática↑ y la han aprendido / depende de lo que signifique / de la importancia que tenga para ellos

MC, mediante un ejemplo, nos explica por qué algunas personas retienen las unidades léxicas con mayor facilidad que otras. Esto se debe a la asociación de las palabras a un determinado momento o a una persona concreta. Remarca que el hecho de que las unidades léxicas tengan que aparecer en reiteradas ocasiones complica la programación por la escasez de tiempo e, incluso, apunta que a veces es necesario llevar a cabo esa repetición de unidades léxicas para una completa retención:

(44) MC: ee sí / en general sí / mm / pero bueno hay hay excepciones por ejemplo hay hay unidades léxicas→ que por algún motivo / que puede tener que ver con laa / incluso con la emotividad del momento con porque relaciones eso con algo de tu vida personal ee que se te queda grabada ya inmediatamente y no lo olvidas lo sé porque a mí me ha pasado como estudiante dee de idiomas / yo por ejemplo he olvidado casi todo el ruso quee aprendí pero recuerdo la palabra regatear / como comprenderás regatear no es tan rentable ni la voy a tener que usar tanto y sin embargo la recuerdo pero porque la asocio a una persona a un determinado momento / y entonces ee / en general sí que son nece- si no existen facto- otros factores que te hagan relacionarte con esa / unidad léxica o crear ahí unaa una red de conexiones en tu cerebro si que necesitas→ diez no sé si son diez ocho doce ee / pero necesitas encuentros y nosotros tenemos quee / que es bastante es algo bastante difícil pero los profesores tenemos que intentar ofrecer el máximo de encuentro a lo largo del curso con esas unidades / lo cual complica bastante la programación no siempre→ y yo lo reconozco yo a veces no soy capaz ¿no? Y sobre todo cuando llegas yaa cien horas de curso ¿eh? pues→ pero bueno intento hacerlo en la medida de lo posible

Por último, un tercer grupo formado por MS y LU establecía que, según cuál sea la unidad léxica, se necesitarán más o menos encuentros para retenerla. No mencionan

ni el interés ni la relevancia, sino que se centran en si se trata de una unidad fácil de retener o relativa al léxico de un ámbito más complicado:

(45) MS: ay depende también de la dificultad del léxico / hay léxico muy muy muy sencillo porque es además es muy necesario es eevidentemente que sea el del día a día este es más fácil de retener pero si estamos haciendo por ejemplo ee estamos tratando a niveles más ee no tan prácticos sino más filosóficos o más→ entonces es más dificultoso retener las palabras claro / sí / depende del→

R: del tipo de de unidad léxica / [perfecto]

5.3. *El léxico en los diferentes enfoques metodológicos*

El tercer bloque de la entrevista está dedicado a la presencia del léxico en los diferentes enfoques metodológicos y al conocimiento de los informantes sobre dichos enfoques. Una de las preguntas formuladas fue si creían que la presencia del léxico en el aula de E/LE había variado con respecto a épocas anteriores. En este caso la respuesta fue unánime y contundente: la presencia del léxico ha evolucionado y cambiado a lo largo de los últimos años.

Las intervenciones de las informantes con menos experiencia como docentes de español apuntan a ese cambio pensando en sus clases de idiomas durante la infancia. Según LU, el léxico ha aumentado tanto su presencia como la importancia que se le concede. Y, sobre todo, ha adquirido una prioridad de la que no gozaba hace unas décadas:

(46) LU: yo creo que sí / que ahora se le da→ más importancia / incluso lo que recuerdo yo de las clases del inglés del colegio / casi todo lo que recuerdo es gramática / venga hoy / present simple / venga hoy present continuous / yy claro el vocabulario no sé / está claro que nos lo enseñaban pero noo para nada era prioritario

MA matiza esta intervención haciendo alusión a que la importancia que ahora se le concede al léxico está íntimamente relacionada con el nivel de dificultad del aprendizaje del léxico. Aunque se cree que aprender vocabulario es sencillo, se trata de una tarea ardua:

(47) MA: sí es lo que estábamos diciendo ¿no? Que cada vez tiene un papel más importante y bueno / se intenta ver la importancia del léxico ¿no? Que necesitamos y no es fácil de aprender / la gente cree que aprender vocabulario es algo muy sen- muy sencillo y que simplemente dar una lista de palabras yy y ya está pero bueno es mucho más que eso / está bien que cobre relevancia

JG, informante con doce años de experiencia como profesor de E/LE, afirma que ha habido un cambio de rumbo en la enseñanza del léxico y que esto se debe a la aparición del enfoque léxico. Cabe destacar que es el único informante que cita dicho enfoque metodológico y que conoce sus propuestas, de las que destaca que el enfoque léxico permita trabajar estrategias que ayuden a los estudiantes a retener la unidad léxica y que el estudiante “tome conciencia de la palabra más allá de la simple traducción”:

(48) JG: sí / sí sí sí sí por supuesto / yo creo quee→ ya te digo yo creo que ahora hay muchísimos estudios dee→ del léxico / del enfoque léxico y que gracias a eso sabemos cómo enfocarlo de una forma mejor y atenderlo de un modo mejor y es que es sobre todo trabajar diferentes estrategias para que el estudiante /ee la pueda utilizar / la pueda retener y sobre todo la tenga activa para ser utilizada / entonces yo creo que esos nuevos enfoques dee→ / y sobre todo nos ayuda a tener en cuenta nuevas perspectivas / nuevas perspectivas que simplemente hacen→ que el estudiante digamos / ee / tome conciencia de la palabra más allá de la simple traducción o de la más o de la simple o del simple proceso mental / ee de traducir e identificarla en su lengua y ya está ¿no? / yo creo que el enfoque léxico lo que ha hecho ha sido desarrollar esos procesos mentales para retener y tener activa las palabras / de los estudiantes ¿no? De- básicamente

Para finalizar esta cuestión, cabe citar lo aportado por JAM, quien apunta que hace unas décadas la clase giraba en torno a la gramática y que en este momento el interés hacia el léxico ha aumentado. Matiza que dicho interés depende del perfil y los intereses del profesor o la institución. JAM destaca la importancia de la presencia del léxico en el aula si se quiere desarrollar un método comunicativo.

(49) JAM: yo creo que sí / ee ahí sí que lo tengo bastante claro / mm precisamente por eso ¿no? Antes giraba mucho más entorno a la gramática y ahora se desplaza ese interés / también depende del perfil del profesor ¿eh? Y del perfil de la institución incluso / por qué apuesta / determinaoo→ no es lo mismo apostar por método comunicativo que por un método que lo es menos ¿no? / pero yo creo que sí que a una mayor presencia no tanto como / ee como puede ser métodos anteriores como sí / una parte paraa→ / para la comunicación pero una más a la misma altura / yo creo que ahora tiene mayor presencia

La siguiente pregunta estaba formada por varias cuestiones que giraban en torno a la relación entre léxico y gramática y su presencia en el aula. Nos interesamos por saber si el léxico y la gramática se trabajan por separado o si son complementarios. También quisimos conocer si en sus clases se dedicaba más tiempo a la gramática o al léxico. Tal y como se expuso en el marco teórico, Bogaards (1996) defendió que el léxico y la gramática no son separables, puesto que las reglas y los elementos son interdependientes. Del mismo modo, Pérez (2017) caracterizó el enfoque léxico de Lewis (1993), donde invalidó la dicotomía gramática-léxico, ya que la gramática es una habilidad receptiva que se adquiere cuando estamos expuestos a producciones cuyo significado se comprende. Veamos qué opinan nuestros informantes.

Con respecto a si el léxico y la gramática son complementarios, siete de los nueve informantes afirmaron que están de acuerdo con que sí lo son. JG establece que si léxico y gramática se trabajan por separado es para no añadir niveles de dificultad:

(50) JG: mm (3'') es muy buena pregunta↑ / hombre por supuesto yo creo que todo es complementario y todo se trabajar ee / o sea todo es complementario porque todo se necesita a la hora de aprender una lengua ¿no? / ee sin embargo por ejemplo cuandoo estoy teniendo un contenido gramatical concreto yy que a lo mejor tiene un nivel de dificultad concreto / ee prefiero no añadir otro nivel de dificultad ee

Tres de los nueve informantes coincidieron al exponer que en sus clases la presencia de la gramática continúa siendo mayor que la presencia del léxico. Los motivos por los que esto sucede son muy diversos.

MC apunta que el tiempo dedicado a la gramática es mayor que el tiempo dedicado al léxico, tanto en su clase como en general. Matiza que, personalmente, el léxico se trabaja de más formas que la gramática, pero, si hablamos de forma aislada, la gramática sigue trabajándose más que el léxico, ya que las páginas web dedicadas a la enseñanza y los libros de texto continúan dedicándole más tiempo.

(51) ee en mi clasee→ quizá un poquito más ee la gramática pero digamos / mm de manera aislada porque el léxico o sea hay momento en que me centro→ en el léxico / pero luego el léxico / de alguna manera también se trabaja a través de los audios / a través de los textos ¿ahá? / entonces se vuelve a trabajar y por ejemplo eso no lo hago tanto con la gramática / porque me parece aburridísimo buscar un audio interesante un texto interesante para estropearlo trabajando gramática con eso / yy entonces si hablamos de los dos componentes de forma aislada / a lo mejor hay un poco más de trabajo de la gra- explícito de la gramática / y menos del léxico pero el léxico→ / se recicla digamos o se trabaja [de otras maneras]

R: [aparece de otras maneras]

MC: pero en cambio si hablamos en general / yo creo que todavía se dedica más tiempo a la gramática que al léxico y eso lo digo por materiales que veo en la red / por los libros de texto yo creo que siguen dedicando más atención a la gramática

PB establece que gramática y léxico son totalmente complementarios, pero que el tiempo dedicado a la gramática en sus clases y en general es mayor que el tiempo dedicado al léxico. Sin embargo, matiza que este trabajo de la gramática lo realiza de diferentes maneras:

(52) PB: depende / ee yo soy consciente es que claro a mi me gusta mucho dar gramática entonces ee soy consciente que con el tiempo intento dar mm / hacer / gramática pero intento que hay mucha mucha práctica es decir una vez / ya saben teóricamente como tienen que construir las frases o lo que estemos trabajando / entonces si que voy dando vuelta sobre lo mismo con muchísimos tipos de actividades para que trabajen la gramática pero no de manera explícita haciendo ejercicios de huecos / entonces claro dentro de

esaa / de ese tipo de actividades sí que intento que / decir va / yo que sí si tenemos que hacer una actividades escrita de un determinado tema digo pues vamos / a recordar y entonces les vuelvo a recordar toda la información y digo pues eso es lo que tenéis que poner en ell / en la carta o en lo que tenga que hacer / pero sí que es cierto que tenemos unaa / una tendenciaa§

R: §a la gramática§

PB: §a que llegue más la gramática que el léxico

Por lo que respecta a si el tiempo dedicado a la gramática es mayor que el tiempo dedicado al léxico, JG opina que no, que ambas cosas están a nuestro servicio y al servicio de la comunicación:

(53) JG: eemm /// creo que creo que no / creo que no porque sobre todo tenemos ee / no / no es mayor el tiempo dedicado a la gramática que al léxico porque sobre todo la gramática está a nuestros servicio / el léxico también está a nuestro servicio // las dos están al servicio de la comunicación / tanto la gramática como el léxico están al servicio de la comunicación entonces→ ee // yo creo que no dedico más tiempo a la gramática quee al léxico ¿no? tenemos un componente un contenido de la gramática y automáticamente lo ponemos al servicio de la comunicación / y al servicio de la comunicación pensando en el nuevo léxico el léxico ya conocido↑ activando el léxicoo anterior // sí

MA defiende que, aunque ella intenta no enseñar más léxico que gramática, en ocasiones el mismo alumnado es el que está acostumbrado al método tradicional y son los que quieren practicar ejercicios gramaticales:

(54) MA: eem / intento que no la verdad / ee ya te digo en estas clases donde he estado hasta hoy / sí quee se daba mucha más importancia al léxico que a la gramática / lo que pasa es que sí que es cierto que mis alumnas estaban→ / muchas de ellas / son del metro- método tradicional y es lo que me piden / ejercicios de gramática de rellenar huecos yy yo he intentado no caer en ello / pero sí que me piden y aprender verbos y es lo que quieren lo que necesitan una vez que ya tienen el vocabulario más básico para defenderse / entonces

pues / pues vamos a ir jugando un poco pero no le doy tampoco especial importancia a la gramática en ese aspecto

MS es una de las informantes que no piensa que obligatoriamente léxico y gramática tengan que ser complementarios, sino que el profesor puede elegir cómo trabajarlos: “pueden ser complementarios / pueden ser / y si quieres trabajarlos por separado / pues también”.

Finalmente, JM defiende que no se trata de complementariedad, sino que léxico y gramática son la misma cosa y que se separan por cuestiones prácticas. Observamos que esta opinión es similar a la de JG, quien decía que si separamos léxico y gramática es para no añadir dificultad:

(55) JM: yo no diría que son complementarios / yo diría que SON en el fondo la mismaa / la misma cosa // es que nosotros lo separamos por una cuestión práctica / pero la lengua es léxico y gramática al mismo tiempo / entonces que yo diría que son complementarios que son ee / que son inseparables otra cosa es que a veces nos podemos centrar en determinado aspecto gramatical / pero cualquier aspecto gramatical por ejemplo cuando tu quieres explicar el uso de los tiempos / el uso de los tiempos va también asociado al significado de los tiempos en muchos casos ee yy eel y como te decía antes también / pues el el léxico no se puede aprender sin gramática ¿no? / es decir quee / que al mismo tiempo que enseñas los colores pues estás enseñando sí→ / concordancia ¿no? / yo creo que están asociados

Tras conocer sus opiniones sobre la complementariedad del léxico y la gramática, les pregunté sobre la posible organización del léxico en nuestra mente y si conocían alguna teoría que defiende esta posible organización. Tal como conocimos a lo largo del marco teórico, son varios los lingüistas que defienden una organización del léxico y proponen diferentes teorías. Recordamos que Aitchison (1987) desestimó que el léxico estuviese organizado en nuestra mente de la misma manera que un diccionario y defendió la teoría de la red, la cual sirvió de base para el planteamiento posterior de Lahuerta y Pujol (1996). También cabe destacar que Aitchison introdujo el término “bathtub effect” o “efecto bañera”, el cual se produce cuando solo recordamos los primeros y los últimos sonidos de una palabra, pero no recordamos la palabra completa.

Ocho de los nueve informantes están de acuerdo en que el léxico está organizado en nuestra mente de alguna manera, sin embargo, solo tres de esos ocho informantes conocen el nombre de alguna teoría que defienda esa organización.

PB y JG defienden la organización del lexicón mental y citan la teoría de la red que propuso Aitchison y sirvió como modelo para lingüistas posteriores. PB y JG se muestran dubitativos con la forma que adopta esa organización de las palabras, pero finalmente hablan de redes intercomunicadas. JG incluso bromea y afirma que seguro que no están organizadas en forma de lista:

(56) PB: bueno / sí [risas] ahora no me acuerdo muy bien cómo iba el tema pero sí que sí que recuerdo quee que las palabras o bien las organi- o bien se podían organizar / por ejemplo como se pronunciaban y como sonaban y entonces había unaa había un tipo de organización podría ser por los significados podría ser§

R: §es como que hay carpetas§

PB: §podría ser por familias
sí sí / bueno no son dijéramos carpetas independientes sino qué qué hay redes y que hay una una te lleva a la otra

(57) JG: eemm /// yo creo que seguro no está organizada en forma de lista de palabras / yy quizás está más organizado como una red / de palabras ¿no? / ee es decir yo creo que está más organizado como / una red de palabras y que están interconectadas seguro / seguro que están así porque muchas veces / cuando hacemos referencia aa a determinados contextos es el momento en que / en determinados contextos / sensaciones / imágenes mentales es cuando automáticamente identifican la palabra que necesitan ¿no? / entonces incluso sonidos ¿no?

R: y yy conoces=§

JG: §seguro seguro no está organizado en forma de lista
(RISAS)

MC es, probablemente, la informante con más conocimiento sobre las teorías de organización mental del léxico. Además de hacer referencia a la teoría de la red,

introduce la teoría del “efecto bañera”, aunque no recuerde su autor, y explica su organización:

(58) MC: bueno especial→ en fin sí desde luego tiene que estar organizado si no no habría manera de que pudiéramos usar tantas palabras ¿no? De manera tan→ sí hay claro está de alguna manera conectado en nuestras redes cerebrales / de ahí hay a mí me llama la atención algunas cosas muy curiosas / eso por ejemplo que llaman el efectoo bañera / no me acuerdo quién lo propuso pero es cierto / las palabras especialmente las palabras largas son como una persona que está dentro de una bañera que no es muy grande entonces le asoma la cabeza y le asoman los pies y cuando olvidamos no recordamos una palabra muchas recordamos como empezaba y [como terminaba]=

R: [y como acababa]

MC: =o una de las dos / y eso significa que de alguna manera incluso los componentes morfológicos de una palabra ¿no? / a veces si hay prefijos o sufijos pero / aunque no haya prefijos ni sufijos la forma de la palabra está asociada con otras palabras con una forma parecida ¿no? Hay ahí unaa- un tipo de conexión en nuestro cerebro sí

Cinco de los ocho informantes que afirman que el léxico está organizado de manera especial en nuestra mente no conocen ninguna teoría y presuponen dicha organización. Es el caso de JAM, quien habla de “áreas temáticas”, pero no cita la teoría de la red o alguna otra teoría:

(59) JAM: sí / ee creo / yo creo que sí que se organiza por ee / por áreas temáticas / es decir no sé cómo / lo desconozco / los cognitivos sabrán más que yo / pero sí creo quee que debemos tener organi- organización así / por áreas temáticas

R: ¿conoces alguna teoría en particular que hable de esa posible organización?

JAM: ee no / no especialmente

LU, de forma escueta, establece que el léxico está organizado “quizás un poco por categorías” pero no conoce ninguna teoría y alega que “no no no he estudiado nada para la entrevista”, aunque está segura de que habrá mucha bibliografía al respecto.

MS apuesta por que el léxico está organizado en nuestra mente según nuestras necesidades y recuerdos, por lo que la cuestión emocional tiene vital importancia. Al preguntarle sobre teorías de dicha organización, afirma que no conoce ninguna.

Para finalizar esta cuestión, tan solo la informante SM se muestra dubitativa para establecer si el léxico está organizado de alguna manera y apela a la situación personal y a la relevancia. Sin embargo, no responde con claridad a ninguna posible organización:

(60) SM: ee bueno yo no sé / no sé pero puede ser quee // volvemos es que es compli- es difícil responder esto / yo creo que tiene que ver en la situación en la que estás / ee / el cómo el cómo ee / las palabras ee tienen mayor relevancia ee digamos ee para ti / en ese momento / ee /// depende también del ambiente social↑ del grupo social↑ o la situación en la que te encuentres / y de eso depende el uso del léxico quee→ manejes

La última pregunta de este tercer bloque sobre el léxico en los diferentes enfoques metodológicos gira en torno a la delimitación del número de unidades léxicas que se van a trabajar en cada sesión. Aunque las teorías más actuales, como la que defiende Troitiño (2017: 153), apuestan por delimitar el número de ítems que se van a trabajar en cada sesión, nuestros informantes no parecen coincidir con esta sugerencia. Según los estudiosos, esta delimitación se debe llevar a cabo porque trabajar con un número elevado de ítems puede desbordar la capacidad de atención y procesamiento. Algunos lingüistas establecen que siete es el número idóneo de elementos léxicos para trabajar en cada sesión, mientras que otros teóricos apuestan por entre ocho y quince elementos léxicos.

La no delimitación de unidades léxicas que se van a trabajar en la sesión es defendida por seis de los nueve informantes que aportan diferentes razones. Cabe destacar alguna de ellas, como las de JG y JM, quienes opinan que delimitar el número de unidades léxicas es algo tan “utópico” como “triste e irreal”. JG habla de planificación y previsión, pero no se puede delimitar a ciencia cierta porque “no conocemos las necesidades específicas”:

(61) JG: mm / creo que es posible planificarlo / pero luego de ahí a delimitarlo a decir voy a enseñar hasta aquí y no más / me parece un poco utópico

R: genial

JG: me parece un poco utópico / como comentaba antes porque→ no sabemos las necesidades específicas / relacionadas con esa unidad léxica concreta ¿no? entonces→

R: es imprevisible ¿no?

JG: ee creo que no no lo podemos prever pero si bien es cierto tampoco vamos a extendernos o excedernos mucho más ¿no? / es decir si solo nos saldríamos un poco para atender precisamente esas necesidades muy especiales ¿no? / pero tampoco dedicando veinte minutos más a una actividad de ese tipo / me refiero a lo mejor nos podemos exceder ee / tres cuatro minutos más de loo→ en ese sentido

JM opta por hablar de antinaturalidad y artificialidad, ya que la delimitación acorta la posibilidad de aprender más unidades léxicas que pueden ser útiles para el día a día de los estudiantes:

(62) JM: a mí me parecería triste quee que todo estuviese tan→=

R: tan delimitado

JM: =tan delimitado / yy a veces me encuentro con algunos métodos / ee como (()) por ejemplo ahora hay mucha gente tengo muchos estudiantes que utilizan determinadas aplicaciones paraa→ entonces claro son laas cien palabras de nivel básico / las doscientas palabras del nivel básico / ¿tienes que saber solo esas? Bueno depende de tu experiencia también de tus necesidades

R: esa delimitación→

JM: me parece un poco extraño / y un poco artificial / y un poco antinatural y un poco CONTRA la función del léxico ¿no? Me parece / ahora sí te dejo

MC tampoco defiende la delimitación del número de unidades léxicas si esta se realiza de forma completamente estricta. El número de unidades léxicas trabajadas en cada sesión puede variar según la dificultad y la rentabilidad que tengan dichas unidades:

- (63) MC: yo creo que no hay que ser tan estrictos además como te digo creo que hay palabras quee / yy unidades léxicas que se aprenden con más facilidad y otras cuestan más trabajo entonces no no / no sería tan estricta

En el extremo opuesto, encontramos a los informantes que sí están de acuerdo con la delimitación de unidades léxicas que se van a trabajar en la sesión, aunque no siempre pueda llevarse a cabo.

MA establece que sí es posible llevar a cabo la delimitación, pero nunca lo ha realizado porque no ha podido organizar sus sesiones en la ONG de esta forma. Sin embargo, apunta que llevar muchas unidades léxicas solo conlleva no retener ninguna de ellas:

- (64) MA: posible es / posible es / yo creo que no lo he hecho nunca porque no he llegado a ese nivel dee / como dee / secuenciación ¿no? Exacta y al final es un poco lo que va saliendo / pero sí que es cierto que tampoco tiene mucho sentido llevar mil unidades léxicas porque luego no retienes ninguna / entonces sí que está bien delimitarlas / no sé qué número sería el ideal / pero sí

Para finalizar con las opiniones de este tercer bloque de preguntas, MS apunta a la vitalidad de una clase para tener la oportunidad de delimitar el número de unidades léxicas que se van a trabajar. La planificación y estructuración de la sesión es posible, pero si los estudiantes tienen otras preguntas no se ciñe tan solo a lo que debe explicar en cada sesión:

- (65) MS: sí sí / sí peeroo sí pero / lo que pasa es que muchas veces la clase es algo muy vivo y muy libre entonces surgen nuevas unidades en función de muchas cosas entonces / yo soy muy flexible en esto / no no si me preguntan algo en un momento cambio y hablamos de otras unidades léxicas / no me ciño solamente a lo que se supone que debo de hacer

5.4. Los recursos y materiales más utilizados para la enseñanza del léxico en el aula de E/LE

El último bloque de la entrevista estaba centrado en los recursos y materiales más utilizados para la enseñanza de E/LE. Con este conjunto de preguntas, me interesé sobre la presencia de la creatividad en el aula, así como de los diccionarios, los corpus o las listas de palabras.

Todos los informantes afirman que tienen interés en que sus estudiantes aprendan léxico de forma creativa. Sin embargo, la sinceridad está presente y algunos de los entrevistados apuntan que, aunque están interesados en que las actividades sean creativas, no siempre lo consiguen:

(66) JM: me preguntas ¿tienes interés? / y yo te digo ah sí me interesa mucho / la cosa es que a veces tengo CONciencia o voluntad de conciencia para conseguir que eso sea así pues diría que no siempre / pero bueno en ocasiones sí↑ que a veces intentamos que los profesores ¿no? Tengan un uso creativo ↑ yy jugamos con algunas actividades / pero diría que siempre no

(67) LU: sí siempre se intentaa→ / más allá de lo que te viene en el libro que el libro / a veces hay que hacerlo sí / ee en diversas academias en las que he estado cuentan con un banco de actividades que son mucho más lúdicas / pues quizás de hacer parejas tipo memory

R: sí

LU: y eso les gusta / siempre todo lo que sea competir→ les encanta / y lo intentas / pero claro hay muchas veces que si vas corto de tiempo y tienes que recortar / lamentablemente de donde recortas es de ahí // lo intento // se intenta siempre / pero no siempre lo consigues

Como podemos observar, LU también alude a ese intento, aunque no siempre se lleva a cabo debido a la falta de tiempo. Las actividades lúdicas son las protagonistas para el fomento de la creatividad, tanto para niños como para adultos.

PB defiende que la creatividad debe partir del profesor, para que esté presente en todo tipo de actividades y no solo en las actividades lúdicas. Lo importante es fomentar

la creatividad, pero acompañada de recursos que permitan al estudiante recordar las unidades léxicas:

(68) PB: claro son estudiantes y no y piensas pero qué tontería / entonces por un lado hacer hacerlo atractivo presentarlo de forma atractiva que el profesor se lo crea que tenga una lógica y que no sea un conjunto de palabras que no sabes bien qué hacer con ellas sino que detrás se vea un hilo conductor y que cuando el estudiante termina la actividad o la sesión y tal / se vaya dijéramos a su casa con / con con no sé un grupo no quiero decir un saco de palabras pero sí con algo que que luego el se acuerda y cuando sale una palabra van saliendo las otras

Para finalizar con esta defensa de la importancia de la creatividad, citamos la intervención de MS, quien apunta que la creatividad está ligada a la emoción y que toda emoción positiva ayuda al aprendizaje:

(69) MS: sí sí / sí sí claro porque al ser creativo hay un componente muy muy emocional y todo lo que sea ee / el sentirse bien / el crear una emoción positiva es ayuda muchísimo al aprendizaje

Otro de los intereses sobre los materiales y recursos era si los informantes fomentaban el uso del diccionario y de los diccionarios de colocaciones en el aula. La dicotomía entre el uso o el no uso del diccionario está presente y divide a nuestros informantes en dos grandes grupos.

Por un lado, tenemos a cinco de los nueve informantes, quienes afirman que sí fomentan el uso del diccionario en clase, aunque depende de niveles y de asignaturas. MC apunta que fomenta el uso del diccionario pero que la versión en papel ya no está tan presente como años atrás, ya que el uso de los teléfonos inteligentes en las aulas ha trasladado los diccionarios en papel a un segundo plano para dar el protagonismo a las aplicaciones móviles:

(70) MC: sí / sí sí / dee de hecho / bueno ahora ya no usam- aunque siempre tengo un diccionario en papel en la clase pero prácticamente no lo usamos porque van todos con sus móviles / pero por ejemplo→ si que ehh trabajamos por ejemplo conn siempre les enseño Wordreference / algunos lo conoces pero otros no / y que a mí me parece súper útil para ellos no solo

por→ porque las definiciones sean buenas sino porque aparece mejor porque están los foros ¿no? Para poder consultar y muchas veces son muy útiles y entonces sí sí hacemos algún ejercicio de búsqueda también para interpretar abreviaturas / qué tipo de información→ ofrece / sí sí me parece muy importante claro / es que eso fomenta muchísimo la autonomía

JG matiza que el uso del diccionario en el aula depende del nivel y que, concretamente, él tan solo fomenta su uso en los niveles avanzados. Además, en el nivel superior no solo utiliza diccionarios monolingües, sino que también utiliza diccionarios de sinónimos, antónimos o con frases contextualizadas:

(71) JG: mm / creo que dependiendo del nivel / ee lo utilizo más o lo hago menos ¿no? / creo que en la universidad sí que les→ hago un poquito más de trabajo de diccionario / sobre todo qué recursos tienen a su disposición y cómo utilizarlo / creo que en el Instituto Cervantes // ee / salvo en los niveles superiores / no lo utilizo mucho / en los niveles superiores sí que lo utilizo más / especialmente los diccionarios monolingües ¿no? / diccionarios monolingües y diccionarios de sinónimos y antónimos tipo Wordreference / ee donde ellos además también pueden ver / ee definiciones y frases contextualizadas / cómo utilizarlos / dónde se utilizan esas palabras

En el extremo opuesto, encontramos a los informantes que no fomentan el uso del diccionario. MA justifica esta no utilización con la escasez de recursos de la ONG en la que trabaja. Además, al ser traductora, defiende que el uso de diccionarios bilingües no es beneficioso para los estudiantes:

(72) MA: lo cierto es que→ / en la teoría sí que soy muy fan del diccionario pero luego / pensándolo bien / en clase no lo hemos usado prácticamente nunca / también es cierto que los medios de los que disponemos en la ONG son bastante limitados / yy por ejemplo en la academia sí que→ sí que utilizan / su móvil para buscar cosas / ya les he dicho que depende de qué diccionario / yo como en traducción hemos aprendido lo de / los diccionarios bilingües no

La aportación de JM es curiosa, puesto que defiende y justifica el no uso del diccionario. JM se basa en la nacionalidad de los estudiantes y sus rasgos. Dependiendo de su procedencia y sus costumbres, ha llegado a incitar a los estudiantes a que no utilicen el diccionario:

(73) JM: ee (2'') depende // a veces lo que fomento es el uso dee / el no uso del diccionario / ¿sabes qué? Depende también mucho de la nacionalidad que tengan / por ejemplo hay estudiantes orientales que yo he tenido en los últimos años muchos / ee están obsesionados pero claro / no pueden para ellos no es tan / léxico es mucho más opaco / para un estudiante de una lengua occidental hay mucho léxico que se parece / muchas veces aunque no puedan encontrar una raíz familiar pero sí que la estructura o el tipo de texto oo les ayuda a entender / y los estudiantes orientales se sienten muy perdidos / entonces muchas veces están muy obsesionados con el uso del diccionario /y ee entonces muchas veces no uses el diccionario

Sin embargo, aunque justifica la no utilización del diccionario, afirma que sí que ha fomentado el uso de diccionarios de colocaciones en niveles avanzados, aunque defiende que, en su opinión, son difíciles de utilizar.

Junto a JM, dos informantes más también afirman que el diccionario de colocaciones está presente en sus clases. JG, quien anteriormente defendía el uso del diccionario, también fomenta el uso del diccionario de colocaciones, concretamente de *Redes*. El beneficio de utilizar este diccionario se encuentra en que el aprendiente observe qué palabras rodean a la palabra base y, de este modo, concienciarlo de los usos de las colocaciones:

(74) JG: sí / a veces ee he utilizadoo / es que claro yo tengo una asignatura especial del léxico en la uni entonces ahí sí que he utilizadoo el diccionario de términos clave // y no no perdón / disculpa /el *Redes* / utilizo el *Redes* ahora digo no es ese exactamente / el *Redes* / yy el *Redes* sí que lo utilizo para que ellos vean oo digamos la complejidad o esa maraña o esa red de palabras quee están alrededor dee una palabra concreta ¿no? Es decir / tenemos la palabra concreta que es la base pero luego esa base adquiere un montón de elemento colocacionales ¿no? / entonces / es una forma de concienciar ee por un lado de que existen ese tipo de colocaciones / y por

que se podría dar el material y montar una actividad para que ellos con aquella hoja y tres palabras pudieran hacer una actividad”.

En este bloque sobre los recursos y materiales para la enseñanza de ELE, también me interesé por los beneficios que puede tener presentar el vocabulario en listas de palabras. Las opiniones que he recolectado son muy diversas, pero todas ellas están completamente justificadas por los informantes. A favor del uso total de las listas, encontramos a dos informantes, quienes aluden a nacionalidades o uso para defender esta utilización.

Concretamente, JAM establece que sus estudiantes, la mayoría de nacionalidad china, utilizan listas aleatorias de palabras donde apuntan los términos que son nuevos para ellos y que les han supuesto alguna dificultad.

(77) JAM: para los estudiantes chinos la respuesta es sí / porque ellos tienen un método de aprendizaje / memorístico memorístico / las listas de palabras funcionan muchísimo por listas de palabras / a ellos les funciona entonces si a ellos les funciona§

R: §adelante (RISAS)§

JAM: §a mí también digamos

R: ¿crees que están organizadas sus listas de palabras o son → aleatorias?

JAM: no / yo creo que son bastante aleatorias / es decir lo que veo porque me fijo son las palabras que han ido apareciendo / claro pueden aparecer más o menos relacionadas / ee por ee / en función de la temática / pero normalmente no suelen no suelen apuntar todo allí sino solo aquellos términos que son nuevos para ellos / por tanto no hay una voluntad de decir todo esto es de un área / sino que van apareciendo sí / palabras que les han supuesto alguna dificultad / aquellas que habían buscado en el manual las trasladan ahí / estos los estudiantes más proactivos / otros no (RISAS) / lo marcan ahí en el libro y ya está

SM alude a la frecuencia de uso para agrupar el vocabulario en listas de palabras. La memorización de las listas de palabras conlleva un uso. Si estas no se ponen en práctica, el estudiante no las recordaría:

(78) SM: pues solamentee→ como digo solamente si lo vas a usar / o sea lo tienes que aplicar en una situación concreta real // ee porque si no pues bueno claro / hay quien aprende y puedes memorizar tal vez algunas palabras de esa lista pero se van a perder si no las usas / y más efectivo es / ok puedes dar listas de palabras pero habría que hacer alguna dinámica con esta lista de palabras digamos algunas oración→ oo no sé es que hubiera algún pequeño↓ // es lo mismo que si buscara en un diccionario

Sin embargo, la opción más seguida por los informantes es la partidaria de realizar listas que estén organizadas. Dichas listas podrían asociarse a diferentes temáticas, e incluso, a otras listas. JM expone estas razones para defender el uso de listas de palabras y añade que se debería enseñar a los estudiantes a hacer listas útiles y organizadas:

(79) JM: eso es ¿no? / y yo creo que los estudiantes necesitan hacer listas / otra cosa es que a lo mejor los profesores deberíamos a enseñarles a hacer listas que fueran útiles ¿no? / que la lista tenga un orden↑ tenga un sentido↑ que una lista te pueda permitir asociarla con otra / que no sea simplemente como un listín telefónico / que eso no lo puedes retener / y además yo mismo también / cuando he aprendido un idioma / me hago listas / necesito esas listas

MS defiende el uso de listas siempre y cuando estén organizadas y, además, deben contener un número de vocabulario mínimo. Con esto quiere decir que no es necesario recargar a los estudiantes, sobre todo sin son de nivel básico, de amplias listas de vocabulario que, aunque estén organizadas, no puedan asociar. Remarca que todo depende del estudiante y de sus necesidades:

(80) MS: sí sí vale si están organizadas pero siempre con el mínimo→ mínimo ee número de vocabulario porque cuanto más larga menos se retiene por ejemplo yo que sé / te hablo el deporte pues pon seis o siete palabras ya está / no hagas a niveles básicos te estoy hablando yo /porque es que no no funciona así / no yo no soy muy partidaria de las grandes listas / otra cosa otra cosa es que el alumno por sí mismo y le gusta / tenga su pequeñaa→ donde él se haga sus- / esto es diferente porque entonces ya responde a una a un- una necesidad personal de ese alumno pero no todos funcionan así

Dentro de los partidarios de las listas organizadas, incluimos a LU. Esta docente defiende que, además de listas organizadas, sería necesario que las palabras fuesen acompañadas de una imagen. LU ejemplifica con la palabra melocotón y su traducción al inglés. Si la lista no tiene ningún propósito, ni contexto, imagen, no tiene sentido realizarla:

(81) LU: enton- realmente / yo creo que si la lista está bien hecha / yy hay recursos para que realmente sea útil / sí / pero si es una lista y pone la FRUTA o o peor aún / cosas que he llegado a ver / unidad uno y todas las palabras y sin ningún tipo de organización / melocotón y el chaval melocotón y debajo puede poner // yo que sé algún verbo trabajar / y incluso puede confundir / esto ¿qué significa? ¿tienen alguna relación? / o sea si se construye bien / todas las herramientas quee→ que al final ayuden si / si de verdad les ayudan→ / todo suma / pero si es una lista sin ningún propósito / mal hecha / sin ningún contextoo→

R: no tienee→

LU: no tiene razón de ser

Para finalizar con esta pregunta, comentamos la intervención de JG, profesor que no defiende la organización del vocabulario en listas de palabras. Al decirle que al estudiar algún idioma la mayor parte de los estudiantes realiza listas, argumenta que es el recurso que necesita menos procesos mentales pero que luego se olvidan los contenidos de esa lista. El único beneficio que encuentra es “tenerlas→ tenerlas escritas en algún sitio / ¿mental? Ee mental creo que no tiene ninguno”, sin embargo, lo interesante es saber qué hacen los estudiantes con esas listas:

(82) JG: porque yo creo que es el recurso que a la hora de tomar notas / ee menos procesos mentales exige // simplemente copiamos y ya está / ee creo que hay un procesamiento quee es quizás de un orden mucho más superior que es tratar de interconectarlo en otro léxico / o trata de identificar ee /// identificarlo por ejemplo dentro de un grupo de palabras / pero claro de alguna manera tenemos que tomar nota / por un lado tenemos la toma de notas pero por otro lado tenemos el que / en esa toma de notas está justificadísimo que hagamos una lista / pero para mí lo interesante es qué

hacemos con esa lista / es decir / se queda en la lista y te lo aprendes directamente de la lista o lo tienes en la lista y luego pasas a formar parte de un grupo o de no sé de ese tema para hacer bloques temáticos

Con esta recopilación de resultados se ha pretendido dejar constancia de las palabras y opiniones que los informantes han querido manifestar a lo largo de la entrevista. Las respuestas, que han contado con variada extensión e información, nos han permitido conocer las experiencias de los profesores de E/LE y la importancia que se le otorga al léxico en sus clases. Por otro lado, también hemos averiguado qué tipo de metodología presentan los profesores de E/LE en clase a la hora de enseñar léxico, así como los recursos y estrategias que son consideradas más idóneas para aprender léxico. Esta recopilación de resultados nos permite establecer las conclusiones de este trabajo final de máster, ya que todas las respuestas de los informantes han modificado de alguna manera las conclusiones de esta investigación.

6. CONCLUSIONES

La principal pregunta sobre la que se estructuró este trabajo fue de qué modo los profesores de español como lengua extranjera presentan y enseñan el léxico en el aula de E/LE. La elaboración de la presente investigación fue posible gracias a una revisión bibliográfica y a la creación de una parte práctica, que consistió en la realización de entrevistas a nueve profesores y un posterior análisis de las mismas. Debido a esto, establecimos cuatro apartados temáticos con los que averiguamos qué conocimientos teóricos tienen sobre el léxico los profesores de E/LE, qué tratamiento recibe el léxico en el aula, qué papel ocupa el léxico en los diferentes enfoques metodológicos y, finalmente, qué recursos y actividades son más utilizados para la enseñanza del léxico en el aula de E/LE. Por consiguiente, nuestra principal pregunta de investigación y las tres preguntas específicas que planteamos en el apartado tres del presente trabajo final de máster han quedado respondidas mediante la realización de la entrevista y su posterior vaciado de respuestas. Las conclusiones que obtuvimos se exponen a continuación, divididas en cuatro bloques.

En primer lugar, fue preciso interesarse por las cuestiones teóricas relacionadas con el léxico que tenían nuestros informantes. Así, con las preguntas que realizamos en el primer bloque, pudimos averiguar que la mayor parte de nuestros informantes conoce

la diferenciación entre léxico y vocabulario. Dicha diferenciación coincide con la respaldada por Benítez (2009), quien manifestaba que léxico es “el sistema de palabras que compone una lengua”, mientras que vocabulario es tan solo una parcela del léxico. Dentro de este bloque, también presentamos la famosa cita de Wilkins (1972) “sin gramática poco se puede comunicar, sin vocabulario nada”. Esta cita, considerada un lema para los defensores del enfoque léxico, fue defendida por siete de los nueve informantes por diversos motivos que ya han sido expuestos en el epígrafe anterior. Para ir introduciéndonos en los temas que forman el esqueleto de esta investigación, les preguntamos sobre las unidades léxicas. Primeramente, nos interesamos por averiguar qué significa para ellos conocer una unidad léxica. Las respuestas podrían sintetizarse en la siguiente afirmación: conocer una unidad léxica significa tener constancia de una serie de subaprendizajes. Esta afirmación, como se ha defendido en el marco teórico, coincide con la establecida por algunos estudiosos del léxico como Gómez (2004) o Pérez (2017). Para finalizar con estas cuestiones iniciales, indagamos de forma exhaustiva en el mundo de las unidades léxicas y nos interesamos por las unidades léxicas compuestas y, concretamente, por el momento en el que se empiezan a introducir unidades léxicas compuestas en el aula de E/LE. Como se ha detallado en el epígrafe *Resultados*, cuatro de los nueve informantes optan por introducir las unidades léxicas compuestas desde los primeros niveles, lo que coincide con lo establecido por Higuera (1997). La necesidad de enseñar las unidades léxicas compuestas desde los primeros niveles tiene su base en que no podemos limitarnos a enseñar palabras aisladas que puedan amoldarse a diferentes huecos, sino que deben presentarse bloques léxicos que puedan ser almacenados y guardados en la memoria como un todo para poder recuperarlos cuando sea necesario.

En el segundo bloque, nos interesamos por conocer el tratamiento del léxico en el aula de E/LE. Si comenzamos por la presentación del léxico en un momento determinado de la sesión, las respuestas de los informantes fueron, una vez más, muy dispares. Como se ha desarrollado en los resultados, cuatro de los nueve informantes defienden la necesidad de limitar el número de unidades léxicas que van a trabajarse en cada sesión. Esto coincide con las últimas aportaciones teóricas al enfoque léxico, como la establecida por Troitiño (2017). El resto de informantes niega la necesidad de limitar siempre el número de unidades léxicas que van a trabajarse en la sesión, aunque dos de ellos afirman que alguna vez lo han hecho, pero dependiendo del grupo, el nivel y la

procedencia de los estudiantes. Por lo que respecta a las estrategias, nuestros informantes se mostraron a favor de presentar en clase diferentes estrategias para que los estudiantes retengan el vocabulario con facilidad. Esta idea, defendida por lingüistas como Lewis (2003), Baralo (1997) o Chamorro (2017), es apoyada por ocho de los nueve informantes entrevistados. Dichas estrategias, cuyos ejemplos van desde el uso de post-it hasta la elaboración de *mind maps*, son clave para retener el léxico y, posteriormente, recuperarlo cuando sea necesario.

Todavía en este segundo bloque, la entrevista avanzó hasta interesarse por el fomento de la autonomía en el aula. En este caso, obtuvimos una respuesta casi unánime sobre la necesidad de dotar a los estudiantes de autonomía a la hora de aprender léxico. Esta teoría, respaldada por Higuera (2017) en una de sus últimas publicaciones, es reconocida como una de las habilidades que debe poseer un profesor de E/LE del siglo XXI. Tras esta pregunta, nos interesamos por la selección del vocabulario y la determinación de la base de la enseñanza del léxico. Las dos posibilidades que ofrecimos a los informantes fueron la atribución de determinado vocabulario según los niveles de referencia o la consideración del vocabulario de interés para el aprendiente. Desde las implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica, se defiende una perspectiva cualitativa compatible con los planes curriculares, pero que tome en consideración los intereses y necesidades del alumnado. En consonancia con esta propuesta, se sitúan las respuestas de los informantes, quienes defienden que el MCER es la base del léxico que se enseña en el aula y al que se añaden los intereses de los estudiantes. Sin embargo, dos de los nueve informantes apuntan que tan solo tienen en cuenta los intereses de los estudiantes debido a que no tienen un manual que seguir, sino que ellos eligen los contenidos que van a presentarles. Tras esta pregunta, nos centramos en los errores y su tolerancia. Concretamente en si los errores léxicos se toleran mejor que los gramaticales o viceversa. Seis de los nueve informantes apuntaron que el error léxico es más grave y está menos tolerado que el error gramatical. Esto se debe a que al cometer un error léxico puede verse interrumpida la comunicación, mientras que los errores gramaticales no la dificultan. El error debe considerarse como una estrategia más del aprendizaje hasta la llegada a la lengua meta, por lo que debe cambiarse la visión negativa del error. Finalmente, en este bloque se cuestionó la necesidad de establecer un número exacto de encuentros con una unidad léxica para que se lleve a cabo la retención. La mayor parte de las respuestas, como se refleja en el

epígrafe anterior, apuntan a la necesidad de establecer un número de encuentros según el interés y la relevancia de la que goce la unidad léxica. Aunque Cepeda (2006) y Troitiño (2017) establezcan que el número de encuentros debe ser al menos seis y estar espaciado en el tiempo, nuestros informantes no establecen un número concreto de encuentros y apuntan que la repetición de las unidades léxicas estará relacionada con la presencia y el contexto de dichas unidades léxicas.

El tercer bloque estaba dedicado al léxico en los diferentes enfoques metodológicos. La primera pregunta realizada quería analizar cuál es la presencia del léxico en los diferentes enfoques metodológicos y si los informantes opinaban que se había producido un cambio con respecto a épocas anteriores. En este caso, encontramos una respuesta unánime y contundente: la presencia del léxico en el aula ha evolucionado en las últimas décadas. Aunque los informantes defienden este cambio, tan solo uno de ellos apuntó que el cambio se debe al desarrollo del enfoque léxico. Cabe destacar que, a pesar de que los informantes aceptan este cambio, algunas de sus afirmaciones y sentencias nos permiten entrever que todavía queda mucho camino que recorrer para poder hablar de la presencia del enfoque léxico en las aulas de E/LE.

Seguidamente, la entrevista continuó indagando si el léxico y la gramática se trabajan por separado en sus clases o si son complementarios. La mayor parte de los informantes, siguiendo a Bogaards (1996) y su teoría expuesta sobre la no separación del lexicón y la gramática, están de acuerdo con la complementariedad del léxico y la gramática. Uno de los motivos detallados para justificar la separación de la enseñanza del léxico y la gramática es evitar añadir niveles de dificultad. Para ampliar esta pregunta, también se hizo referencia a si el tiempo dedicado a la gramática en clase es mayor que el tiempo invertido en el léxico. Tres de los nueve informantes afirman que el tiempo dedicado a la enseñanza de la gramática continúa siendo mayor que el tiempo dedicado a las cuestiones léxicas. Aunque el léxico se trabaja de más formas que la gramática, según algunos informantes, está más presente en las aulas que el léxico.

Continuando en este tercer bloque, llegamos a una de las preguntas más interesantes de la entrevista, puesto que nos interesamos por la organización del léxico en nuestra mente y las teorías que defienden dicha organización. Tras haberlo analizado en el epígrafe anterior y aunque ocho de los nueve informantes estén de acuerdo con una posible organización, solo tres conocen alguna teoría, concretamente citan a

Aitchison y dos de sus teorías más famosas: la teoría de la red y el “efecto bañera”. Esto nos permite concluir que, aunque se tenga constancia de la organización del léxico en nuestra mente, los profesores entrevistados afirman, en su mayoría, no conocer las teorías de las que parte dicha organización.

Para finalizar este bloque, la última pregunta estaba centrada en la delimitación del número de unidades léxicas que se van a trabajar en cada sesión. Las últimas teorías (Troitiño, 2017) manifiestan la ineffectividad de trabajar un número elevado de ítems léxicos en el aula de E/LE, ya que desborda la capacidad de atención y procesamiento. En consecuencia, se establece que lo ideal sería presentar entre ocho y quince elementos léxicos en cada sesión. Como se ha comprobado en el análisis de resultados, seis de los nueve informantes defienden la no delimitación de unidades léxicas trabajadas en cada sesión. Esto confirma que los profesores no tienen constancia de las nuevas teorías y la demostración de la necesidad de trabajar un número determinado de unidades léxicas en clase.

En último lugar y para finalizar con las conclusiones extraídas en este trabajo final de máster, el último bloque de la entrevista versaba sobre los recursos y materiales más utilizados para la enseñanza del léxico en E/LE. La primera pregunta trataba sobre la enseñanza del léxico de forma creativa. La respuesta fue unánime: todos los informantes intentan fomentar la creatividad a la hora de trabajar el léxico, sin embargo, no siempre lo consiguen. Esto coincide con lo establecido por las teorías más recientes, como la de Higuera (2017), quien apunta que hay que saber presentar el léxico de diversas maneras para apelar a distintos sentidos y estilos de aprendizaje.

Sobre el uso del diccionario y los corpus también se realizaron cuestiones que nos permitieron ahondar en dichos temas. La mayor parte de nuestros informantes sí fomenta el uso del diccionario en el aula. Algunos de ellos matizan sus intervenciones, puesto que ya no se trata de la utilización del diccionario de papel, sino de la búsqueda a través de los teléfonos inteligentes. Además, también depende del nivel de los aprendientes, teniendo más presencia en niveles superiores. Si hilamos un poco más fino, algunos de los profesores entrevistados han utilizado en clase un diccionario de colocaciones para trabajar el léxico. Aunque son la minoría, solo tres informantes, las razones que exponen para ello coinciden con las expuestas por los lingüistas y el enfoque léxico: observar qué palabras rodean a la palabra base y, así, concienciarse de

los usos de las colocaciones. Por tanto, el uso de un diccionario de colocaciones, base para el enfoque léxico según Pérez (2017), no tiene apenas presencia en las aulas de nuestros informantes.

Si nos centramos ahora en el uso de los corpus lingüísticos, su utilización en clase todavía no tiene el arraigo que a los teóricos les gustaría. Aunque Buyse (2017) sitúa los corpus lingüísticos en su lista de “siete expertos” como recursos fundamentales para la enseñanza de E/LE, para nuestros informantes esto está muy lejos de la realidad. La dificultad se halla en que les resulta una tarea muy ardua trabajar con él en el aula, debido a la amplia presencia de literatura. Para finalizar este cuarto y último bloque, guiamos la entrevista hasta el uso de listas para la enseñanza de léxico. Para nuestros informantes, las listas de palabras solo serán útiles si están organizadas siguiendo algún orden o si pueden relacionarse con imágenes que permitan agrupar significado e imagen. Sin embargo, hay una mención especial a la relación entre la nacionalidad del estudiante y el interés por utilizar listas de palabras aleatorias. Uno de los informantes afirma que la organización en listas de palabras es el recurso que menos procesos mentales necesita, pero que no garantiza la memorización del léxico.

Tras el vaciado de respuestas después de realizar la entrevista, hemos observado que una de las limitaciones del presente trabajo ha sido que la formación de profesores de español en general, y de estos nueve informantes en particular, no posee un criterio unificado en lo que a la enseñanza del léxico se refiere. Esto se ve reflejado en las diferentes respuestas de los informantes, ya que, según su formación, presentan y actualizan el léxico siguiendo las nuevas teorías o basándose en enfoques tradicionales. De las entrevistas también se extrae que cada informante tiene unos intereses e inquietudes diversas en lo que a la presentación del léxico se refiere. La visión general observada tras estas entrevistas es que, aunque existe un enfoque léxico, no todas las ideas, estrategias y recursos que plantea son consultadas por los profesores y, por ende, tampoco aplicadas en clase.

En consonancia con los objetivos y las preguntas de investigación planteados al comenzar esta memoria final de máster, una vez realizada esta investigación podemos concluir recopilando los objetivos planteados y los resultados que hemos obtenido. El objetivo principal que se pretendía alcanzar era determinar de qué modo los profesores de español presentan, tratan y enseñan el léxico en el aula de E/LE. Con todo lo

expuesto a lo largo de esta investigación y, habiendo mostrado los resultados obtenidos en la entrevista, podemos concluir afirmando la consecución de dicho objetivo principal al conocer cómo se plantea el léxico en el aula de E/LE. Dentro de este objetivo principal, encontramos otros más específicos que también detallamos en el apartado *Preguntas de investigación*, como la reflexión sobre el papel que ocupaba el léxico en los diferentes enfoques metodológicos, las características del enfoque léxico, sus recursos y actividades o el significado de conocer una unidad léxica y los tipos de unidades léxicas.

La presente memoria final de máster intenta inspirar futuras investigaciones para establecer unas bases comunes para la enseñanza del léxico en el aula de E/LE. Partiendo de las teorías sobre el enfoque léxico nacidas a finales de los años setenta del siglo pasado, pero extendidas y reformuladas hasta nuestros días, se debe fomentar la creación de nuevos recursos y materiales que permitan situar al léxico en el centro del aprendizaje y, simultáneamente, al servicio de la comunicación. Estas futuras investigaciones deberían incluirse en los programas de máster y formación de profesores de español como lengua extranjera.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AINCIBURU, MARÍA CECILIA (2008): “La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras, ¿qué palabras hay que enseñar?”, en *I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*, Universidad de Córdoba (Argentina). [en línea]: https://variedades-de-lengua.wikispaces.com/file/view/teleconferencia_ainciburu-que-lexico-ensenar.pdf [consulta: 22/01/2018]
- AINCIBURU, MARÍA CECILIA (2014): “El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?”, en *Signos ELE*, 8, Buenos Aires, Universidad del Salvador. [en línea]: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087> [consulta: 20/12/2017]
- AITCHISON, JEAN (1987): *Words in the mind: an introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.
- ALBA, VIRGINIA DE (2011): “La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE”, *MarcoELE* 13. [en línea]: https://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia_lexica.pdf [consulta: 6/02/2018]
- ALONSO, ROSARIO (2003): “Algunas aplicaciones del Enfoque Léxico”, en *Mosaico 11, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza de español. El vocabulario*, Bruselas, Imprenta PAG, 9-13. [en línea]: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13145_19 [consulta: 15/12/2017]
- ALONSO, ROSARIO (2010): “El tratamiento del léxico en el aula de ELE”, en *XIX Encuentro Práctico ELE*, Barcelona. [en línea]: <https://www.encuentro-practico.com/pdf10/lexico-ELE.pdf> [consulta: 19/12/2017]
- ÁLVAREZ, JOSÉ LUIS (2017): “Un enfoque léxico en los manuales de ELE”, en *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*, Barcelona, Difusión, 57-70.
- ANGUERA, M^a TERESA (1986): “La investigación cualitativa”, en *Educación 10*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 23-50.
- APPEL, RENÉ (1996): “The lexicon in second language acquisition”, en Jordens P. y J. Callemann (eds.) *Investigating Second Language Acquisition*, vol. 12 de *Studies on Language Acquisition*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 381-404.

- BACHMAN, LYLE. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BARALO, MARTA (2000): “La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa”, en *XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Zaragoza. [en línea]: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf [consulta: 07-04-2018]
- BARALO, MARTA (2001): “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”, en Pastor S. y V. Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante, 5-39.
- BARALO, MARTA. (2005): “La competencia léxica en el MCER”, en *Carabela 58*, Madrid, SGEL, 27-48.
- BARALO, MARTA (2005): “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”, en *FIAPE. I Congreso Internacional: el español, lengua del futuro*, Toledo. [en línea]: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:34fd3b11-73f3-45a9-9e5d-95ef8e027ca8/2005-esp-05-03baralo-pdf.pdf> [consulta: 11/01/2018]
- BARALO, MARTA (2007): “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”, en *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, Munich, Instituto Cervantes. [en línea]: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2_006-2007/04_baralo.pdf [consulta: 15/02/2018]
- BARRERA, ALBERTO (1996): “Vocablos « transparentes»- Sobre la posible aportación de la lengua materna (L1) al aprendizaje del vocabulario español como L2”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 43-58.
- BENÍTEZ, PEDRO (2009): “¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?”, en Miquel L. y N. Sans, *Didáctica del español como lengua extranjera*, 8, Madrid. Colección Expolingua. [en línea]: https://marcoele.com/descargas/expolingua1994_benitez.pdf [consulta: 2/02/2018]

- BENÍTEZ, PEDRO, ANDIÓN, MARÍA ANTONIA Y FERNÁNDEZ, MARÍA DEL CARMEN (1996): “El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 140-149.
- BLANCO, CARMEN (2005): *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE*, Barañáin, Eunsa.
- BOGAARDS, PAUL (1996): “Lexical and grammar in second language learning”, en Jordens P. y J. Calleman (eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, vol. 12 de *Studies on Language Acquisition*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 357-380.
- BOGAARDS, PAUL (2001): “Lexical units and the learning of foreign language vocabulary”, *Studies in Second Language Acquisition*, 23, Cambridge, Cambridge University Press, 321-343.
- BRIZ, ANTONIO Y GRUPO VAL.ES.CO (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros.
- BUYSE, KRIS (2011): “¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?”, en De Santiago, J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca, ASELE, 277-289.
- BUYSE, KRIS (2017): “Los corpus como herramientas de aprendizaje del léxico”, en *Cuadernos de didáctica. Enseñar léxico en el aula de español*, Barcelona, Difusión, 121-140.
- CARDOSO, MANUEL J. Y LEOPOLDO MEDINA (2015): “Análisis del desarrollo del léxico en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera”, en *XXVI Congreso Internacional de la ASELE: la formación y competencias del profesorado de ELE*, Granada, ASELE. [en línea]: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0159.pdf [consulta: 11/12/2017]
- CASTILLO, M^a AUXILIADORA (2015): “Estrategias docentes ante el déficit léxico”, en *XXVI Congreso Internacional de la ASELE: la formación y competencias del profesorado en ELE*, Granada, ASELE. [en línea]:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0177.pdf [consulta: 28/12/2017]

CELCE-MURCIA, MARIANNE, ET AL. (1993): “A Pedagogical Framework for Communicative Competence: Content Specifications and Guidelines for Communicative Language Teaching”, en *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*: Vol. 19 : Iss. 1 , Article 3, Provo, Brigham Young University. [en línea]: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1346&context=dlls> [consulta: 14/03/2018]

CELCE-MURCIA, MARIANNE. (2007): “Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching”, en Alcón E. y M. P. Safont (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer Netherlands, 41-57.

CENOZ, JASONE (2004): “El concepto de competencia comunicativa”, en Sánchez, J. y L. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 449- 465.

CERVERO, MARÍA JESÚS Y FRANCISCA PICHARDO (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.

CHAMORRO, LOLA (2012): “El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario”, *Mosaico 30, Revista para la promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 30, Bruselas, Imprenta PAG, 26-33. [en línea]: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/mosaico-n-30-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol/ensenanza-lengua-espanola/15592> [consulta: 15/12/2017]

CHAMORRO, DOLORES (2017): “Dar forma al enfoque léxico: directrices para clase y tipología de actividades”, en *Cuadernos de didáctica. Enseñar léxico en el aula de español*, Barcelona, Difusión, 71-81.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid. Anaya-Instituto Cervantes-MEC.

DE CASTRO, MERCEDES (2003): “Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico”, en *Mosaico 11, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza de español. El vocabulario*, Bruselas, Imprenta PAG, 14-16. [en línea]: https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=13145_19 [consulta: 15/12/2017]

- DE MIGUEL, LOURDES (2005): “La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula”, en *Revista de Didáctica MarcoELE nº1*. [en línea]: https://marcoele.com/descargas/1/de_miguel-lexico-ele.pdf [consulta: 25/03/2018]
- ESTAIRE, SHEILA (2006): “Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas”, en *Actas de Programas de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*, Munich, Instituto Cervantes, 400-413. [en línea]: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2_006-2007/05_estaire.pdf [consulta: 30/01/2018]
- FERNÁNDEZ, DOLORES (2016): *Enseñar cultura a través del léxico: una combinación para favorecer el aprendizaje en el aula*, Granada, Universidad de Granada. [en línea]: <http://hdl.handle.net/10481/40373> [consulta: 09/02/2018]
- GARCÍA, CRISTINA (2008): *La adquisición del vocabulario en la enseñanza de E/LE*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [en línea]: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9k4t4> [consulta: 28/12/2017]
- GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, en *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española* 7, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 69-94. [en línea]: <http://hdl.handle.net/10017/7407> [consulta: 16/01/2018]
- GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN (2000): “La competencia léxica en la enseñanza del español como L2 y LE”, en *Mosaico 5, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza de español*, Bruselas, Imprenta PAG, 23-29. [en línea]: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-5-revista-de-difusion-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-el-espanol-para-fines-especificos/ensenanza-lengua-espanola/13139> [consulta: 15/12/2017]
- GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN (2003): “Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE”, en *Mosaico 11, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza de español. El vocabulario*, Bruselas, Imprenta PAG, 4-8. [en línea]: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13145_19 [consulta: 15/12/2017]

- GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN (2004), “La subcompetencia léxico-semántica”, en Sánchez, J. y L. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 491-510.
- GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN (2004), “Los contenidos léxicos”, en Sánchez, J. y L. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 789-810.
- GRYMONPREZ, POL (2000): “El enfoque léxico y la enseñanza del Español para Fines Específicos”, en *Mosaico 5, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza de español*, Bruselas, Imprenta PAG, 16-22. [en línea]: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-5-revista-de-difusion-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-el-espanol-para-fines-especificos/ensenanza-lengua-espanola/13139> [consulta: 15/12/2017]
- HÄUPTLE-BARCELÓ, MARIANNE Y MARGARITA GÖRRISEN (1996): “Aprovechar todos los canales: cómo acelerar el aprendizaje del vocabulario”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 159-169.
- HERNÁNDEZ, CARMEN (2014): “Actividades que permiten la interiorización del léxico”, en *XXV Congreso Internacional de ASELE: la enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Madrid. [en línea]: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0435.pdf [consulta: 27/02/2018]
- HERNÁNDEZ, FRANCISCO LUIS (1999): “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías del aprendizaje”, en *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 141-153. [en línea]: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf> [consulta: 23/12/2017]
- HIGUERAS, MARTA (1996) “Aprender y enseñar léxico”, en Miquel L. y N. Sans, *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3, Madrid. Colección Expolingua, 111-126. [en línea]: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> [consulta: 16/01/2018]
- HIGUERAS, MARTA (1997) “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, en *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española* 8, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 25-50. [en línea]: <http://hdl.handle.net/10017/7411> [consulta: 20/01/2018]

- HIGUERAS, MARTA (2004): “Claves prácticas para la enseñanza de léxico”, en *Carabela* 56, Madrid, SGEL, 5-26.
- HIGUERAS, MARTA (2015): “Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras”, en *Actas de las VIII y IX Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, Manchester, 7-21. [en línea]: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higuera.pdf [consulta: 23/02/2018]
- HIGUERAS, MARTA (2017): “Logros y retos de la enseñanza de léxico”, en *Cuadernos de didáctica. Enseñar léxico en el aula de español*, Barcelona, Difusión, 13-23.
- HYMES, DELL HATHAWAY (1972): “On Communicative Competence”, en Pride J. B. and J. Holmes (eds), en *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, 269-293.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. [en línea]: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm [consulta: 02/03/2018]
- IZQUIERDO, M^a CARMEN (2005): “El aprendizaje del léxico”, en *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga, ASELE.
- JACOB, STACY. Y PAIGE FURGERSON (2012): “Writing interview protocols and conducting interviews: tips for students new to the field of qualitative research”, en *The Qualitative Report*, 17, 1-10. [en línea]: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss42/3/> [consulta: 25/10/2017]
- LAHUERTA, JAVIER. Y MERCÉ PUJOL (1993): “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”, en Miquel L. y N. Sans, *Didáctica del español como lengua extranjera*, 8, Madrid, Colección Expolingua. [en línea]: https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf [consulta: 02/02/2018]
- LAHUERTA, JAVIER. Y MERCÉ PUJOL (1996): “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 117-129.

- LEWIS, MICHEL (1993): *The lexical approach*, London, Language Teaching Publications.
- LÜNING, MARITA (1996): “Aprendizaje creativo del vocabulario”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 130-139.
- MARCONI, DIEGO (2000): *La competencia léxica*, Madrid, Antonio Machado.
- MARTÍN, ERNESTO ET. AL. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Instituto Cervantes. [en línea]: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [consulta: 11/11/2017]
- MARTIN, ERNESTO (2014): “Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE”, en *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*, Jaén, Universidad de Jaén.
- MARTÍNEZ, JUAN (1990): “El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del ELE: la sinonimia y cuestiones conexas”, en Montesa, S. y A. Garrido (eds), *Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, 351-361. [en línea]: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0349.pdf [consulta: 28/12/2017]
- MELERO, PILAR (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- MELERO, PILAR (2004): “Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa”, en Sánchez, J. y L. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 689-714.
- MORALES, CARMEN ET AL. (2000): “La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*, Madrid, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 54-70.
- MORANTE, ROSA (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros.

- MORENO, JESÚS (2002): “Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula”, en Lomas, C. y A. Tusón, *El léxico, Textos*, Barcelona, Grao, 75-86.
- NATION, PAUL (2001): *Learning Vocabulary in another Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAGÈS, JOSÉ LUIS Y ROBERTO SÁNCHEZ (1996): “Cómo jugar con el léxico”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 214-224.
- PÉREZ, MERCEDES (2015): “Tratamiento de la combinatoria léxica en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC”, en *Revista de Investigación Lingüística n° 18*, Murcia, Universidad de Murcia, 213-232. [en línea]: <http://revistas.um.es/ri/article/view/248071/0> [consulta: 04/03/2018]
- PÉREZ SERRANO, MERCEDES (2017): *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*, Madrid, Arco Libros.
- RICHARDS, JACK Y THEODORE RODGERS (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge, University of Cambridge.
- RODRÍGUEZ, EUGENIA (2012): *El tratamiento léxico en los manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales*, Barcelona, Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra. [en línea]: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7ab8dcc9-f6a3-4b94-aa11-0e1fb85b9c81/2013-bv-14-20rodriguezgil-eugenia-pdf.pdf> [consulta: 24/01/2018]
- RUÍZ, JOSÉ IGNACIO (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- RUFAT ANNA Y FRANCISCO JIMÉNEZ (2017): “Aplicaciones de enfoques léxicos a la enseñanza comunicativa”, en *Cuadernos de didáctica, Enseñar léxico en el aula de español*, Barcelona, Difusión, 47-55.
- SÁNCHEZ, AQUILINO (2004): “Metodología: conceptos y fundamentos”, en Sánchez, J. y L. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 665- 688.
- SANTAMARÍA, M^a ISABEL (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Alicante, Publicaciones Universidad de Alicante.

- SEIDMAN, IRVING (2006): “Why Interview?”, en *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*, Teachers College, Columbia University, New York and London, 7-14.
- TAGUENCA, JOSÉ ANTONIO Y M^a DEL ROCÍO VEGA (2002): “Técnicas de investigación social. Las entrevistas abierta y semidirectiva”, en *Nueva Época I*, Ciudad de México, 58-94.
[en línea]: http://dgsa.uaeh.edu.mx/revistas_ver2/index.php/ICSHU/article/view/10
[consulta: 10/04/2018]
- TROITIÑO, SERGIO (2017): “Implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica”, en *Cuadernos de didáctica, Enseñar léxico en el aula de español*, Barcelona, Difusión, 143-161.
- ÚBEDA, LAURA (2017): *La dimensión intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera: un análisis cualitativo de las prácticas docentes*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- VENCES, ÚRSULA (1996): “Al principio ya existía la palabra- Caminos autónomos e individuales hacia la elaboración y el aprendizaje del vocabulario”, en C. Segoviano (ed.) *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 150-158.