Estrategias docentes ante el déficit léxico

M.ª Auxiliadora Castillo Carballo
Universidad de Sevilla

No parece que la enseñanza de léxico en el aula de ELE[1] sea una tarea fácil para el profesor. Sin embargo, la naturaleza de las estructuras gramaticales y de las leyes morfológicas, fundamentalmente por la sistematicidad que las caracteriza, propicia que el aprendiz consiga antes resultados satisfactorios que le proporcionen cierta confianza ante el uso de la lengua que está adquiriendo. Una vez que se alcanzan estos objetivos, una de las principales dificultades con las que se encuentra el discente es la de completar los huecos que el armazón de la gramática deja dispuestos para dotar de contenido las intervenciones lingüísticas. Precisamente, en este proceso es donde encuentran las mayores frustraciones en cuanto a la competencia de la lengua meta. Con toda probabilidad, y así se constata en los estudiantes, el déficit léxico se hace más evidente a partir de los niveles intermedios y, sobre todo, en los superiores, donde es capaz de observar con mayor distancia y reflexión sus carencias, porque la "carrera de fondo" de conocer adecuadamente la estructura de la lengua ya casi ha terminado, y es cuando se focaliza la atención, a veces, de manera casi abrumadora, en el dominio del vocabulario. La falta de planificación en cuanto al progresivo desarrollo de la competencia léxica, nos debería hacer replantear como profesores la metodología utilizada, pues al dictado de los principales temas de la gramática y la morfología se confeccionan muchos de los manuales de enseñanza, lo que implica que el léxico ocupa un lugar menor y, en ocasiones, colateral. Pero en cualquier caso no hay que desacreditar lo que tiene una larga trayectoria y también cumple su función, pero sí analizar y proponer, de forma complementaria, un acercamiento centrado en los diferentes fenómenos que configuran el vocabulario. Atender, por ejemplo, a los diversos mecanismos de formación de palabras (prefijación, sufijación, parasíntesis, compuestos) o abordar las diversas relaciones semánticas (como la hiperonimia, la hiponimia, sinónimos, antónimos, familias de palabras, campos semánticos), impulsar desde los primeros estadios el afianzamiento de la coaparición léxica o las combinaciones restringidas, son retos que el profesor debe marcarse, y que pueden facilitarle al alumno un aprendizaje rentable, especialmente mediante actividades que le permitan controlar el comportamiento léxico de la lengua que quieren aprender, porque la adquisición de vocabulario no puede ser un acopio desordenado de unidades que conduzca hacia la desmotivación y como consecuencia se afiancen las carencias léxicas.

El conocimiento, por tanto, de una lengua se convierte en certeza para el discente cuando es capaz de emplear los vocablos que necesita con el fin de construir un discurso óptimo, al mismo tiempo que sabe seleccionar adecuadamente las idiosincrásicas combinaciones de palabras que con un mayor o menor grado de fijación configuran el ámbito fraseológico.

En esta tarea es en la que se tiene que implicar el profesor y no dejar que el alumno tome conciencia de sus carencias léxicas demasiado tarde. No conviene que el apren-

1. Véase al respecto Santamaría Sánchez (2007), pues se centra en la propuesta de diferentes estrategias didácticas para la enseñanza de léxico en el aula de español como lengua extranjera.

dizaje en este sentido sea demasiado implícito, hasta tal punto que le impida generar estrategias rentables para engrosar el vocabulario que va a necesitar a lo largo de su vida.

No cabe duda de que es muy habitual que se le dé excesiva relevancia a lo que se aprende o se puede aprender en el aula. Sin embargo, las horas que el alumno pasa dentro de ella son un porcentaje muy reducido en comparación con las que tiene que enfrentarse fuera a la lengua meta, por supuesto, si se está practicando un proceso de inmersión lingüística. Resulta, por tanto, especialmente interesante, sobre todo en la búsqueda del dominio léxico, que el alumno sepa rentabilizar al máximo los conocimientos transmitidos en el aula para pueda desarrollar capacidades que le permitan un aprendizaje autónomo, en el que el profesor ya no es su guía. Para ello, es necesario que se generen pautas adecuadas en el aula que fomenten esta habilidad. Por tanto, el conocimiento interno de cómo funcionan las unidades léxicas en una lengua determinada y el acercamiento sectorizado a los diferentes fenómenos que configuran el vocabulario pueden contribuir a la mejora en la adquisición. En ese sentido, es necesario que el docente tenga la suficiente formación para deslindar unos fenómenos de otros y llevar a cabo una exhaustiva selección y planificación, y mostrar en el aula las claves que facilitarán el constante enriquecimiento.

Una posible actuación que puede llevar a cabo el docente es la consideración de la lengua materna del alumno con el fin de establecer posibles relaciones en la configuración de lexicogenésica de los vocablos. En el caso del español, la interconexión que se constata con las demás lenguas románicas es claramente manifiesta si se hace un pequeño rastreo por algunas palabras que heredan prefijos y sufijos latinos y griegos y comparten también bases léxicas similares. De este modo, muchos morfemas derivativos cobran un valor cercano para el discente, que le ayudará a descodificar y también a codificar un número considerable de voces. Así prefijos latinos como *in-*, *inter-*, *extra-* o griegos como *anti-*, y *peri-* tienen continuidad en vocablos como *inanimado* (español), *inanimado* (portugués), *inanimato* (italiano), *inanimé* (francés); *internacional* (español), *internacional* (portugués), *internazionale* (italiano), *international* (francés); *extraordinario* (español), *extraordinário* (portugués), *straordinario* (italiano), *extraordinaire* (francés); *antiaéreo* (español), *antiaéreo* (portugués), *antiaereo* (italiano), *antiaérien* (francés); *perífrasis* (español), *perifrase* (portugués), *perifrasi* (italiano), *périphrase* (francés). Igualmente, sucede con los sufijos, pues muchos de ellos se perpetúan en el tiempo en las distintas lenguas románicas y consolidan su parentesco: *-arius*, *-ista*, *-mentum*, *-or*, entre otros, que han dado lugar a voces como *funcionario* (español), *funcionário* (portugués), *funzionario* (italiano), *fonctionaire* (francés); *artista* (español), *artista* (portugués), *artista* (italiano), artiste (francés); *sentimiento* (español), *sentimento* (portugués), *sentimento* (italiano), *sentiment* (francés); *esplendor* (español), *esplendor* (portugués), *splendore* (italiano), *splendeur* (francés). Si bien responde esto a un procedimiento nada desdeñable, el tratamiento individualizado de los diferentes fenómenos léxicos puede resultar especialmente eficaz para el aprendizaje[2]. Para ello el docente debe abordar, por un lado, todo lo concerniente a los elementos univerbales, sin obviar, por otro lado, lo que conforma el llamado discurso repetido.

2. Esto no impide que en la dinámica del aula se incentive también, como suele ser habitual, una adquisición implícita de vocabulario, sin reparar en compartimentos estancos.

De entre los fenómenos léxicos que se ubican dentro de la univerbalidad, se puede centrar la atención en la creación onomatopéyica mediante la programación de actividades específicas que incidan en el carácter motivado de los vocablos. Así *nana*, *tictac*, *zambomba*, *chirriar* o *sisear* son unidades léxicas que pueden afianzarse en el discente si se le proporciona la relación directa que posee con la realidad extralingüística, es decir, con el sonido de lo que designa. Igualmente, también deberían tener un tratamiento diferenciado los préstamos, en especial los anglicismos, en la medida en que constituyen un número relevante en la lengua española. En este caso, la tarea fundamental consiste en mostrar cuáles son los que habitualmente se emplean en contextos conversacionales[3] y son más frecuentes, porque probablemente la opacidad presente en otras voces es menor, ya que no resulta extraño que de una manera u otra el discente tenga conocimiento de inglés, bien porque esta sea su lengua materna, bien porque la haya aprendido como segunda lengua. Sin embargo, no todos los préstamos son equiparables. Tenemos las llamadas palabras-cita, que conservan la grafía original[4] (*walkman*, *playback*, *remake*, *shock*, *boom*, *look*, etc.), entre las que se deberían considerar las que se caracterizan por tener el sufijo *–ing*, y que parecen bastante rentables, sobre todo porque algunas están desvirtuadas en la medida en que son creaciones espontáneas en español que, aunque emulan el comportamiento léxico del inglés, no existen en esta lengua (*holding*, *surfing*, *ranking*, *puenting* o el tan de moda *edredoning*). Del mismo modo, también habría que atender a los híbridos que combinan en su configuración la palabra importada y la derivación de acuerdo con los patrones afijales del español (*croissantería*, *windsurfista*, *escanear*, *zapear*); a los calcos léxicos en los que se da una verdadera traducción de la forma foránea, conviviendo ambas, en ocasiones (*football >balompié*, *basketball > baloncesto*, *handball > balonvolea*) y a los calcos semánticos en los que solo importamos el sentido de la lengua extranjera que se incorpora a una voz patrimonial (*doméstico*, *conductor*, *agresivo*), aunque estos casos pueden resultar más controvertidos, porque no siempre responden a usos consolidados y sancionados, sino que muchas veces son catalogados como impropiedades léxicas, por lo que están en el límite de lo prescriptivo[5]. En general, estas voces extranjeras pueden ser tratadas en el aula mediante ejercicios o actividades en los que se potencie la contrastividad entre las dos lenguas, unas veces, por ejemplo, facilitando el anglicismo para sugerir la palabra española que lo podría sustituir y, otras, proporcionando ambas formas para ver cuál de las dos se acomoda más a los usos habituales del español[6]. Por ejemplo, para el primer caso en el que se busca un equivalente, podrían servir palabras como *burger*, *camping*, *light*, *look*, *parking*[7]; y para el

3. No hay que olvidar que, a veces, las voces extranjeras están circunscritas al ámbito formal y escrito, y a una variedad sinstrática determinada, por lo que habría que dedicarles cierto interés, sobre todo cuando los aprendientes buscan obtener competencia en un español con fines específicos.

4. No obstante, en muchas ocasiones, circulan en la lengua al mismo tiempo el extranjerismo crudo y el adaptado propuesto por la Real Academia Española a través de su diccionario.

5. El docente debe considerar si la frecuencia de uso avala la necesidad de darle un espacio en las actividades programadas, al margen de lo convenido por la norma.

6. En estos casos habría que tener en cuentas las diferencias diatópicas, pues lo que en una zona puede estar consolidado, en otras se aleja del uso habitual. Asimismo, pueden darse adecuaciones que dependan de la situación comunicativa o del estrato social, por lo que sería deseable incidir también en estos factores. Véase para posibles actividades Moral y Olmo (2001).

7. Se da la particularidad de que en los casos de *camping* y *parking* los sentidos pueden experimentar una falta de equivalencia en la forma española. No es lo mismo *camping* que *campamento* en todos los contextos de uso, pues, por ejemplo, *irse de camping* no equivale a *irse de campamento*, uno tiene un valor estrictamente de descanso y vacacional, mientras que el otro hace referencia al hecho de instalarse al aire libre con algún fin especial y con el desarrollo de actividades programadas, entre otros posibles sentidos. Y en cuanto a *parking* en relación con *aparcamiento*, también se detectan usos diferenciados, pues no siempre son intercambiables. El lugar donde dejamos el coche y pagamos por hora o por minuto suele identificarse con mayor frecuencia con *parking,* a veces, también con *aparcamiento* (no cabe duda), pero este vocablo, y no el otro, se usa también para el espacio individualizado en el que dejamos el coche y puede ser en la calle y no pagar por ello.

segundo, parejas como *chance - suerte*[8] u *oportunidad*, *hall – entrada* o *recibidor*, *manager – gerente*, *party – fiesta*, *jeans – vaqueros*[9].

Por otro lado, habría que ocuparse de los procedimientos específicos de formación de palabras, esencialmente porque pueden contribuir a desarrollar destrezas codificadoras y descodificadoras, si se potencia la capacidad analítica en los vocablos constituidos mediante procedimientos lexicogenésicos[10]. De este modo, familiarizar al aprendiz con los sentidos de prefijos y sufijos de elevada rentabilidad[11] en la lengua le acercará hacia el conocimiento autónomo, que tendrá que llevar a cabo con toda seguridad más allá de la clase. No hay que olvidar que muchas palabras se sirven de ambos mecanismos: son los parasintéticos (*descafeinado*, *multipartidista*, *ingobernabilidad*), que abundan en el discurso. Por tanto, afijos como *anti-*, *super-*, *des-, in-*, *-ista*, *-ismo*, *-ito*, *-illo*, *-azo*, *-ble*, entre otros, que son tan frecuentes en español, deben formar parte del lexicón mental del discente para poder interpretar y producir unidades a las que no se ha enfrentado con anterioridad. Para conseguir estos objetivos, se deben confeccionar ejercicios en los que se atienda a estos, sin obviar, en algunos casos, el comportamiento idiosincrásico que presentan, desde el punto de vista combinatorio, los que poseen valores semánticos similares[12]. Es lo que le sucede a los prefijos negativos *des-* e *in-* que no son compatibles con la misma base léxica: de *acuerdo* se dice *desacuerdo*, pero no **inacuerdo*, de *oportuno*, *inoportuno* y no **desoportuno*, o de *honor*, *deshonor* y no **inhonor*. Si bien la competencia afijal se puede potenciar ya desde niveles intermedios, conviene reservar para los estadios superiores lo que concierne a la prefijación y sufijación apreciativa, porque, por un lado, los prefijos intensificadores, fundamentalmente, y, por otro, los sufijos aumentativos y diminutivos diluyen, respectivamente, su valor intensivo y dimensional según el contexto, por lo que se requiere un conocimiento más profundo de la lengua, que le permita al aprendiz interpretar adecuadamente los nuevos matices meliorativos o disfemísticos que se desarrollan. Por ejemplo, *tomarse una cervecita* no quiere decir 'tomarse una cerveza pequeña', *tener un supercoche*, no implica que el coche sea grande, o *ver un partidazo* no debe interpretarse como un partido más largo de lo habitual.

La capacidad analítica, a la que se ha aludido anteriormente, también debe potenciarse para la adquisición de las unidades constituidas por composición (otros de los procedimientos de formación de palabras), en las que el discente puede desentrañar el sentido, o al menos aproximarse[13], mediante la suma de los elementos constitutivos (*hincapié*, *quemasangre*, *malhumor*, *boquiabierto*, *manirroto*, *hispanohablante*, *malvivir*, *hazmerreír*, etc.). Actividades centradas en la generación de voces compuestas, aunque no estén constatadas en el uso, o en la interpretación de algunas ya dadas, pueden paliar los problemas de opacidad con los que se les asocia debido a la polisilabidad que suelen presentar.

8. La equivalencia está condicionado por la pertenencia a variedades sintópicas distintas.
9. Sucede lo mismo que en el caso anterior.
10. En ese sentido, la distinción entre flexión y derivación debe quedar patente, para evitar posibles interferencias entre ambos fenómenos.
11. Véase sobre estos procedimientos Alvar Ezquerra (1993 y 2003).
12. Supone un obstáculo, por tanto, solo para la producción, porque en la medida en que se domina el sentido se podrá sin dificultad analizar lo que se quiere decir.
13. Conviene señalar que, pese al carácter composicional, a veces, es necesario incidir en el proceso metafórico que encierra.

Igualmente, no se deben dejar de lado los acortamientos, que, en realidad, vienen a ser un proceso contrario a la composición. No obstante, no todos los tipos de acortamientos son igual de relevantes para dedicarles un espacio particularizado en el aula. Fundamentalmente, son especialmente útiles los abreviamientos o truncamientos por lo habituales que pueden resultar en el ámbito conversacional. Algunos de ellos son muy recurrentes: *cine*, *profe*, *foto*, *zoo*, *boli*, *depre*, etc. En cambio, tiene menos interés que se aborden de manera focalizada, salvo en casos muy específicos, las abreviaturas, tanto simples como compuestas, porque están circunscritas fundamentalmente a determinados tipos de textos no orales y, por tanto, menos habituales para el discente. De manera similar podrían verse los acrónimos, sobre todo porque revelar cuáles son las voces que están implicadas en el fenómeno no ayuda siempre a desambiguar el sentido[14]. En ocasiones, es mucho más productivo abordarlos desde una perspectiva estrictamente sincrónica, en la medida en que el análisis puede conseguir el efecto contrario, es decir, una opacidad complejificada y no una permeabilidad del sentido. Piénsese, por ejemplo, en acrónimos como *autobús* de ***auto****móvil ómni****bus*** o *tergal* de *poliés****ter gal****o* en los que la génesis de estas voces no aporta nada a la operatividad en el proceso de adquisición de léxico. Pero no ocurre lo mismo con las siglas, sobre todo porque están presentes en muchos ámbitos: *ADN* (medicina), *TDT* (telecomunicaciones), *TSJ* (justicia) *OCU* (consumo), *FMI* (finanzas), *CD* (tecnología), *ESO* y *TFM* (educación), *RENFE* y *AVE* (transporte), entre otras[15].

Existen otras muchas voces que no caben en ninguno de los procedimientos de formación de palabras anteriores para las que hay que buscar otro parámetro que las interconecte, con el fin de evitar que constituyan una serie interminable que hay que memorizar o incorporar al lexicón mental sin ningún orden o lógica subyacente. Por ello, las relaciones semánticas pueden servir para continuar estableciendo lazos y redes en el aprendizaje. En ese sentido, elaborar actividades en las que el eje aglutinador sea la compartición de una zona común de contenido, es decir, el campo semántico, favorece el proceso de adquisición. Del mismo modo, atender al fenómeno de la polisemia puede poner en relación los diversos sentidos asociados a un mismo vocablo, los más frecuentes, por supuesto. Igualmente, la sinonimia y la antonimia también deben ser tratadas de forma explícita para potenciar el enriquecimiento léxico. Pero, sin lugar a dudas, resulta esencial desde los primeros estadios de aprendizaje las relaciones hiperonímicas e hiponímicas. Precisamente, una de las estrategias para paliar el déficit léxico en determinados momentos de la producción lingüística es el empleo de voces de mayor extensión semántica que suplen el olvido o el desconocimiento de un hipónimo[16].

Que series como *jamón*, *chorizo*, *salchichón*, *mortadela*, puedan identificarse con *fiambre* o *embutido*, o que *té*, *tila*, *poleo*, *manzanilla* se correspondan con *infusión*, pueden facilitarle al aprendiz de español la interacción comunicativa. Por ello, es imprescindible planificar ejercicios que giren en torno a este fenómeno.

14. Aunque hay casos en que sí, como *teleñeco*, de ***tele****visión* y ***muñeco***, u *ofimática*, de ***ofi****cina* e *infor****mática***. Y, especialmente, en la acronimia imperfecta el método analítico casi siempre suele ayudar a la descodificación (*docudrama* de ***docu****mental* y ***drama****tización* o *telediario* de ***tele****visión* y ***diario***), porque, aunque sigue siendo un tipo de acortamiento, está muy cercano a la composición.
15. Además, habría que incidir también en la diferencia que existe entre las que se leen secuencialmente como si fueran una palabra y las que tan solo se deletrean, para contribuir de algún modo al desarrollo de la competencia fonética.
16. Además, mediante la presencia de elementos con función deíctica la ausencia del hipónimo pasa inadvertida.

Por otro lado, y al margen de todo lo que se ha señalado sobre las voces univerbales, una cuestión no menor es la adquisición de las unidades fraseológicas. En primer lugar, las dificultades no solo se encuentran en la naturaleza de la combinación restringida y sus diversas manifestaciones, sino también en el tratamiento que desde los manuales de enseñanza del español se les da. No se puede obviar a este respecto que los problemas teóricos en torno al fenómeno fraseológico no son de fácil solución y que hasta mediados del siglo pasado no se han abordado en profundidad, especialmente en cuanto a los diferentes tipos que se pueden detectar. Todo ello ha influido en que estas unidades se consideren un conjunto homogéneo, por lo que de manera no diferenciada se alude a ellas con el recurrente nombre de *expresiones o frases hechas*. Y esto es un error tanto para el docente como para el discente, en la medida en que hay tipos de combinaciones habitualizadas[17] que deben aparecer antes que otras en el proceso de aprendizaje, pese a que la fraseología en general suele cultivarse en los niveles C1 y C2, fundamentalmente. En ese sentido, las colocaciones léxicas, que son combinaciones orientadas y parcialmente compositivas, deben aprenderse desde los estadios iniciales, porque las palabras no aparecen aisladas en el discurso, sino que lo connatural a las lenguas es que coaparezcan con otras, por lo que, como se ha señalado en alguna ocasión, un hablante no adquiere la competencia completa sobre una palabra hasta que no domina sus posibles combinaciones frecuentes (Nation 1991: 33). Por ello, es necesario inculcar en el alumno, desde el principio, la necesidad de interesarse por los entornos léxicos (Castillo Carballo 2001). Es una labor que el profesor no debe obviar, sino promover desde la primera clase y en el nivel A1, porque, aunque una combinación no habitual no impide la interacción comunicativa, sí revela el desconocimiento de la idiosincrasia de la lengua (Castillo Carballo 2015: 64-75)[18]. De este modo, puede valerse de actividades que introduzcan las colocaciones gradualmente. Para ello, en esas etapas iniciales de aprendizaje se puede rentabilizar el uso frecuente de verbos de sentido general, del tipo *echar*, *haber*, *dar*, *poner*, *tener*, *hacer*, frente a otros más especializados, que son propios de los niveles superiores. Así tenemos *hacer amistad / trabar amistad*, *tener confianza / depositar confianza, dar una bofetada / asestar una bofetada, poner atención / prestar atención, echar una película / proyectar una película*, etc.

Tal vez la falta de marcación de estas combinaciones en los diccionarios (Castillo Carballo 2010), en los que indudablemente están, aunque no siempre el docente tiene suficiente conocimiento para detectarlas, junto con la ausencia de material didáctico especializado[19] obstaculizan la programación adecuada de actividades que desarrollen esta competencia.

Otros tipos de unidades fraseológicas a las que se les deben prestar atención son las locuciones. Estas combinaciones sintagmáticas presentan una ausencia de composicionalidad, por lo que la oscuridad semántica es mayor que en las colocaciones. Como muchos de los sentidos que han llegado a adquirir obedecen a procesos metafóricos, habría que incentivar en el aula su explicación para poder aminorar la opacidad en las locuciones. Por esta razón, deben utilizarse ejercicios que estén orientados a salvar

17. Para una caracterización de los distintos tipos de unidades fraseológicas que tienen un mayor consenso véase Corpas Pastor (1996).
18. Es un hecho constatable que para el aprendiz es más fácil descodificar que codificar una colocación.
19. A pesar de que los materiales son escasos, recientemente la editorial Edelsa ha publicado un libro para trabajar las colocaciones desde el nivel B2 al C2 (Prada, Salazar y Molero 2015).

estas dificultades. Afortunadamente, sobre locuciones existen muchos manuales que ofrecen actividades muy variadas[20].

Por último, el otro grupo de combinaciones fijadas está ocupado por los enunciados fraseológicos (Corpas Pastor 1996), en los que se aglutinan diversos tipos. Algunos de ellos son esenciales en el proceso de adquisición léxica, especialmente los que obedecen a los intercambios conversacionales y que se caracterizan por tener autonomía sintáctica, pero no textual. Se trata de las llamadas fórmulas rutinarias que inundan nuestras conversaciones y a las que hay que darles un tratamiento particularizado en el aula, de forma gradual, pero presente desde los primeros diálogos en los que participa el discente (*hasta la vista*, *¿qué tal?*, *vamos a ver*, *con perdón*, *¡palabra de honor!*, *¡corta el rollo!*, *las cosas como son*, etc.).

En lo que concierne a las citas y los refranes, tal vez podrían tener una presencia más colateral en el aula, en la medida en que no son esenciales en la interacción comunicativa, por mucho que algunos hablantes, en una proporción muy elevada, los empleen con asiduidad. No obstante, resulta interesante que aparezcan sobre todo cuando se abordan temas culturales que complementan el conocimiento de la lengua. En estos casos, la explicación sobre su origen para comprender el sentido que tienen es fundamental, así como actividades que lo pongan en uso. Y en cuanto a los enunciados de valor específico sí es conveniente prestarles atención en la medida en que, aunque se caracterizan por tener autonomía sintáctica y textual, hacen referencia a una situación concreta o un hecho único que los acerca significativamente a las locuciones. Por lo tanto, no en los estadios iniciales, sí es adecuado darle un tratamiento individualizado en el aula.

En definitiva, el profesor debe tener bien delimitados los diferentes fenómenos léxicos para actuar sobre ellos de forma individualizada y no abordarlos como un *totum revolutum*, con el objetivo de que el discente tenga la sensación de que va engrosando paulatinamente y de manera ordenada su lexicón mental, en el que las relaciones entre las diferentes unidades están articuladas por conjuntos más o menos regulares, y de que, además, cuenta con estrategias efectivas para poder codificar y descodificar.

Referencias Bibliográficas

ALVAR EZQUERRA, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Arco Libros.

ALVAR EZQUERRA, M. (2012 [1993]): *La formación de palabras en español*, Madrid: Arco Libros.

CASTILLO CARBALLO, M.ª A. (2001): "Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas", M.ª A. Martín Zorraquino, y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: ASELE / Universidad de Zaragoza: 267-272.

CASTILLO CARBALLO, M.ª A. (2010): "Mecanismos de codificación en la producción monolingüe del español", S. Ruhstaller y M. D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Bern: Peter Lang: 155-169.

20. Esto es debido a que el mayor número de unidades que ocupan las páginas de los diferentes manuales de ELE, actualmente en el mercado, son locuciones, aunque entre ellas se filtren otros tipos que no tienen un comportamiento similar.

CASTILLO CARBALLO, M.ª A. (2015): *De la investigación fraseológica a las decisiones fraseográficas. Un estudio de interrelaciones*, Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
MORAL, R. DEL y OLMO, LUZ DEL (2001): *Manual práctico del vocabulario del español*, Madrid: Verbum.
NATION, I. S. P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*, New York: Newbury House Publish.
PRADA, M. DE; SALAZAR, D. y C. MOLERO (2015): *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*, Madrid: Edelsa.
SANTAMARÍA SÁNCHEZ, M.ª I. (2007): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Alicante: Universidad de Alicante.