Claves prácticas para la enseñanza del léxico

MARTA HIGUERAS
Centro Virtual Cervantes

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la importancia de la enseñanza del léxico y se ofrecen algunas pautas para potenciarlo en la clase de lenguas extranjeras y ser capaz de analizar el componente léxico de un manual, planificar su enseñanza, diseñar actividades sobre este contenido, indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, y beneficiarse de la enseñanza explícita de estrategias relacionadas con el descubrimiento del significado de las unidades léxicas y su consolidación. Esta propuesta metodológica se realiza desde las aportaciones del Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico y a la luz de los avances en la investigación sobre adquisición del léxico, cuyas ideas principales se resumen en la primera parte del artículo.

1. Introducción: Hacia un marco metodológico para la enseñanza de léxico

Tras años de abandono frente a la enseñanza de la gramática, los estudios sobre la enseñanza del vocabulario están actualmente de moda. Este artículo quiere ofrecer a los lectores de la revista *Carabela* un marco metodológico para la enseñanza del léxico[1], así como algunas claves o consejos prácticos para los profesores de lenguas extranjeras que deseen potenciar el componente léxico en sus clases. Diversos autores han revisado el tratamiento que ha recibido dicho componente en los distintos métodos (cfr. Salazar, 1994; Zimmerman, 1997; Cervero y Pichardo, 2000: 12-21). Nuestra propuesta metodológica para la enseñanza del léxico hereda y hace suyos algunos principios y técnicas que, sin duda, proceden de la enseñanza comunicativa de la lengua[2], a saber: la atención a las necesidades concretas de nuestros alumnos (cfr. Salazar García, 1996; Nation, 2001: 382), la enseñanza explícita de estrategias para conseguir su autonomía, el respeto a distintos estilos de aprendizaje, la enseñanza contextualizada del léxico (aunque también pueda ser lícita la enseñanza descontextualizada para determinado léxico de objetos concretos y en niveles iniciales), la atención a las cuatro destrezas, la incorporación del componente lúdico en el aprendizaje, y la necesidad de relacionar los contenidos léxicos con otros contenidos que integran la competencia comunicativa. Pero, indudablemente, la influencia más importante se encuentra en la finalidad del aprendizaje del léxico, pues defendemos que no es un fín en sí mismo, sino que está supeditado a la mejora de la competencia comunicativa[3] del alumno (cfr. Cassany, Luna y Sanz, 1994: 382).

Acabamos de ver que la teoría sobre la lengua que defendemos es la del Enfoque comunicativo, es decir, que la lengua es un sistema que tiene como finalidad la comunicación; también consideramos acertada la teoría sobre el aprendizaje que había postulado el Enfoque comunicativo, cuando afirmaba que el aprendizaje es acumulativo y que las actividades que implicaban comunicación son las que impulsaban verdaderamente el aprendizaje. Podemos añadir, además, que, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje del léxico está íntimamente relacionado con el aprendizaje

---

[1] Otras propuestas metodológicas para la enseñanza del léxico en español son las de Lahuerta y Pujol (1993), Gómez Molina (1997) e Higueras (1996, 1997), y para el inglés nos parecen especialmente relevantes la de McCarthy (1990), Lewis (1993, 1997, 2000), Nation (2001) y Bogaards (2001). Cfr. también las monografías de reciente publicación sobre la enseñanza del léxico de Cervero y Pichardo (2000) y Alvar Ezquerra (2003).

[2] Cfr. Littlewood (1971); Fernández *et al.* (1997); Richards y Rodgers (1998); Melero (2000); Sans (2000); García Santa-Cecilia (2003) y Ortega (2003).

[3] También en este sentido se pueden recordar las palabras de Gómez Molina (1997:70), cuando afirma que el dominio léxico de una lengua puede observarse en los cuatro componentes de la competencia comunicativa que contempla Canale (1983). En su opinión, corresponde en mayor medida a la competencia gramatical (Lexicología, Morfología y Semántica, relaciones entre los signos y sus referentes, formación de palabras, elección de palabras para expresar significados específicos....), pero también se refleja en la competencia sociolingüística (conocimiento de las reglas socioculturales de uso, adecuación de la forma al contexto, interpretación de los enunciados por su significado social...), así como en la competencia discursiva (combinación de significados para lograr un texto trabado a través de la coherencia y la cohesión léxica), y en la competencia estratégica (estrategias verbales y no verbales para compensar deficiencias léxicas).

de la cultura, pues cada palabra tiene un valor cultural añadido, la carga cultural compartida o *Charge Culturelle Partagée* (C.C.P.), que resume la forma de entender el mundo de una comunidad (Galisson, 1991: 120).

Sin embargo, las aportaciones más novedosas a nuestra concepción sobre la enseñanza del léxico proceden del Enfoque léxico (Lewis, 1993; 1997; 2000), cuyos principios básicos vamos a intentar resumir en las próximas líneas, por la gran repercusión que han tenido en la enseñanza del léxico de una lengua extranjera[4]. Estos trabajos reflejan un cambio en la forma de enfocar tanto la importancia concedida al léxico, como la metodología que se debe emplear para mejorar la competencia léxica de los alumnos. Con la enseñanza comunicativa de la lengua había disminuido la enseñanza explícita del léxico, al creer que los alumnos lo aprenderían implícitamente, a partir del contexto; sin embargo, investigaciones recientes confirman que es preciso cierto estudio explícito del léxico para llegar a dominar una lengua extranjera. Sökmen (1997) resumía este cambio al decir que el péndulo ha oscilado entre la enseñanza directa del vocabulario (en el método de gramática y traducción), y el aprendizaje incidental (en el Enfoque comunicativo), y que actualmente, se concilian e integran ambas posturas. Por tanto, el Enfoque léxico defiende que los profesores debemos estar atentos a los dos tipos de aprendizaje y programar nuestros cursos de tal forma que haya **oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto**[5], aspecto que nosotros consideramos central en nuestra propuesta metodológica.

Los dos tipos de aprendizaje son de naturaleza distinta y persiguen objetivos diferentes; Schmitt (2000: 116-141) apunta que el aprendizaje explícito centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje, pero requiere una gran inversión de tiempo y, por tanto, sería imposible aprender así todas las palabras que necesitamos para hablar una lengua extranjera. Por el contrario, el aprendizaje incidental o no intencionado aparece cuando se está usando la lengua con fines comunicativos y, consecuentemente, el tiempo empleado en él es doblemente beneficioso, pero tiene el inconveniente de que su aprendizaje es más lento, puesto que se trata de un aprendizaje gradual y menos sistemático. Como es sabido, se potencian mediante distinto tipo de actividades; Sökmen (1997) enumera las siguientes técnicas para la enseñanza explícita del léxico: crear un gran lexicón; integrar las nuevas palabras con las ya conocidas; proporcionar varios encuentros con las palabras enseñadas; trabajar con las palabras en tareas de distinta complejidad, es decir, no sólo memorizar, sino conseguir un nivel de procesamiento profundo; facilitar la creación de imágenes; hacer que las palabras nuevas parezcan reales, conectándolas con el mundo real del alumno; usar varias técnicas, y animarles a que empleen técnicas de aprendizaje autónomo. Por

---

[4] Algunos de estos principios dan cuenta de cómo se adquiere el léxico, por tanto, podrían también haberse tratado en el siguiente epígrafe. Hemos optado por esta clasificación en aras de la claridad expositiva.

[5] La mayoría de los cursos suelen prestar atención al aprendizaje explícito, pero descuidan el implícito, cuando es éste el responsable de la mayor parte del léxico que aprenden los alumnos, tal y como asegura Nation (1990: 3): "Las oportunidades para que se produzca un aprendizaje indirecto del vocabulario deberían ocupar mucho más tiempo en un curso de aprendizaje de una lengua que las actividades para el aprendizaje directo".

su parte, Schmitt (2000) añade tres más: enseñar los significados más frecuentes de cada palabra; ofrecer información sobre familias de palabras, y, en último lugar, que el profesor tenga idea sobre cuáles son las palabras problemáticas para un grupo meta concreto. Si el objetivo es el aprendizaje implícito o incidental, hay que recordar qué acontece cuando el alumno se expone a gran cantidad de *input* oral y escrito, lo que tendrá lugar, sobre todo, en actividades de comprensión.

También Nation había diferenciado los dos tipos de aprendizaje hace más de una década (1990: 19), al decir que el aprendizaje explícito debería reservarse para las dos mil palabras más frecuentes y para el vocabulario técnico, mientras que las palabras menos frecuentes se deberían aprender de forma indirecta o incidental, como resume la siguiente tabla, pensada para la enseñanza del inglés:

Tipo de vocabulario	**Número de palabras**	**Frecuencia**	**Cobertura, alcance en un texto**	**Origen**	**Implicaciones para su enseñanza y aprendizaje**
Palabras de alta frecuencia	2.000	Frecuentes en todo tipo de textos.	Cerca del 87% de un texto.	Aproximadamente la mitad proceden del latín, francés o griego.	Invierte mucho tiempo en estas palabras y asegúrate de que las aprenden.
Vocabulario académico	800	Frecuentes en la mayoría de textos académicos.	Cerca del 8% de un texto académico.	Dos tercios proceden del latín, el francés o el griego.	Si los alumnos están en esa situación, dedica mucho tiempo a estas palabras y asegúrate de que las aprenden.
Vocabulario técnico	Entre 1.000 y 2.000 para cada materia.	Aparecen, a veces con frecuencia, en textos especializados.	Cerca del 3% de un texto especializado.		Aprender una materia implica aprender su vocabulario. Los profesores de esas materias pueden trabajar con ese vocabulario y los profesores de inglés pueden ayudar enseñando estrategias.
Palabras de baja frecuencia	Cerca de 123.000	No aparecen frecuentemente.	Cerca del 2% o más de las palabras de cualquier texto.		Enseña estrategias para tratar con estas palabras. Las palabras en sí mismas no merecen que se les dedique tiempo de enseñanza.

Figura 1

Por otra parte, uno de los postulados básicos del Enfoque léxico, también resaltado por Alonso Raya (2003), es que aprender una lengua es **saber segmentar el léxico en unidades complejas** (*pedagogical chunking*), como aparece reflejado en la primera obra de Lewis (1993: 195):

> *Los estudiantes necesitan tomar conciencia del lenguaje al que se exponen y desarrollar gradualmente sistemas no para encajar piezas y construir segmentos, sino para identificar las partes constituyentes dentro de esos segmentos. Muchos de ellos son ítemes léxicos y constituyen la clave más importante del Enfoque léxico.*

Una sencilla manera de conseguir que los alumnos se acostumbren a descubrir esos bloques es pedirles que escuchen atentamente las pausas de un texto que el profesor lee muy despacio y que lo segmenten en unidades de significado, como muestra el ejemplo de la figura 2, que ha sido correctamente realizado por numerosos profesores en cursos de formación. Seguidamente, se les pide que borren las palabras que crean necesario para elaborar su propia carta de solicitud de trabajo y que se queden con el esqueleto del texto. En ese caso suelen mantenerse tanto las colocaciones como las expresiones institucionalizadas, y esta sencilla actividad ayuda a los alumnos a concienciarse sobre la necesidad del aprendizaje de fórmulas y unidades léxicas habitualizadas.

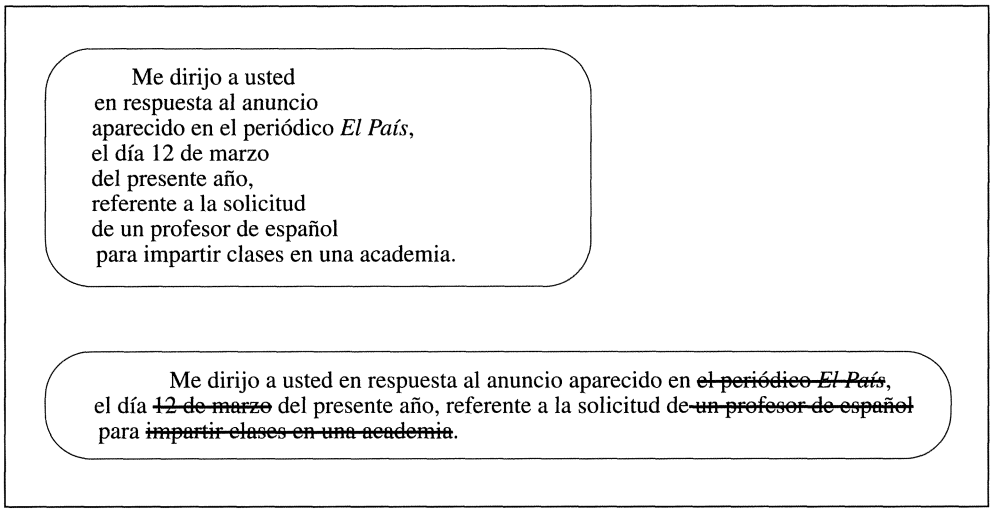


Figura 2

Por tanto, Lewis concluye que debemos dirigir la atención del alumno no hacia la palabra, sino hacia **unidades léxicas complejas**, con el fin de que se anoten juntas las palabras que suelen coaparecer en una frase (las llamadas colocaciones y las expresiones idiomáticas), o las que suelen ir asociadas a un contexto determinado (son las denominadas expresiones institucionalizadas). Es decir, que se basa en los

autores que habían defendido el aprendizaje de segmentos léxicos (Coseriu, 1977; Peters, 1983; Nattinger y Decarrico, 1992) y en las teorías de aprendizaje del *Language Awareness Approach*[6] y resalta los beneficios de lo que otros autores han denominado *noticing* o toma de conciencia de fenómenos lingüísticos, para lo cual defiende también que se someta al alumno a gran cantidad de *input*[7]. Schmitt (2000: 127) ha señalado, al igual que otros autores, que la adquisición del lenguaje tiene lugar de dos formas distintas: aprendizaje de ítemes o aprendizaje de unidades individuales (por ejemplo, *comido, bebido*), frente al aprendizaje del sistema (por ejemplo, *comer + ido = comido; beber + ido = bebido*). Tradicionalmente se pensaba que el aprendizaje de unidades léxicas se conseguía mediante el primer principio, mientras que la gramática era consecuencia del segundo. Sin embargo, estos dos tipos de aprendizaje no son excluyentes: una vez que el alumno sabe un segmento léxico o *chunk*, puede analizarlo y aprender el significado de cada palabra[8].

En esta misma línea, Castañeda (1997: 67-88) profundiza en los procesos de reestructuración y automatización. Este último permite distribuir la energía mental de forma adecuada para atender a demandas complejas, es decir, que las operaciones más simples o inferiores se automaticen para permitir la realización de otras. Esta segmentación en bloques o *chunking* afecta a todos los niveles de la lengua, desde las letras hasta las colocaciones, como demuestra Nation (2001: 319), y mejora la fluidez porque permite que dirijamos la atención hacia otros aspectos, porque el *chunk* se interpreta como una unidad. La desventaja es que una misma palabra se guardaría varias veces, lo cual dificultaría su proceso de almacenado y de recuperación. Los últimos estudios, como señala Nation (2001), parecen indicar que las unidades complejas que son muy frecuentes se almacenan como un bloque (por ejemplo, *imposible),* pero las de baja frecuencia se generan a partir de reglas cada vez que se necesitan (por ejemplo, *desambiguar*).

Dentro de los distintos tipos de unidades léxicas que contempla Lewis (1993: 195 y también Lewis, 1997; 2000), **concede especial relevancia en su propuesta a las colocaciones**, que define como una unidad léxica, caracterizada por su arbitrariedad y formada por dos palabras que suelen coaparecer y que presentan variedades

---

[6] Estas teorías se encuadran en lo que Schmitt (1995) denominó el enfoque basado en el significado con atención a la forma (*meaning-based approach, with a focus on form*), que consiste en conceder importancia tanto a las actividades comunicativas orientadas al significado, como a cierta atención a la forma; se entiende que ésta no conduce automáticamente al uso productivo de las formas lingüísticas, sino que ayuda a que el alumno perciba ciertas características de la lengua. En el caso del léxico, a pesar de que durante años se ha incidido en la ausencia de reglas que regulen su uso, estudios recientes demuestran que hay principios estructuradores del léxico, uno de los cuales son las colocaciones que puede tener una palabra determinada.

[7] Las propuestas de Lewis están influenciadas por las teorías de Krashen (1981 y 1985), por tanto, pone énfasis en las destrezas receptivas y defiende aumentar la cantidad de *input* que reciben los alumnos para mejorar la adquisición de léxico.

[8] Esto mismo es lo que había propuesto Peters (1983), quien señala que el aprendizaje de vocabulario a partir de segmentos léxicos es un proceso de tres etapas: aprendizaje de segmentos léxicos invariables, toma de conciencia de la variación que permiten, y segmentación para aprender cada palabra del segmento léxico, lo cual se hace mediante el análisis sintáctico.

en el eje sintagmático y paradigmático. De esta definición se desprende que se trata de una interpretación amplia del concepto de colocación, que engloba combinaciones probables o usuales de dos palabras, frente a la interpretación restringida (que encontramos sobre todo en los trabajos de lingüística), que limita el concepto de colocación a las combinaciones restringidas en donde un lexema exige la presencia de otro, como en *actividad febril, lucha encarnizada, esfuerzo ímprobo* (cfr. Alonso Ramos, 1994: 9). Las colocaciones han despertado en los últimos años un notable interés de lingüistas, lexicógrafos y expertos en fraseología (cfr., entre otros, Alonso Ramos, 1994; Corpas, 1996; Ruiz Gurillo, 1997, 1998; Bosque, 2001; Koike, 2001; Zuluaga, 2002) y también han sido objeto de estudio desde la didáctica (Lewis, 1993, 1997, 2000; Fernando, 1996; Higueras, 2004), y estamos convencidos de su rentabilidad en la enseñanza del léxico.

Relacionado con todo lo anterior se encuentra el siguiente principio del Enfoque léxico, que defiende una **enseñanza cualitativa del léxico**: no se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella[9]. Por ejemplo, cuando el profesor introduce o quiere repasar una palabra como *trabajo*, aunque sea en un nivel inicial, se pueden explicar también sus colocaciones, es decir los verbos con los que suele coaparecer: *encontrar, buscar, perder, tener, estar en el, ir al, volver del...*, así como los adjetivos que pueden calificar a este nombre: *intelectual, físico, interesante, mecánico,* etc. También se insiste mucho en el registro, en los contextos de uso en los que pueden o deben usarse ciertas fórmulas o expresiones institucionalizadas y en el significado contextual y cotextual, tal como se muestra en la figura 3.

¿Qué matices diferentes tiene la palabra *majo* en cada caso?

	Persona	**Sueldo**	**Padres**	**Sitio**	**Piso**
MAJO-A	Agradable, simpático, amable...	Alto, es un trabajo bien remunerado...	Comprensivos, amables, tolerantes	Cómodo, acogedor...	Grande, coqueto, bonito...

Figura 3

[9] En otras ocasiones hemos resumido lo que muchos autores han considerado que implica aprender una palabra: "...es saber su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combina con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos" (Higueras, 2000: 15).

En último lugar, ha sido muy discutido, criticado y comentado el principio que Lewis enunció en su primera obra de que la gramática puede explicarse a partir del léxico y **que la lengua es léxico gramaticalizado**, no gramática lexicalizada y, en consecuencia, se debe dedicar más tiempo a la enseñanza del léxico que a la gramática. Lewis se suma a la línea de investigadores que reconocen la indiscutible importancia de las frases léxicas o los segmentos léxicos, y se decanta por el principio de idiomaticidad (*idiom principle*), según la dicotomía establecida en 1991 por Sinclair, que también ha influido notablemente en nuestra concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza del léxico. El principio de idiomaticidad defiende que el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar. Esta visión implica superar el principio de selección libre (*the open choice principle*), que afirma que el léxico se entiende como un conjunto de palabras individuales que se pueden emplear con mucha libertad y que sólo están limitadas por reglas gramaticales (es la visión tradicional, que implica entender la lengua como un sistema de reglas sintácticas en el que se encajan ciertas palabras). Esta versión fuerte, que casi implica desterrar la enseñanza de la gramática de las clases, es difícil de aceptar, pero también es cierto que se trata de una cuestión de prioridades y que el Enfoque léxico sí enseña gramática, pero a partir de las unidades léxicas. Tampoco podemos olvidar que para la Lingüística cognitiva no hay separaciones tajantes entre la gramática y el léxico y es en esa línea en la que creemos que se deben interpretar las palabras de Lewis.

En resumen, podríamos englobar las principales teorías del Enfoque léxico en cuatro principios: primacía de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítemes aislados, como el aprendizaje del sistema; en tercer lugar, importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto, y, por consiguiente, de las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.

Una de las críticas que recibió el Enfoque léxico en la década de los noventa es que no desarrollaba una teoría del aprendizaje (cfr. Islam, s.f. b), pero en realidad, de los escritos de Lewis se desprende que el Enfoque léxico no supone una ruptura con el Enfoque comunicativo, sino un desarrollo de éste, por tanto, hereda sus presupuestos sobre la enseñanza y añade la importancia de la enseñanza de unidades léxicas frente a palabras y los otros principios que acabamos de ver. Tampoco hay estudios empíricos que ayuden a refutar o corroborar estas hipótesis defendidas por Lewis, aunque sí hay muchos trabajos, por ejemplo, sobre la importancia y necesidad de enseñar colocaciones (cfr. Higueras, 2004), lo cual, a nuestro juicio, no invalida sus propuestas, sino que abre nuevas líneas de investigación.

2. Algunos conceptos clave sobre la adquisición del léxico

No es nuestro objetivo abordar el complejo tema de la adquisición del léxico en una lengua extranjera en este artículo[10], pero sí intentaremos llamar la atención y destacar tres aspectos básicos, por su incidencia directa en la metodología que consideramos acertada para la enseñanza del léxico.

El primero de ellos es ofrecer unas pinceladas sobre **el lexicón**[11], que es una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica (cfr. Aitchison, 1987; Lahuerta y Pujol, 1993 y 1996; Baralo, 1997, 1999 y 2001; Schmitt y McCarthy, 1997; Schmitt, 2000 y Thornbury, 2002). La razón de destacar este aspecto es que las recientes investigaciones sobre este tema permiten afirmar que las palabras se almacenan en el lexicón no como en un diccionario, sino formando redes, con relaciones de distintos tipos, que se van ampliando a lo largo del tiempo, gracias a la exposición a *input*. Aitchison (1987: 74-85) demostró, a través de experimentos que consistían en pedir a una serie de informantes que dijeran la primera palabra que les venía a la mente cuando se les presentaba una determinada unidad léxica, que hay ciertos principios estructuradores del léxico, o bien distintos tipos de relaciones entre unidades léxicas, que listó por orden de frecuencia: coordinación; colocaciones; superordinación y en cuarto lugar, sinonimia. También Lahuerta y Pujol[12] (1996 y con anterioridad en 1993) y Baralo (1997, 2001) describieron este tipo de relaciones, y recientemente Gómez Molina (2004a: 495) ha insistido sobre este tema al afirmar que estudios basados en experimentos asociativos demuestran que los tipos de relaciones básicas que las personas suelen emplear son: coordinación (*cuchara- cuchillo- tenedor*), combinaciones sintagmáticas (*azul turquesa/ marino/ eléctrico; carta personal/ certificada/ urgente/ de negocios*), relaciones jerárquicas (*infusión- té*) y, por último, que casi siempre se suele seleccionar la pareja si la palabra estímulo es elemento de un par o tiene opuestos evidentes (sinónimos, antónimos, complementarios). Por tanto, los profe-

---

[10] *Cfr.* Aitchison 1987; Coady y Huckin, 1997; Schmitt y McCarthy, 1997; Schmitt, 2000; Baralo, 1997, 1999, 2001.

[11] Baralo (2001: 26) nos presenta esta definición de lexicón: "Llamamos 'lexicón' a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de "léxico", como sinónimo de "vocabulario", entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua. En este sentido, el adjetivo "mental" puede ser redundante, pero mantenemos la calificación con el propósito de recalcar su carácter cognitivo.

[12] Para estos autores las características principales del lexicón son cuatro: 1) es una red con múltiples asociaciones: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas... con diferentes tipos de relaciones a su vez. Por ejemplo, dentro de las semánticas hay: a) relaciones de coordinación (*arriba y abajo; sal y pimienta*); b) relaciones de combinación (*salado /mar; vivo/ rojo*); c) de hiperonimia, d) de sinonimia, etc. 2) La cantidad de asociaciones de las entradas léxicas es variable, cada unidad establece una serie de relaciones que no tiene por qué coincidir con la cantidad y naturaleza de otras. 3) Muchas de las asociaciones son personales y otras están ya fijadas en la lengua (*blanco y negro, marido y mujer, cada dos por tres*) y 4) la relación entre las palabras es más importante que su localización absoluta.

sores deberíamos presentar y practicar las palabras y unidades léxicas mediante técnicas y contextos que permitan relacionar unas con otras, tal y como parece demostrado que se almacenan en el lexicón mental, para de esta manera, mejorar y agilizar su aprendizaje. Veamos las propuestas prácticas que apunta Baralo (2001: 37):

> *(...) En general, se podría sintetizar en dos aspectos: por un lado, las fuentes, que deberán presentar un input comprensible, sujeto a la regla de Krashen (i + 1), a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles. Por otro, las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).*

El siguiente ejemplo (figura 4), elaborado por nuestros alumnos del MEELE[13] (curso 2002-2003) refleja los distintos tipos de asociaciones que produce la palabra *coche*: lingüísticas (las colocaciones *conducir un coche, coche deportivo, etc.*), personales (libertad, diversión), culturales (ITV), las que reflejan el conocimiento del mundo (*llave*), etc.

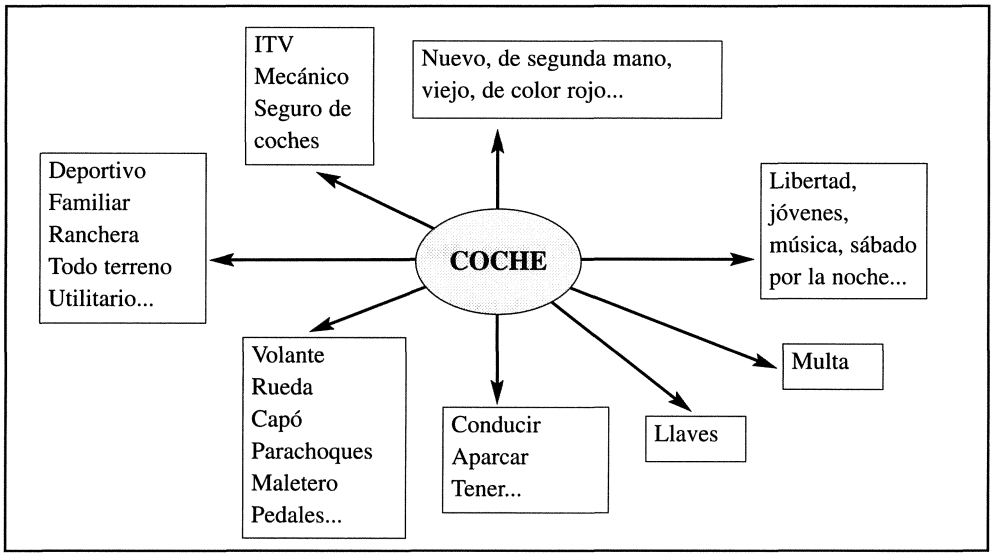


Figura 4

[13] Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, impartido en la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid).

Del mismo modo, Thornbury (2002: 93-100) ejemplifica diferentes tipos de actividades que permiten al alumno integrar las palabras nuevas con las conocidas, a través de una escala que va de las más sencillas a las más complicadas desde el punto de vista cognitivo: actividades de identificar, de seleccionar, de relacionar, de clasificar y, por último, de ordenar en base a un criterio (*ranking activities*).

El segundo aspecto que comentaremos es el de las **unidades léxicas** (cfr. Higueras, 1997; Bogaards, 2001, Gómez Molina, 2004). Las define Gómez Molina (2004 a: 497) así "...la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras (*cabeza, paraguas, dinero negro, a la chita callando, tomar el pelo, no hay más cera que la que arde*, etc.)". Ya en Higueras (1997: 36) nos decantábamos por el término "unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada" —recordando la terminología de Ettinger (1982)— para dar cuenta de las unidades léxicas de más de una palabra, que presentan cierta cohesión interna y que son la forma más común empleada por un nativo en un determinado contexto para expresar un concepto concreto o para combinar dos palabras. La propuesta que hacíamos entonces podemos ahora precisarla[14] y matizarla con la incorporación de un nuevo tipo de unidad léxica: el compuesto sintagmático. Por tanto, dentro de las unidades léxicas que debería tener en cuenta el profesor de español están las que coinciden con la unidad palabra y las unidades pluriverbales: dentro de estas últimas reconoceríamos seis tipos: colocaciones prototípicas y no prototípicas, compuestos, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas.

Definir y resaltar las características de cada una de ellas[15] excede los objetivos del presente artículo (cfr. Higueras, 1997), pero consideramos importante que el profesor sepa distinguirlas y elija las técnicas precisas para enseñarlas (cfr. Lewis, 1997; Higueras, 2004, para una tipología de actividades para la enseñanza de colocaciones, e Higueras, 1997b; Forment, 1998; Penadés, 1999; Ruiz Gurillo, 2000 y Gómez Molina, 2000, para la enseñanza de expresiones idiomáticas). No cabe duda de que la enseñanza de estos bloques es beneficiosa para la enseñanza del léxico,

---

[14] En un trabajo anterior (Higueras, 1997: 36) hablábamos de combinación sintagmática, pero actualmente el término de colocación está totalmente implantado en la lingüística y parece lógico importarlo y aplicarlo a la didáctica.

[15] Por nuestra parte, frente a clasificaciones que pretenden establecer fronteras nítidas entre unos tipos y otros de unidades léxicas, proponemos (Higueras, 2004), siguiendo a autores como Ruiz Gurillo (1998), adoptar una clasificación no discreta de las unidades léxicas, desde el marco teórico de la lingüística cognitiva. En ella hay conjuntos borrosos, ejemplares que pertenecen a categorías intermedias, intersecciones entre conjuntos o, como también se ha denominado, elementos prototípicos y otros no prototípicos. Para nosotros, las colocaciones prototípicas suponen un caso de restricción léxica en el que hay direccionalidad, ya que uno de los lexemas selecciona al otro (Alonso Ramos, 1994: 16); se aprecia tipicidad entre los dos lexemas (Koike, 2001); presentan fijación arbitraria en la norma, consecuencia del uso repetido (Corpas, 1996), y se caracterizan también por la regularidad sintáctica y la transparencia semántica (cfr. Zuluaga, 2002: 11). Las colocaciones no prototípicas, en cambio, constituyen un grupo muy numeroso y son, quizá, por esta razón, más importantes de cara a la didáctica del léxico; sus características más destacadas son la institucionalización y la frecuencia de coaparición para hablar de un tema determinado, pero no lo son tanto la restricción léxica, ni la direccionalidad, ni la tipicidad. Su aprendizaje es muy necesario pues ayuda a evitar errores de combinación de las palabras, puesto que las colocaciones son idiosincrásicas de cada lengua.

puesto que agiliza su recuperación y mejora la fluidez y corrección del alumno, que no tiene que ir combinando palabra a palabra para crear su discurso, sino bloque a bloque y, por consiguiente, podrá hacerlo con mayor rapidez y cometiendo un número menor de errores.

Por último, dedicamos unas líneas a uno de los aspectos que más dificulta la adquisición del léxico: la facilidad con la que se olvidan las palabras aprendidas. Si a esto añadimos que aprender un léxico es un proceso especialmente complicado[16] —dado que es sobre todo un proceso de acumular y relacionar un número elevado de piezas léxicas y no solo de reetiquetar objetos— y que **el olvido** parece afectar más al léxico que a la gramática o la fonología, entenderemos por qué es uno de los caballos de batalla de cualquiera que desee dominar una lengua extranjera. Por tanto, el objetivo del aprendizaje del léxico es conseguir que la información léxica pase de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. ¿Cómo se consigue? Schmitt (2000: 130) propone que se relacionen las unidades nuevas con otras conocidas, es decir crear redes de significados o relacionar palabras que empiezan por la misma letra, que son de la misma categoría gramatical, etc., con el fin de crear un anclaje en la memoria. Por su parte, Thornbury (2002: 24) también propone ciertas técnicas que pueden emplear los profesores para evitar o superar el olvido: repetir actividades, emplear reglas mnemotécnicas, propiciar el reencuentro con esas palabras en otros contextos, espaciar los repasos, proporcionar oportunidades para que se usen las palabras y para que haya un procesamiento cognitivo profundo y parece ser que también influye en la memorización el grado de profundidad afectiva que causen las palabras.

Aunque parece complicado planificar un curso de aprendizaje de lenguas y poder llevar a cabo repasos al final de la sesión, al día siguiente, una semana después y transcurridos uno y tres meses, como sugieren, por ejemplo, Gairns y Redman (1986: 94), como profesores podemos ayudar mucho a los alumnos si los sensibilizamos sobre la importancia y necesidad de repasar individualmente con cierta periodicidad, fuera de clase. Consideramos necesario, por tanto, planificar la enseñanza del léxico de manera cíclica y repasar continuamente lo aprendido, pues está demostrado que son necesarios varios encuentros con una unidad léxica para que pase a formar parte de nuestro léxico activo[17].

En resumen, la metodología que adoptemos para la enseñanza del léxico debería ser consecuente con lo que sabemos sobre la forma en que se adquiere el léxico

---

[16] En Higueras (2000: 13) resumíamos algunas de las dificultades que implica el aprendizaje del léxico: es un proceso que no concluye nunca; no sólo se trata de asociar nuevas etiquetas a las realidades que conocemos, ya que la lengua va unida a la cultura y a la manera de ver el mundo, por lo tanto, al aprender una nueva lengua, surgirán nuevos conceptos y objetos que no serán trasladables a la L1. Además, el alumno tiene que aprender entradas léxicas y no sólo palabras y no coinciden necesariamente entre las lenguas; por último, las combinaciones de las palabras o colocaciones son idiosincrásicas de cada lengua.

[17] No hay acuerdo entre los autores (cfr. Nation, 2001: 298) sobre el número de encuentros con una unidad léxica que son necesarios para aprenderla definitivamente. Algunos trabajos hablan de dieciséis, mientras que en otros estudios parece que una sola vez es suficiente para aprender una cantidad considerable de palabras nuevas. Cfr. Lauffer (1998) para profundizar en los conceptos de léxico activo y pasivo.

(cfr. Coady, 1997; Coady y Huckin, 1997; Schmitt y McCarthy, 1997). Por esta razón, nuestra propuesta metodológica procura que estos contenidos léxicos estén integrados por unidades superiores a la palabra y que el alumno, tal y como hace en la lengua materna, aplique el principio de idiomaticidad, que aprenda a combinar segmentos léxicos y a adaptarlos a cada contexto de comunicación. También defendemos los beneficios de emplear técnicas que permitan relacionar unas unidades con otras, puesto que parece claro que están almacenadas en nuestro lexicón en forma de redes y que este tipo de relaciones ayudan a relacionar lo nuevo a lo conocido y a anclar esos conocimientos, superando el olvido que suele afectar, especialmente, a los contenidos léxicos.

3. El día a día de la enseñanza del léxico

No queremos finalizar este artículo panorámico e introductorio sin ofrecer unas pautas prácticas para el profesor de lenguas extranjeras en cuanto a las técnicas para presentar léxico, el análisis de materiales, la planificación de contenidos léxicos y el diseño de actividades.

Quizá uno de los primeros pasos para un profesor sería familiarizarse con técnicas lingüísticas y no lingüísticas para la presentación y la práctica del léxico, aspecto que fácilmente podrá aprenderse con la extensa bibliografía que ha aparecido en las dos últimas décadas, sobre todo en el ámbito anglosajón (cfr. Allen, 1983; Gairns y Redman, 1986; Morgan y Rinvolucri, 1986; Nation, 1994; Cervero y Pichardo, 2000; Thornbury, 2002; Alvar Ezquerra, 2003). Tan sólo nos gustaría apuntar sobre este tema que, además de las técnicas para la presentación del significado de una unidad léxica (apoyo con imágenes, definir, ejemplificar, traducir, utilizar gestos, etc.) también es importante emplear otras técnicas que muestren las semejanzas y diferencias entre unidades léxicas y que ayuden a crear esas redes de palabras de las que venimos hablando. Algunas de ellas son: utilizar tablas que muestren las colocaciones posibles o imposibles de ciertas palabras sinónimas (por ejemplo, *mirar* y *ver*); emplear escalas (por ejemplo, para las palabras *helado, frío, templado, caliente, ardiente*); presentar las nuevas entradas léxicas por categorías; presentar palabras sinónimas, antónimas o pertenecientes al mismo campo semántico; elaborar mapas semánticos con nombres, verbos, colocaciones y expresiones para hablar de un tema; trabajar sinónimos y antónimos en contexto y buscar colocaciones sinónimas en un texto; resaltar las relaciones de inclusión de varias palabras mediante árboles (por ejemplo, tipos de casas: *chalet, piso, estudio, adosado,* etc.); seleccionar las unidades léxicas más importantes de un tema o texto y trabajar sus colocaciones; presentar el léxico nuevo en series cerradas de elementos (días de la semana, colores, meses del año, etc.) y otras más.

Así mismo, parece necesario que el profesor sepa analizar de forma crítica el tratamiento del componente léxico del manual con el que suele trabajar, pues es muy

probable que desee completarlo en ciertos aspectos[18]. Esa reflexión que debería realizar el profesor de lenguas extranjeras con el fin de **analizar el componente léxico de un manual**, podría basarse en algunas de las siguientes preguntas de la figura 5:

¿Aparecen los contenidos léxicos en la programación?
¿Están integrados los contenidos léxicos con otros contenidos?
¿Hay variedad en la tipología de actividades?
¿Se ha empleado algún criterio lógico para la selección del léxico?
¿Son suficientes las actividades de léxico?
¿Se trabaja el léxico en todas las destrezas?
¿Qué tipos de unidades léxicas (palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas) están presentes?
¿Se trabajan los distintos tipos de información que implica saber una palabra (registro, connotaciones, colocaciones, gramática de las palabras, etc.)?
¿Hay actividades de repaso?
¿Hay actividades que enseñen estrategias y que ayuden al alumno a aumentar sus conocimientos léxicos fuera de clase? ¿Con qué frecuencia aparecen?
¿Hay glosario?
¿Hay sugerencias para la enseñanza del léxico en el libro del profesor?

Figura 5

A la hora de aplicar esos criterios deberíamos analizar cuidadosamente los materiales y tener en cuenta, como hemos visto, que el aprendizaje del léxico no es un fin en sí mismo, sino que constituye un medio para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos; que el léxico debe asociarse a otros contenidos, tanto en las actividades de práctica controlada como en las comunicativas; que el léxico que se pretende enseñar puede aparecer en la consigna, en una tabla, en una descripción antes de la actividad, y que debería enseñarse léxico en todas las destrezas (cfr. Nation, 1990 y 2001, cap. IV y V, y Cassany *et al.,* 1994) y no otorgar este privilegio únicamente a la comprensión lectora, como se vino haciendo en años precedentes.

Un asunto no menos problemático es la **planificación de contenidos léxicos**, que no siempre recaerá totalmente en el profesor, desde el momento en que éste emplea un manual y sigue una programación establecida. Como consejos para la selección del lé-

[18] Para analizar una actividad desde el punto de vista del léxico, Nation (2001: 60) indica que debemos formularnos una serie de preguntas: ¿cuáles son sus objetivos?; ¿qué condiciones psicológicas emplea la actividad para ayudar a que se consiga ese objetivo?; ¿qué señales observables hay en la actividad con la que tendrá lugar ese aprendizaje?, y ¿cuáles son las características del diseño de la actividad que establecen las condiciones para el aprendizaje? Es decir, lo que Nation apunta es que el profesor no sólo debe conocer las técnicas para presentar y enseñar léxico, sino que debe saber cómo aplicarlas bien y evaluar si se consiguen los objetivos propuestos.

xico que se debe enseñar, apuntamos que un buen punto de partida es realizar un análisis de necesidades léxicas (cfr. Allen, 1983; Slagter, 1993; Salazar García, 1996; y Nation, 2001: 382), con el fin de seleccionar áreas temáticas cercanas a la realidad del alumno, que despierten su interés y potencien su motivación. Una excelente orientación para determinar sus preferencias es partir de los ámbitos que recoge el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002: 50), donde se reflejan las necesidades más básicas del aprendiente de lenguas extranjeras: ámbito público, ámbito personal, profesional y educativo, y delimitan las situaciones en las que puede tener que interactuar un aprendiente. En este documento se especifican tanto las situaciones como los lugares o escenarios donde suele tener lugar un intercambio comunicativo, qué instituciones están implicadas, qué personas y objetos, qué acontecimientos y actividades y qué tipo de textos puede encontrarse el aprendiente. A la hora de determinar qué léxico debemos enseñar también hay que tener en cuenta otra serie de factores, como la finalidad de su enseñanza[19], la frecuencia de la palabra, su alcance, su mayor o menor dificultad, en función de la lengua materna de los alumnos, de su nivel y de las tareas que los alumnos van a llevar a cabo.

Por otra parte, aunque no sea su intención convertirse en autor de materiales, el profesor de español sentirá en muchas ocasiones, sobre todo en cursos de español para fines específicos, la necesidad de **diseñar actividades** que completen o amplíen el material del manual empleado. Aún a riesgo de simplificar en exceso, creemos que el profesor debería considerar una serie de aspectos: en primer lugar, que los contenidos léxicos precisan una secuenciación como cualquier otro tipo de contenido lingüístico; que sólo las palabras que se usan pasan a formar parte del léxico activo; que hay técnicas que son más idóneas que otras para presentar, practicar o repasar nuevas palabras, y que es necesario que haya una gradación de dificultad entre las actividades propuestas. Otro aspecto importante es la reflexión sobre el tipo de aprendizaje planificado o casual que generará esa actividad; en este sentido, la siguiente tabla de Nation (2001: 16) ayuda a saber qué técnicas se relacionan con cada tipo de aprendizaje:

Enseñanza directa	Explicaciones del profesor
	Enseñanza entre compañeros
Aprendizaje directo	Estudiar a partir de cartas que contienen palabras
	Utilizar el diccionario
Aprendizaje incidental	Deducir por el contexto en lecturas extensivas
	Utilizar el léxico en actividades comunicativas
Encuentros planificados	Lecturas graduadas
	Ejercicios de vocabulario

Figura 6

[19] Nation (1990: 5) apunta cuatro causas por las que un profesor puede decidir enseñar una palabra: que sea muy frecuente e importante para los alumnos; que cause problemas; que la necesiten para otra actividad (juego, una lectura, una comprensión auditiva, para hablar de un tema...), o que tenga características de un modelo que queremos enseñar y, por tanto, si la aprenden podrán aprender otras palabras más fácilmente.

El último aspecto al que dedicaremos cierto espacio es la **enseñanza explícita de estrategias para el aprendizaje del léxico**, que consideramos fundamental para que el alumno pueda aprender la gran cantidad de léxico que necesita y, que, como hemos visto, no puede enseñarse en su totalidad en clase. Enseñar estrategias no se limita a enseñar técnicas, sino a conseguir que el alumno reflexione sobre la pertinencia de emplear cierta técnica en una situación concreta en función de los objetivos de la tarea. No hay acuerdo entre los autores sobre si las estrategias deben o no deben enseñarse y sobre el lugar que deben ocupar en el currículum; nosotros sí somos partidarios de su enseñanza explícita y consideramos, siguiendo a Chamot *et al.* (1999: 11 y 140), que deben enseñarse asociadas a otra serie de contenidos, en este caso, los léxicos. Nos parece un marco idóneo para la enseñanza explícita de estrategias en la clase presencial el propuesto por Chamot *et al.* (1999), de cinco pasos: preparación (para activar el conocimiento previo), presentación de la estrategia; práctica, evaluación del empleo de esa estrategia y expansión a otras situaciones[20].

En la instrucción estratégica juega un papel decisivo la retroalimentación que reciben los alumnos, tanto del profesor como de los alumnos, en cada una de esas etapas y el hecho de identificar y compartir las estrategias que emplean otros compañeros, por eso defendemos que su enseñanza debe formar parte de la clase presencial. Respecto a qué estrategias se puede o se debe enseñar para el aprendizaje del léxico, son muchas las taxonomías que se han propuesto. Especialmente relevante nos parece la de Schmitt (1997: 207-208), porque combina la clasificación de Oxford (1990), y la de Nation (1990) que la completa. Así, Schmitt habla de dos grandes grupos, que quedan reflejados en la figura 7:

A. Estrategias para descubrir el significado de una palabra.	E. Para determinar el significado (hacer listas de palabras, usar un diccionario bilingüe o monolingüe, deducir por el contexto, etc). E. Sociales (pedir al profesor la traducción o una paráfrasis, preguntar al compañero, etc.).
B. Estrategias para consolidar el significado.	E. Sociales (practicar el significado en grupos, interactuar con nativos, etc.). E. De memorización (realizar mapas semánticos, conectar la palabra a una experiencia personal, agrupar palabras, usar las palabras en una frase, asociar la palabra a una imagen, utilizar la técnica de la palabra clave, etc.). E. Cognitivas (repetir verbalmente o por escrito las palabras, hacer listas de palabras, tomar notas en clase, llevar un cuaderno de léxico, etc.). E. Metacognitivas (planificar, repasar, autoevaluarse, etc.).

Figura 7

[20] Cfr. Martín Saráchaga (2000) para una reflexión sobre este tema.

Si tuviéramos que resaltar un par de estrategias, por su importancia a la hora de la adquisición autónoma del léxico por parte del alumno, probablemente nos decantaríamos por dos: adiestrar al alumno en el manejo del diccionario (cfr. Martín, 1999) y enseñarles a deducir por el contexto (cfr. Nation, 2001: 217-262). Respecto a la primera, señalar que no es sólo necesario enseñar a usar el diccionario (abreviaturas, estructura y formas para buscar información gramatical, léxica y de registro), sino ayudarles a discernir cuándo conviene consultarlo, mediante la puesta en práctica de otras estrategias como el descubrimiento de palabras clave de un texto oral o escrito, la elección de las palabras que deseamos aprender y la deducción por el contexto antes de acudir al diccionario.

Esta última estrategia ha sido ampliamente estudiada y nos parece que puede tener interés resumir algunos de esos descubrimientos:

— la deducción por el contexto tiene lugar tanto al comprender textos orales como escritos;
— es una estrategia que precisa instrucción por parte de los profesores, pues de otra forma es posible que muchos no puedan aplicarla;
— sólo es efectiva con textos muy sencillos en los que los alumnos conocen el 95 % de las palabras que lo componen (Nation, 2001: 233).

El siguiente ejemplo muestra los cinco pasos que Nation sugiere para aprender a deducir por el contexto: tras la lectura de un texto sobre la feria de Abril, los alumnos de nivel intermedio leen estos pensamientos de un hipotético alumno que está aprendiendo esta estrategia y la aplican después a otras palabras. Con el tiempo, este proceso se automatiza:

Paso 1	Voy a mirar qué tipo de palabra es.... Parece un nombre porque lleva artículo, *la caseta.*
Paso 2	A ver con qué otras palabras aparece en las frases, eso puede darme una pista de su significado... *construir una caseta; las casetas son construcciones cubiertas de lona; las casetas están en calles...* Parece que las casetas son algo parecido a un edificio.
Paso 3	Vamos a ver qué hay en todo el texto, voy a buscar más pistas, no puedo quedarme solo en esta frase. No tienen suelo, por tanto no son casas estables y están relacionadas con la celebración de una fiesta, me parece que son algo parecido a un *stand.*
Paso 4	Resumiendo, veamos lo que tenemos, ¿puedo imaginar ya el significado de esta palabra? Creo que ya lo tengo, podría explicarle más o menos a alguien el significado de esa palabra.

Paso 5 Ha llegado la hora de la verdad, veamos si mis hipótesis eran correctas, con una serie de pruebas:

- ¿la palabra que he pensado en mi lengua y la palabra *caseta* son el mismo tipo de palabras (nombres, verbos, adjetivos...)? Parece que sí, *stand* y *caseta* son los dos nombres.
- ¿Si analizo las partes de esa palabra, se confirma mi hipótesis sobre el significado? Pues sí, *–eta* significa 'pequeño', así es que *caseta* debe ser una casa pequeña.
- Necesito estar completamente seguro, voy a buscar en el diccionario.

Creo ya he entendido lo que es **deducir palabras por el contexto.**

Figura 8

Para finalizar, deseamos señalar que no hay buenas o malas estrategias, sino buenas o malas aplicaciones de las mismas y que sólo si relacionamos el objetivo de una tarea y la estrategia elegida podremos hablar de que unas son más eficaces que otras. En este sentido, podemos animar al alumno a descubrir y experimentar nuevas estrategias, pero no podemos olvidar que son sujetos que ya tienen una experiencia de aprendizaje a sus espaldas y que el proceso de instrucción estratégica debería comenzar tomando como punto de partida las estrategias que ya ha empleado el alumno previamente. Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de estrategias está en consonancia con el principio del Enfoque comunicativo, que otorga al alumno un papel protagonista y le hace responsable de su aprendizaje y responde a la necesidad y el deseo de conseguir que los alumnos sean autónomos en su aprendizaje. Permite que el alumno siga aprendiendo fuera de clase, que cree oportunidades de aprendizaje mediante la lectura o la audición de textos y que se produzca un aprendizaje incidental del léxico. Sólo de esta forma podrá el alumno aprender las palabras de baja frecuencia o el léxico especializado, al que es imposible dedicar mucho tiempo de enseñanza directa en las clases.

4. Conclusión

En los últimos años se ha observado que el léxico ha pasado de ocupar una posición marginal en los estudios sobre adquisición, aprendizaje y enseñanza en una L2 a tener un lugar privilegiado. En este artículo hemos intentado llamar la atención del lector sobre la importancia de su enseñanza y sobre las aportaciones del Enfoque léxico y el Enfoque comunicativo y hemos dedicado cierto espacio a analizar cómo se adquiere el léxico para poder fundamentar nuestras aportaciones desde la Psicolingüística. Nuestra propuesta para la enseñanza del léxico tiene en cuenta que la unidad de análisis y estudio no puede ser la palabra, sino la unidad léxica y que el pro-

fesor tiene que enseñar al alumno a descubrir estas unidades o segmentos léxicos en el *input* que recibe; así mismo, pensamos que se debe seleccionar el léxico teniendo en cuenta estos distintos tipos de unidades y que es preciso diseñar actividades que ayuden a consolidar estos conocimientos. En otro orden de cosas, defendemos que tanto el aprendizaje implícito como el explícito son importantes y que el profesor debe crear oportunidades para que se produzcan ambos, pues son de naturaleza diferente y complementaria. También nos parece sugerente y eficaz el principio de idiomaticidad, puesto que en todas las lenguas hay segmentos léxicos que pueden aprenderse como un todo y emplearse sin necesidad de analizar sintácticamente las unidades que lo integran, y centrar la enseñanza en estos bloques mejora la fluidez y la corrección de los alumnos, dado que así se almacenan en el lexicón.

Como último paso, hemos intentado ofrecer algunas sugerencias para el día a día de la enseñanza del léxico: por un lado, ofrecer criterios para que el profesor pueda analizar el tratamiento que recibe el componente léxico de un manual; por otro, enumerar criterios para seleccionar y planificar contenidos léxicos y para diseñar actividades y, por último, resaltar la necesidad de enseñar explícitamente estrategias que ayuden tanto a descubrir el significado de las palabras como a consolidarlo.

Bibliografía

AITCHISON, J. (1987), *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.

ALLEN, V. (1983), *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.

ALONSO RAMOS, M. (1994), "Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I. A. Melčuk", *Revista de Lexicografía,* I, pp. 9-28.

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

BARALO OTONELLO, M. (1997), "La organización del lexicón en la lengua extranjera", *Revista de Filología Románica,* 14, 1, pp. 59-71.

BARALO OTONELLO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

BARALO OTONELLO, M. (2001), "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática" en S. PASTOR CESTERO y V. SALAZAR GARCÍA (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas* lenguas, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 23-38.

BOGAARDS, P. (2001), "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary", *Studies on Second Language Acquisition*, 23, pp. 321-343.

BOSQUE, I. (2001), "Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites," *Lingüística española actual* XXIII/ 1, Madrid, Arco/Libros, pp. 9-40.

CARTER, R. y M. MCCARTHY (eds.) (1988), *Vocabulary and Language Learning*, Londres, Longman.

CASTAÑEDA, A. (1997), *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Método.

CERVERO, M.ª J. y F. PICHARDO (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

CHAMOT, A. U. *et al.* (1999), *The Learning Strategies Handbook*, Nueva York, Longman.

COADY, J. (1997), "Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it all in context", en T. HUCKIN, M. HAYNES y J. COADY (eds.), *Second language reading and vocabulary learning,* Norwood, NJ, Ablex, pp. 3-23.

CORPAS PASTOR, G. (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.

COADY, J. y T. HUCKIN (eds.) (1997), *Second Language Vocabulary Acquisition,* Cambridge, Cambridge University Press.

FERNANDO, C. (1996), *Idioms and Idiomaticiy*, Oxford, Oxford University Press.

GAIRNS, R. y S. REDMAN (1986), *Working with words*, Cambridge, Cambridge University Press.

GALISSON, R. (1991), *De la langue à la culture par le mots*, París, CLE International.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997), "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE*, 7, pp. 69-94.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a), "La subcompetencia léxico-semántica", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491-510.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004b), "Los contenidos léxico-semánticos", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 789-810.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1996), "Aprender y enseñar léxico", en L. MIQUEL y N. SANS (coors.) *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 111-126.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1997), "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros" *REALE*, 8, pp. 35-49.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1997b), "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", *Frecuencia- L*, 6, pp. 15-20.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2000), "Favorecer el aprendizaje del léxico", *Boletín de ASELE*, 23, pp. 13-22.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004), *La enseñanza aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

KOIKE, K. (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.

LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILA, M. (1993), "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica", en L. MIQUEL y N. SANS (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera 1*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 117-138.

LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILA, M. (1996), "El léxicon mental y la enseñanza de vocabulario" en C. SEGOVIANO (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera,* Madrid, Iberoamericana, pp. 117-129.

LEWIS, M. (1993), *The Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (2000), *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach,* Londres, Language Teaching Publications.

MARTÍN GARCÍA, J. (1999), *El diccionario en la enseñanza de español,* Madrid, Arco libros.

MCCARTHY, M. (1990), *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.

MORGAN, J.y RINVOLUCRI, M. (1986), *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.

NATION, I. S. P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, Nueva York, Newbury House.

NATION, I. S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.

NATTINGER, J. y DECARRICO, J. S. (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

RUIZ GURILLO, L. (1998), "Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español" en G. WOTJAK (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid, Iberoamericana, pp. 13-38.

SALAZAR GARCÍA, V. (1994), "Aprendizaje del léxico en un currículum centrado en el alumno" en L. MIQUEL y N. SANS (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera 2,* Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 165-204.

SALAZAR GARCÍA, V. (1996), "Una propuesta para el análisis de necesidades léxicas en el aula de español", en C. SEGOVIANO (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera,* Madrid, Iberoamericana, pp. 13-21.

SCHMITT, N. (1997), "Vocabulary learning strategies", en N. SCHMITT y M. MCCARTHY (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 199-227.

SCHMITT, N. (2000), *Vocabulary in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

SCHMITT, N. y MCCARTHY, M. (1997), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.

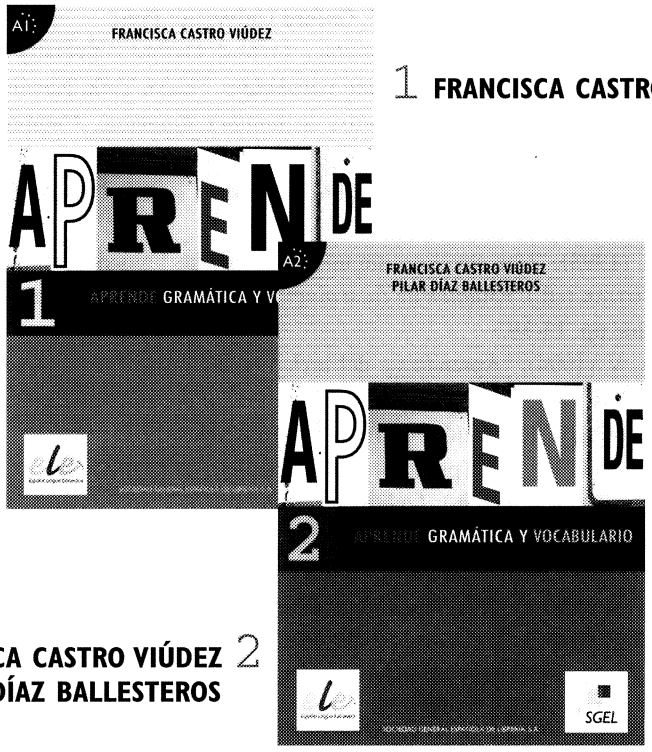
SINCLAIR, J. M. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press.

SÖKMEN, A. (1997), "Current trends in teaching second language vocabulary", en N. SCHMITT y M. MCCARTHY (1997) (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 237-57.

ZIMMERMAN, C. B. (1997), "Historical trends in second language vocabulary instruction", en J. COADY y T. HUCKIN (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 5-19.

ZULUAGA, A. (2002), "Los 'enlaces frecuentes' de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones", *Lingüística española actual XXIV*, Madrid, Arco/Libros, pp. 97-114.

GRAMÁTICA Y VOCABULARIO



1 **FRANCISCA CASTRO VIÚDEZ**

FRANCISCA CASTRO VIÚDEZ 2
PILAR DÍAZ BALLESTEROS

GRAMÁTICA Y VOCABULARIO está diseñado como material complementario, y se puede usar en clase o para el autoaprendizaje. La serie consta de cuatro niveles cuidadosamente graduados que corresponden a los niveles del *Marco común europeo de referencia* A1, A2, B1 (1), B1 (2).

ele SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A. SGEL