

Apuntes sobre la revalorización del léxico en la teoría lingüística y en la enseñanza de lenguas¹

Notes on the changing role of lexis in linguistic theory and language teaching

Anna Sánchez Rufat

Universidad de Córdoba

asrufat@uco.es

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.158

Recibido el 20 de octubre de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumen: El objetivo de este artículo es poner de relieve aquellos aspectos más relevantes del panorama lingüístico durante las últimas cinco décadas –etapa decisiva en la revalorización del componente léxico– que han contribuido a la fuerte transformación en el valor del léxico, lo cual ha acabado revolucionando el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se parte de una sucinta revisión sobre el papel del léxico en relación con la lengua: desde una perspectiva más bien teórica, desde otra “adquisicionista” y, por último, desde una perspectiva pedagógica. A lo largo del breve recorrido historiográfico que presentamos van recogiendo los rasgos que desde un primer momento integraron el conocimiento léxico, así como algunos de los más destacados que progresivamente –gracias a los desarrollos en semántica léxica, lingüística del texto, análisis del discurso y lingüística de corpus– se han ido incorporando a esta competencia. El artículo concluye con una descripción y explicación fundamentada de los aspectos que caracterizan actualmente la enseñanza de vocabulario en lenguas extranjeras, en general, y del español, en particular.

Palabras Clave: ELE; componente léxico; conocimiento léxico; semántica léxica; enseñanza de vocabulario.

Abstract: The aim of this article is to highlight the most relevant aspects of the linguistic scenario over the last five decades -a decisive stage in the appreciation of the lexical component- which contributed to the enormous changes in the value of the lexicon that has come to revolutionize the field of foreign languages teaching. To

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado modelos y representaciones metateóricas en la historia de la lingüística (ffi2012-35802), cuya IP es Carmen Galán Rodríguez.

do this, we start from a brief review of the role of the lexicon in relation to language: from a more theoretical perspective, from an "aquisitionist" one and, finally, from a pedagogical perspective. Throughout the brief historiographical analysis that it is presented, the aspects which were integrated into the lexical knowledge from the very first moment, as well as the ones which have been incorporated later on into this competence are collected –thanks to the developments in the fields of lexical semantics, text linguistics, discourse analysis and corpus linguistics. The article concludes with a description and reasoned explanation of the aspects that currently characterize the vocabulary teaching in a foreign language, in general, and in Spanish language in particular.

Key words: lexical component; lexical knowledge; lexical semantics; vocabulary teaching.

1. Introducción

La idea que en la actualidad se tiene sobre el conocimiento léxico es la de una representación verbal compleja que, por un lado, comprende una amplia gama de ítems léxicos, la cual abarcaría las unidades monoverbales, las pluriverbales (compuestos) y las secuencias formulaicas, esto es, “word strings that can be retrieved from memory more quickly than they can be composed word by word on the basis on one’s knowledge of grammar” (Boers y Lindstromberg, 2009: 10); Schmitt (2000: 2) y Nation (2001: 47) también consideran las familias de palabras como unidades psicológicas que se integran en el conocimiento léxico. Por otro lado, el conocimiento léxico –igualmente complejo (Nation, 2001: 26)– implica varios aspectos, tales como el dominio receptivo y productivo de la forma, el significado, la función gramatical, las asociaciones y colocaciones, así como el registro y la frecuencia, aspectos o dimensiones que completan de alguna manera la definición de *competencia léxica* recogida en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*²: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (2002: 108)³. De todo ello surgen tres características fundamentales del ítem léxico: la forma, el significado y el uso de esta entidad de doble cara (con forma y significado). La última característica es la más abarcadora, dado que presupone o

² Tomamos este documento del Consejo de Europa como referencia porque está concebido como orientación y modelo para todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de L2.

³ Por razones estilísticas, los términos *léxico* y *vocabulario* son empleados en este trabajo como equivalentes, coincidiendo con las definiciones del *Diccionario de términos clave de ELE* (12-06-13). No obstante, somos conscientes de que, en sentido riguroso, no denotan lo mismo: cada uno se relaciona con un plano diferente, el de la lengua en su sistema (*langue*) y el del uso de la lengua (*parole*) (Trévaille, 2000: 27).

engloba las dos anteriores, a las que habrían de sumarse además las señaladas por Nation.

Desde que en los años ochenta Canale y Swain aplicaran a la enseñanza de LE el concepto de *competencia comunicativa*, por medio del cual Hymes (1972) reformulaba la competencia lingüística de Chomsky, el léxico –componente hasta entonces desatendido en las aulas de lenguas– se convierte en un elemento imprescindible para lograr el objetivo de enseñanza de la entonces recién nacida metodología comunicativa: que el aprendiente, como agente social (concepto fundamental del *MCER*), sea capaz de desenvolverse con éxito en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. Por consiguiente, el léxico terminará disponiendo de un dominio de conocimiento propio, susceptible de ser acotado y caracterizado de manera precisa, como muestran los trabajos de Richards (1976), Nation (2001), Baralo (2006) o Sánchez Rufat (2014a) que intentan delimitar el saber implicado en el conocimiento de una unidad léxica.

Este trabajo presenta los aspectos más relevantes del panorama lingüístico durante las últimas cinco décadas –etapa decisiva en la revalorización de este componente en la que el modelo de gramática centrado en las reglas y en la jerarquía estructural cede paulatinamente el paso a otros modelos basados en la selección léxica fruto, a su vez, del giro lingüístico hacia el funcionalismo comunicativo– que provocan la fuerte transformación en el valor del léxico que acabará revolucionando el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se parte de una sucinta revisión sobre el papel del léxico en las teorías lingüísticas, psicolingüísticas y pedagógicas, fundamentalmente desde los años 70.

Así las cosas, si durante las tres cuartas partes del siglo XX saber y aprender vocabulario en una L2 equivalía únicamente a conocer la forma y el significado de la palabra para poder construir oraciones gramaticalmente correctas, en el último cuarto de siglo – encuadrado en un marco comunicativo– este conocimiento es

absorbido por un concepto más abarcador, el de uso, que se convierte en el nuevo foco de análisis tanto en las teorías lingüísticas como en las de adquisición. Gracias al conocimiento sobre el uso del léxico, los enunciados producidos son ya no solo correctos desde una perspectiva gramatical, sino también adecuados al contexto, a la situación comunicativa.

A lo largo del breve recorrido historiográfico que presentamos a continuación van recogiendo los rasgos que desde un primer momento integraron el conocimiento léxico, así como algunos de los más destacados que progresivamente –gracias a los desarrollos en semántica léxica, lingüística del texto, análisis del discurso y lingüística de corpus– se han ido incorporando a esta competencia. Recuperamos los que consideramos más relevantes en la conformación del panorama actual. Estos aspectos son abordados por separado y en profundidad en Sánchez Rufat (2014a).

2. Sobre la revalorización del léxico

Como se ha señalado, entrado el último tercio del siglo XX el léxico todavía era un componente lingüístico menospreciado en el campo de la Adquisición en Segundas lenguas (ASL) (Richards, 1985: 176). Este hecho coincide con el escaso papel que, a su vez, las teorías lingüísticas habían concedido a este componente; en consecuencia, esta situación se trasladaba al aula de lenguas, donde la enseñanza del léxico quedaba relegada a un segundo plano y escaseaban los manuales que incorporaran de manera sistemática su tratamiento; y en el caso de que se ejercitara, su enseñanza se limitaba a los listados de palabras aisladas que habían de ser memorizadas para que sirvieran al fin último de la construcción de oraciones bien formadas gramaticalmente. Ciertamente, este es el caso del Método Gramática-Traducción (a partir de 1840), en el que el único modo de acercamiento explícito al léxico lo constituyen glosarios acoplados al texto como ayuda para la traducción. En general, no se facilita ayuda a los aprendientes para que retengan el vocabulario y puedan recurrir a

él durante el uso activo de la lengua. Asimismo, bajo los presupuestos del Método Audio-oral (a partir de 1940), el léxico no sale mejor parado. Dado que se concede prioridad a la fluidez y precisión, se trabaja con la memorización de diálogos seguidos de una ejercitación de estructuras intensiva y prolongada; estas prácticas reflejan la infravaloración de la comprensión y del procesamiento cognitivo, por lo que se ofrecen escasas técnicas y estrategias que promuevan la retención del léxico en LE. De hecho, la causa del fracaso de este método radica en su dependencia de los ejercicios orales basados en la sustitución, lo que impide una asociación constante entre las formas léxicas y los significados particulares (Segalowitz, 2000: 212, citado en Boers y Lindstromberg, 2008: 3).

A partir de los años 70 el léxico comienza a pasar de ser el elemento marginado hasta llegar a ocupar a finales de siglo XX y comienzos del siglo XXI un lugar central en las teorías pedagógicas gracias al enfoque comunicativo. La conocida cita de Wilkins (1972: 111) “Without grammar very little can be conveyed; without words, nothing can be conveyed” –de la que destacan por su representatividad las palabras *word* y *convey*–, marca el comienzo de un cambio de tendencia. Y apenas una década después, la idea manifestada por Allen (1983) de que no se puede desdeñar el valor del vocabulario como elemento vertebrador del pensamiento (función simbólica) ni como requisito imprescindible para la interacción social (función comunicativa) era comúnmente aceptada.

¿Qué está sucediendo en el panorama lingüístico durante estos años para que se produzca esta transformación en el valor del léxico que acabará revolucionando el panorama de la enseñanza de lenguas? En los apartados 2.1 y 2.2 se presentan algunos de los factores determinantes.

2.1. Algunas contribuciones de la teoría lingüística

Apuntábamos en el apartado anterior que hasta no hace mucho tiempo la gramática constituía el elemento vertebrador del conocimiento lingüístico; era esencial ensamblar el esqueleto primero, de modo que las palabras que hubieran de ser aprendidas pudieran ser encajadas en el lugar adecuado. Esta manera de proceder refleja la tradición chomskyana, que fundamentaba el dominio de la lengua en una dicotomía: el control de reglas gramaticales, por un lado, y el dominio de unidades léxicas⁴, por otro.

Pese a que esta concepción del lenguaje estaba muy extendida en los años setenta, se asientan en esta época las aportaciones de lingüistas funcionalistas británicos como Halliday o Firth, las de sociolingüistas americanos como Hymes, así como las del ámbito de la filosofía del lenguaje, con Austin y Searle. Estos autores, entre otros, configuran un nuevo marco teórico –que supone una ruptura con el modelo anterior– en el que se destaca la dimensión pragmática de la lengua, y se reorganiza entonces el conocimiento lingüístico en torno a criterios semánticos y nociofuncionales.

Así, en este nuevo contexto teórico y con la ayuda de las nuevas herramientas informatizadas de análisis de datos (los corpus), surgen nuevos planteamientos funcionalistas que ponen en cuestión los presupuestos formales del generativismo tan extendidos entonces.

En primer lugar, se defiende que para poder constituir enunciados correctos (adecuados) y naturales, esto es, comunicativos, la sintaxis no puede ser independiente ni del léxico ni de la semántica y, además, tampoco puede obviar el contexto situacional (Dik, 1997)⁵, puesto que este último factor determina la adecuación al registro, la

⁴ Conviene aclarar que en este trabajo se emplea el término *unidad léxica* para referirnos tanto a las palabras gráficamente simples como a las expresiones complejas formadas por varias palabras que, sin embargo, funcionan de forma unitaria a efectos léxicos, por lo que no respetan el principio de composicionalidad semántica.

⁵ El germen de esta idea se encuentra en la gramática sistémico-funcional de Halliday (1977).

frecuencia y, en definitiva, la corrección y la naturalidad de un uso particular de una palabra⁶. En este nuevo paradigma de análisis el sociolingüista norteamericano Hymes (1972) acuña la expresión *competencia comunicativa*, el nuevo objeto de la descripción lingüístico-teórica, entendida como la capacidad del usuario natural del lenguaje no solo para construir e interpretar expresiones lingüísticas (tal y como se define la competencia lingüística de Chomsky), sino también para usar esas expresiones de forma apropiada y efectiva según las convenciones de interacción verbal predominantes en una comunidad lingüística. Este nuevo concepto se ha aplicado a la enseñanza de LE por Canale y Swain (1980), en lo que constituye los cimientos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas⁷, vigente todavía hoy.

Los postulados anteriores encuentran confirmación en las evidencias que proporcionan los análisis de corpus (Sinclair, 1991).

En este sentido, Biber *et al.*, autores de la obra *Longman Grammar of Spoken and Written English* (1999), observan en su introducción “Syntax and lexicon are often treated as independent components of English. Analysis of real texts shows however, that most syntactic structures tend to have an associated set of words or phrases that are frequently used with them”.

Pese a la novedad de los conceptos de ‘coaparición’ y ‘frecuencia’ en la cita, el origen del interés por las coapariciones frecuentes puede rastrearse incluso muchos años antes, hacia finales del siglo XIX, cuando el lingüista polaco Kruszewsky (1887: 172, citado en Koerner, 1982: 233) defendía que las palabras estaban relacionadas en la mente humana por medio de dos leyes de

⁶ Estas consideraciones dejan entrever la necesidad de ampliar los límites del análisis lingüístico, relegado hasta el momento a la oración; como es bien sabido, esto, junto con la constatación de la importancia de los elementos contextuales e interactivos en el estudio de determinadas unidades, provoca el nacimiento de la Lingüística del Texto, la Pragmática, el Análisis del Discurso o el Análisis de la Conversación.

⁷ Como mantiene Pastor Cesteros (2005: 381), no hay que ver el enfoque comunicativo únicamente como un producto de este cambio teórico lingüístico, pues en él también influyeron otros factores pedagógicos y socioculturales.

asociación, a saber: la de similitud y la de continuidad; la primera conecta palabras por medio de similitud formal y semántica, y la segunda por la coocurrencia frecuente en una serie sintáctica. Igualmente, las propuestas de Palmer no estaban tan alejadas de estos presupuestos cuando en 1933 planteó que las *coapariciones frecuentes* de palabras debían ser enseñadas a los aprendientes de lenguas extranjeras como “an integral whole or independent entity, rather than by the process of piecing together their component parts” (citado en Stengers, 2009: 6)⁸.

En los años cincuenta reaparecen parcialmente estos conceptos cuando la semántica léxica estructural europea analiza las palabras a través de las complejas, pero perfectamente imbricadas, relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Son estas últimas las que conforman una red de relaciones de oposición y equivalencia que permite definir el significado de los términos, aspecto que culminará en la teoría de los campos léxicos (Pottier, 1963; Coseriu, 1977). Pese a estos avances acerca de las relaciones léxicas, ni el comportamiento colocacional de las palabras ni la selección léxica despertaron el interés de los generativistas; no obstante, estos trabajos, y otros similares como el de Firth (1957: 11), de quien proviene la conocida cita “you shall know a word by the company it keeps”, recobran interés años después. Este trabajo confiere un papel clave en su teoría del significado a la colocación como fenómeno lingüístico, pues la coaparición habitual de lexemas individuales o “the distribution of common words” (Firth, 1957: 196) permite analizar qué determina que una palabra en un contexto dado actualice una acepción u otra; dicho de otro modo, el significado de una palabra está determinado por las otras palabras con las que se combina⁹.

⁸ La expresión *coaparición frecuente* se asimila normalmente al concepto de *colocación*, considerado inestable ya que son múltiples las clasificaciones y definiciones en torno a esta cuestión, lo que genera “una gran confusión en la bibliografía” (Alonso Ramos, 1997: 165). Las referencias a este concepto suelen incluir las combinaciones frecuentes y clichés, que no se sustentan necesariamente en bases semánticas restringidas. Sobre este concepto, véase la n. 51.

⁹ Halliday (1966) y Sinclair (1966), dentro del marco de la escuela sistémica británica, desarrollaron la idea de Firth y trataron de probar que la colocación era una parte importante en la formación de significado. Precisamente esta escuela parte del papel fundamental que Firth otorga a la colocación como fenómeno lingüístico en su teoría del significado. Hasta ahora, todos los acercamientos para demostrar

Estos aspectos sintagmáticos, que toman en consideración la asociación de significado y construcción o sentido y sintaxis, son fundamentales en algunos de los modelos de descripción lingüística que se han desarrollado en las últimas décadas como *Construction Grammar* (Fillmore *et al.*, 1988), *Pattern Grammar* (Hunston y Francis, 2000) y *Linear Unit Grammar* (Sinclair y Mauranen, 2006). Incluso Chomsky, que en sus primeras etapas tenía como centro de su descripción lingüística la sintaxis, ha adoptado recientemente una postura más lexicalista en su programa minimalista, por lo que presta más atención al léxico y a la manera en la que este se formatea, codifica y organiza (Chomsky, 1995).

esta hipótesis y aplicar el concepto de colocación a la descripción de la lengua se habían quedado en la mera especulación; así que, en 1963, en el proyecto descrito en *The OSTI Report* se inició la primera investigación empírica sobre la colocación, la primera aplicación de este concepto a la lexicografía computacional. La definición del término tenida en cuenta en estos primeros trabajos era la de Jones y Sinclair (1974: 19): “‘Collocation’ is the co-occurrence of two items in a text within a specified environment. ‘Significant collocation’ is regular collocation between items, such that they co-occur more often than their respective frequencies, and the length of text in which they appear, would predict”. En los trabajos realizados en esta escuela británica se tuvieron en cuenta las características colocacionales de una palabra para la desambiguación de homógrafos y términos polisémicos, así como para explicar la diferencia entre una palabra empleada en una locución y la misma palabra usada fuera de esta. No obstante, pese a que de los programas de concordancias se obtiene una información valiosísima, este enfoque ha recibido numerosas críticas (véase Alonso Ramos, 1994-1995; Corpas Pastor, 2001; Koike, 2001; y Bosque, 2001, entre otros trabajos), precisamente por su carácter exclusivamente estadístico. Los resultados de los programas informáticos de concordancias no constituyen en sí mismos estudios científicos del lenguaje si a aquellos no les sigue un análisis cualitativo de los datos. Si entendemos que todo término como objeto de estudio de la lingüística ha de designar un concepto propiamente lingüístico, el criterio de la coocurrencia frecuente –al que se refiere la anterior definición– resulta insuficiente para establecer la existencia de una colocación, ya que no es posible dar un contenido homogéneo comprensible conceptualmente en términos teóricos al variado grupo de fenómenos que comparten este criterio con el que se identifica el término. Es llamativo que en la enseñanza de LE se adoptara el término colocación con la definición original de la escuela sistémica (véase Lewis, 1993, 1997, 2000), cuando en el momento en que aparecieron los enfoques que introdujeron la enseñanza de este concepto ya se estaba cuestionando y debatiendo la ausencia de criterios semánticos en la caracterización del concepto. Precisamente la aceptación de estos criterios es lo que transformó la escuela sistémica en el nuevo contextualismo británico. Estos trabajos destacan que no todas las coapariciones frecuentes son de la misma naturaleza (véase Sinclair *et al.*, 2004): mientras que en unas apenas se da restricción semántica (colocaciones ascendentes), en otras sí se observa una determinación semántica (colocaciones descendentes). Aun así, la frecuencia continúa siendo el criterio del que parte este análisis. Bosque, en un intento de definir y categorizar el concepto de colocación respondiendo a criterios propiamente lingüísticos, lo incluye como una subclase de la noción de *selección léxica* (véase Bosque, 2001 y 2005 [2004]), que es con la que nosotros trabajamos en Sánchez Rufat (2014a), al establecer una distinción entre los diferentes tipos de combinaciones léxicas en los que participa el verbo. Para una revisión sobre el concepto de colocación, véase Sánchez Rufat (2010).

Desde una perspectiva similar, otros generativistas, como Jackendoff (2003), proponen una relación simétrica entre sintaxis y léxico. Y es que, como recoge Lezcano (1994-95), a partir de Tesnière y su gramática de valencias (1959), poco a poco ha ido calando la idea de que la arquitectura del verbo es el elemento central que determina la estructura básica de toda oración. Asimismo, la propuesta de Fillmore en su teoría de la Gramática de Casos (1976) se mueve en ese ámbito de revalorización del léxico, en concreto, de la semántica del verbo a la hora de motivar el fenómeno sintáctico y morfológico.

En la lingüística cognitiva se va más allá en el valor concedido al léxico (Langacker, 1987; y en relación con la adquisición de L1 Tomasello, 2003), al proponer que la lengua en uso (del inglés *language-in-use*) consiste en la memorización de ítems simbólicos que varían en forma –desde el morfema a expresiones idiomáticas– y en sustantividad –desde formas plenamente especificadas hasta esquemas más abiertos–; aquí, la sintaxis es un fenómeno emergente que se va desarrollando a partir de la analogía y la generalización.

2.2. Algunas contribuciones de la teoría psicolingüística

En relación con estos planteamientos teóricos basados en el papel esencial del vocabulario en la descripción lingüística, la importancia de las unidades léxicas también ha sido reivindicada en la investigación sobre la adquisición tanto de la L1 como de la L2; véase Cruttenden (1981), Peters (1983), Ellis (1994) o Wray (2002). Acorde con la transformación señalada en el panorama lingüístico general, las siguientes palabras de Krashen y Terrell (1983: 155) anuncian este cambio en los estudios de adquisición: “Vocabulary is also very important for the acquisition process. The popular belief is that one uses form and grammar to understand meaning. The truth is probably closer to the opposite: we acquire morphology and syntax because we understand the meaning of utterances”.

Cuando los niños adquieren su L1, están expuestos a un continuo fónico en el que tratan de discriminar unidades recurrentes – que no son necesariamente siempre palabras, dado que no distinguen los límites entre estas– y determinar su significado a partir del contexto en el que aparecen (Boers y Lindstromberg, 2009: 29). Wray (2002) distingue entre la adquisición infantil del léxico de una L1 – que se produce mediante un almacenamiento holístico de secuencias de palabras (o secuencias formulaicas)– de la adquisición de una L2 en jóvenes o adultos, que se corresponde con un modelo más bien analítico, por lo que tiende a procesar esos bloques de palabras frecuentes (incluso los que tienen un sentido relativamente unitario) como secuencias de palabras aisladas, bloqueando o dificultando su adquisición como unidad (multipalabra). Ello no impide que el adulto pueda guardar almacenados desde su niñez gran cantidad de bloques formulaicos en su L1, y que incluso pueda aprender con posterioridad algunos nuevos por medio de este procedimiento, aunque no es lo más usual. No obstante, hay quienes, como Boers y Lindstromberg (2009: 31), no ven tanta diferencia entre la adquisición de los bloques prefabricados en L1 y en L2, por lo que, aunque el procesamiento sea más analítico en los adultos, no se detiene en absoluto el aprendizaje de estos bloques¹⁰.

Estas diferencias en cuanto a los modelos de adquisición del vocabulario entre niños y adultos ponen de manifiesto el desconocimiento que todavía existe en lo que se refiere al modo en que funcionan nuestras capacidades cognitivas, pese al reciente avance en el ámbito de las ciencias neurológicas. No obstante, sí que es comúnmente aceptado que tanto niños como adultos tratan de segmentar en unidades discretas, en lo que comprende la primera fase de la adquisición lingüística, el continuo fónico al que están expuestos

¹⁰ El trabajo de Prendergast titulado *The mastery of languages; or, The art of speaking foreign tongues idiomatically* (1864) destaca –de entre toda la bibliografía consultada– como el primer intento de elaborar una teoría psicolingüística sobre el modo en que los niños adquieren la L1 y su aplicación a la enseñanza de L2 que concede al léxico un estatus extraordinario. En su propuesta se esboza el concepto de secuencias *prefabricadas* que evolucionará hasta dar lugar a lo que hoy conocemos como *lengua formulaica*.

para así determinar el significado de estas a partir del contexto, por lo que el cerebro las percibe en términos de información semántica al tiempo que aprecia su forma fonológica. De acuerdo con esto, el vocabulario desempeña un papel importante en el proceso de adquisición de una lengua; es el significado que se adquiere a partir del contexto.

Baralo (2001) –sirviéndose de los presupuestos que la teoría generativa en su etapa más reciente presenta para la descripción de la competencia nativa– lleva a cabo un interesante trabajo sobre la organización del lexicón mental¹¹ en el que, a partir de la hipótesis de que la organización y funcionamiento del lexicón es cualitativamente semejante en L1 y en L2¹², demuestra que existe un vínculo muy directo también en la interlengua entre saber vocabulario y saber construir oraciones en las que aparecen las palabras que lo integran.

En lo que se refiere a la mencionada primera fase en la adquisición de la lengua, Baralo (2001: 14-15) defiende que el reconocimiento de una palabra en el continuo fónico y el dominio de su pronunciación constituyen un proceso de aprendizaje diferente al de la apropiación del concepto que expresa. Para lo primero, se requiere escucharla varias veces y reconocerla como unidad diferente de otras; pero para apropiarse de su significado se pasa al menos por dos etapas, una rápida y otra mucho más lenta. Según sugiere la autora, la primera vez que el niño reconoce una nueva realidad y la palabra que la nombra –por ejemplo, un nuevo objeto y su nombre–, asigna esa palabra a una clase semántica amplia –por ejemplo, a la

¹¹ En este trabajo adoptamos precisamente la definición que esta autora ofrece del término *lexicón*: “la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de ‘vocabulario’, entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos” (Baralo, 2001: 12). Es, en definitiva, un modelo abstracto que representa la manera en que se almacenan y recuperan las unidades léxicas; contiene las unidades y las reglas que disponen la manera en la que dichas unidades se combinan, y las asociaciones entre ellas.

¹² Aunque aclara que “obviamente, en el caso de apropiación de las lenguas no nativas, estará siempre presente el conocimiento de la LM [lengua materna] y de las otras lenguas extranjeras aprendidas, disponible para transferir sus bases léxicas”.

categoría fruta—. La etapa siguiente implica desarrollar la especificidad del término nuevo dentro de su clase semántica; se corresponde con la elaboración de las diferencias de rasgos y relaciones que existen entre esos términos que pertenecen a la misma clase. Así, en un proceso lento y gradual, las entradas léxicas se van especificando en sus rasgos semánticos y van ajustando sus redes relacionales con las otras entradas léxicas semánticamente próximas.

Ahora bien, una vez que el niño ha aprendido una palabra –lo que, según la descripción de Baralo, en este estadio implica saber cómo suena (competencia fónica), qué significado señala la forma de la palabra y qué está incluido en el concepto (competencia semántica), la almacena en el lexicón –tejiendo redes léxicas semánticas y formales que facilitan tanto el almacenamiento de las palabras como la recuperación– con la información categorial adecuada para aplicar las reglas correspondientes –supone saber qué partes se reconocen en la palabra, en qué estructuras podría aparecer y qué otras palabras aparecen con ella, se corresponde con una competencia gramatical, en concreto morfológica, sintáctica y léxico-sintáctica–. Estas fases se corresponden con las tres tareas interconectadas –etiquetado, empaquetado y construcción de redes que ya había señalado Aitchison (1994)–: en el proceso de etiquetación se crea una conexión entre el concepto, la imagen acústica del signo y el referente; a continuación se comprueba qué conceptos se agrupan (empaquetan) dentro de la misma etiqueta y si la pieza léxica tiene matices dialectales, pragmáticos, sociolingüísticos y metafóricos; este segundo proceso requiere exposición a la lengua e interacción con hablantes nativos. Mientras estos dos procesos se desarrollan, comienza, de manera paralela, una tercera etapa: la construcción de redes que va estableciendo las relaciones de sentido entre las palabras. Esta manera de organizarse el lexicón se conoce como *la metáfora o modelo de la red* (de Collins y Quillian, citado en Aitchison, 1994): las palabras son los nudos que se intercomunican por medio de numerosos hilos, estableciendo redes de relaciones extremadamente complejas. A las redes léxicas dedica Baralo algunos trabajos (2006 y 2007), y define el concepto como “el conjunto de elementos interrelacionados y de

procesos combinatorios, de manera que el resultado de tales procesos es algo más complejo y diferente que la mera suma de sus componentes” (Baralo, 2007: 384). Muchos investigadores defienden la idea de que nuestro lexicón mental se encuentra altamente organizado de formas muy diferentes en redes interrelacionadas (y, de hecho, uno de los mejores diccionarios combinatorios del español, el de Ignacio Bosque, se titula *Redes*): existen asociaciones fonológicas, morfológicas (derivación y composición), discursivas, semánticas (hiponimia e hiperonimia, sinonimia y antonimia, metonimia, polisemia, campos semánticos y asociativos), categoriales, léxicas y léxico-sintácticas (cognados, expresiones idiomáticas, coapariciones frecuentes), pragmáticas (elección léxica determinada por las variables de la situación comunicativa), psicológicas (elementos que se organizan en torno al prototipo), personales o afectivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas. Evidentemente, ciertas asociaciones son más fuertes que otras. En este sentido, diversos test de asociación de palabras han demostrado que las redes colocaciones y de coordinación (léxicas y léxico-sintácticas) son las más fuertes (Nagini, 2008: 184).

Por lo tanto, como decíamos al abrir este trabajo, saber una palabra es conocer, por un lado, su forma y el significado, y, por otro lado, saber usarla. Así, de acuerdo con la descripción de Baralo, si el niño aprende un verbo, como en el caso de *dar*, podrá aplicar las reglas de flexión propias de los verbos de la primera conjugación (aunque en el proceso de adquisición de este verbo intervienen ciertas irregularidades); de esta manera, el niño asigna el mismo significado a formas con rasgos propios de persona, número, tiempo, modo y aspecto, como *daría*, *daremos*, *dabais*, *dieron*, *habías dado*, etcétera. De igual modo, al categorizar el verbo como una acción, se adquiere la estructura léxico conceptual correspondiente, que tiene toda la información necesaria para proyectar la estructura sintáctica de la oración. Si se trata del verbo *dar*, será capaz de reconocer el verbo como una acción transitiva que contiene tres argumentos en su estructura léxico conceptual: el agente, el tema y el destinatario. Saber

usar este verbo implica saber proyectarlo en el eje sintagmático y construir oraciones en las que el agente se proyecte como el sujeto de la oración, el tema como el complemento directo (CD) y el destinatario como el complemento indirecto (CI) (Baralo, 2001: 11).

De acuerdo con estos datos, Baralo (2001: 18-23) ofrece una hipótesis de funcionamiento de lexicón en L1 y en L2 en un marco psicolingüístico. Las propiedades del lexicón vienen impuestas por una dotación genética especificada para el lenguaje humano, conocida como Gramática Universal (GU), que funciona de una manera computacional con dos tipos de elementos: las unidades léxicas y sus reglas combinatorias. Disponemos de un procesador léxico que interrelaciona dos dominios distintos: el representacional y el computacional (Marslen-Wilson, 1989, citado en Baralo, 2001: 18). Esto quiere decir que vincula, por un lado, el continuo fónico que percibimos por los sentidos con el sistema de procesamiento léxico (lo que implica competencia fónica y semántica), y, por otro lado, conecta este sistema con la representación de la información semántica y sintáctica asociada con la palabra analizada (lo que supone una competencia léxico-sintáctica). De acuerdo con esta propuesta, el hablante reconoce en el lexicón relaciones entre la palabra y otras unidades léxicas por su parecido fónico y semántico, por la regularidad en los patrones de formación. El conocimiento intuitivo del nativo, tácito y operativo, le permite distinguir el primitivo de la palabra derivada. Y más aún, la competencia morfológica le permite percibir las relaciones jerárquicas que se dan en el interior de una palabra, esto es, las relaciones de dominio y de precedencia, el orden en la incorporación de afijos en el proceso de derivación de una palabra, y el tipo de relación que mantienen con la base. Este mismo conocimiento morfológico le permite saber qué palabras son posibles y cuáles no podrían serlo en su lengua.

Parece ser, de acuerdo con los resultados de investigaciones realizadas por Baralo (2001: 20), que el procesamiento léxico depende fundamentalmente de señales e interconexiones semánticas, y que en el proceso de construcción del lexicón en la interlengua la L1 influye

en el procesamiento de la L2 (todos los subsistemas lingüísticos – fónico, morfológico, etcétera– de la L2 se interpretan a través de los parámetros ya fijados)¹³. La transferencia¹⁴, aún así, está condicionada por otros procesos: la preferencia por el uso de la forma menos marcada, por lo que los rasgos marcados de la L1 no se transfieren a la L2, la sobregeneralización de las reglas que tienen más capacidad generativa en la L1, la hipercorrección o la neutralización. Pese a todos estos procesos que intervienen en el procesamiento léxico de la interlengua, Baralo (2001: 23-34) demuestra que el conocimiento léxico –que permite la creatividad léxica– en L2 se construye por medio de las mismas reglas de formación de palabras y de buena formación conceptual¹⁵ que la teoría lingüística generativa ha propuesto para la descripción de la competencia nativa.

La visión que se tiene del conocimiento del vocabulario es la de un constructo complejo que implica un número de dimensiones diferentes que conllevan representaciones mentales explícitas e implícitas (Nation, 2001; Schmitt, 2010), así lo observa Baralo (2001) a juzgar por la permanencia de los errores idiosincrásicos en la interlengua; el conocimiento explícito es tal vez almacenado en la memoria a corto plazo, y conlleva un proceso de recuperación diferente al conocimiento inconsciente, esto es, aquel que no se manifiesta de manera expresa y que se almacena en la memoria a largo plazo. A este respecto, Nagini (2008: 182) afirma que “The LTM [long term memory] is said to contain the mental lexicon”; en la memoria a largo plazo, añade, una persona tiene un almacén de

¹³ Los trabajos de Laufer (1994) o Singleton (2000) ponen en evidencia estos mismos resultados.

¹⁴ La transferencia se caracteriza por construir hipótesis sobre el funcionamiento de la L2 a partir del conocimiento nativo de la L1 y sus conocimientos previos del mundo.

¹⁵ La autora se refiere a una “GU de conceptos” que nos permite construir conceptos léxicos a partir de un conjunto finito de primitivos mentales guiados por las Reglas de Buena Formación Conceptual (conjunto finito de principios combinatorios), sobre las que se basa el aprendizaje. Frente a esta idea, la semántica cognitiva postula que creamos los conceptos a partir de las categorías perceptivas (esquemas de imágenes que abstraemos de nuestra experiencia corporal cotidiana), un proceso que llamamos *abstracción*, y mediante proyecciones metafóricas y metonímicas que toman como dominio de origen alguna de las imágenes esquemáticas; por lo tanto, un dominio físico. Los efectos prototípicos (Rosch, 1973) y categorías radiales (Lakoff, 1987) son el resultado de la manera en la que organizamos el conocimiento a partir de las anteriores imágenes esquemáticas.

palabras que están organizadas y representadas de tal manera que el reconocimiento y la recuperación de la palabra resulta fácil, lo que demuestra una relación estrecha entre lenguaje y memoria. De estas aportaciones se concluye que todo el conocimiento que se retenga en la memoria a corto plazo no forma parte del lexicón mental. Además, la competencia nativa general se distingue por un equilibrio entre un conocimiento generativo, basado en reglas, que contribuye en la elaboración de mensajes planificados –como *dar* cuando se combina con sustantivos que designan “eventos que se interpretan como unidades informativas”, como *clase, lección, discurso, rueda de prensa*, etcétera–; y uno formulaico, o memorístico, que se manifiesta cuando toda una secuencia de palabras está disponible en el habla y en la escucha como una sola unidad, sin ninguna ayuda mnemotécnica, por lo que aporta fluidez y precisión en la lengua espontánea (como podría ser *da clase, le dieron gato por liebre, voy a darle el pésame o porque me da la gana*), y, al mismo tiempo, también contribuye en la planificada (Sinclair, 1991).

En definitiva, este modelo psicolingüístico (Baralo, 2001) ofrece una hipótesis acerca de la organización del lexicón y presenta la relación de este con las reglas de la gramática “como una interfaz entre dos subsistemas cognitivos: el conocimiento del mundo y la información contenida en los actos de habla, de un lado, y el sistema computacional de la lengua, sujeto a principios generales y abstractos, responsable de la forma y el orden de las palabras para su procesamiento” (Baralo, 2001: 9). Este planteamiento es contrastado con un análisis de corpus no nativo, en el que se demuestra, como decíamos, que el léxico constituye el motor generativo de la gramática, en el sentido de que la información léxica contenida en las diferentes palabras que participan en una oración constituye el germen de lo que será su forma final.

Otro modelo psicolingüístico que destaca el valor del léxico – en este caso la hipótesis se aplica al uso lingüístico en el proceso de producción oral– es el de Levelt (1989). De acuerdo con este modelo, el lexicón contiene un conocimiento declarativo, es decir, accesible a

través de la introspección, y al igual que en el modelo propuesto por Baralo, la elección de ciertas palabras es lo que determina la forma gramatical y fonológica de la oración en las que aquellas participan, por lo que la gramática es uno de los componentes integrados en el conocimiento de una palabra. Levelt divide el lexicón en dos partes: una que contiene lemas y otra que contiene formas. Por cada lema se requiere un conocimiento semántico y gramatical, esto es, supone el conocimiento de los significados que componen la palabra –es posible que cada lema contenga además información sobre adecuación, estilo o frecuencia que nos advierte de las restricciones de uso– y la categoría sintáctica a la que pertenece, junto con sus funciones gramaticales y otras restricciones gramaticales. Estos aspectos determinan el uso de la palabra. La información –semántica y gramatical– contenida en el lema está conectada a la forma morfofonológica de la palabra, lo que implica que el significado y la forma están unidos. En la propuesta de producción lingüística (oral) se distinguen tres etapas fundamentales: conceptualización, formulación y articulación, que reflejan la estrecha relación que existe entre los elementos que componen el conocimiento de una palabra. En el proceso de producción se desencadena la siguiente secuencia: 1) se produce a través del conceptualizador, que es de donde parte el mensaje, un mensaje preverbal que contiene la información que el hablante desea transmitir (primera etapa). 2) El formulador, transforma el mensaje preverbal en un plan fonético: accede al lexicón para encontrar el lema que contenga los componentes significativos apropiados (segunda etapa). 3) Esta transformación implica, por un lado, codificar el mensaje gramaticalmente; algunos de estos componentes estarán conectados directamente con los rasgos gramaticales concretos. Se activarán otros componentes gramaticales que forman parte del lema (segunda etapa). 4) Dicha transformación supone, por otro lado, codificar fonológicamente el mensaje. Los componentes significativos y gramaticales del lema están unidos a los rasgos morfológicos y fonológicos de la palabra, lo cual indica que la gramática, la morfología y la fonología están determinadas por las palabras escogidas (segunda etapa). 5) Se elige la morfología

apropiada para que codifique las funciones significativas y gramaticales de la palabra (segunda etapa). 6) Se producen los rasgos fonológicos que corresponden a la forma de la palabra (etapa segunda). 7) El articulador produce finalmente la palabra (tercera etapa).

Nation (2001: 38) aporta el ejemplo de *painter* para ilustrar la materialización de las 7 fases en la producción de esta palabra según Levelt. Tras la primera fase, en la que se lleva a cabo el mensaje preverbal, se establece una relación –segunda y tercera fases– entre el significado “una persona que pinta” y el sustantivo singular contable que se refiere al agente que lleva a cabo la acción expresada por la raíz del verbo; la cuarta fase une la anterior con la forma *painter*; en la fase quinta se elige la forma *paint + er*, ya que el sufijo *-er* se conecta con quien lleva a cabo la acción de un verbo y es un afijo que al unirse a una raíz da como resultado un sustantivo; durante la sexta fase se elige el modelo apropiado de acentuación; el sufijo *-er* no modifica la forma fonológica de la raíz *paint*.

Todas estas fases que se suceden en la producción lingüística muestran la manera en la que los distintos aspectos que intervienen en el conocimiento de una palabra se influyen o interrelacionan (Nation, 2001: 39)¹⁶, lo que pone de manifiesto la importancia del léxico en la producción de los mensajes. Por consiguiente, Levelt –al igual que otros autores citados, como Baralo, Wray, Krashen y Terrell, o Tomasello– atribuyen al vocabulario un papel primordial en el proceso de adquisición de una lengua, pues es el significado vertebrador del pensamiento que se adquiere a partir del contexto.

¹⁶ Levelt también se refiere a las redes entre palabras. Distingue entre las relaciones que se dan dentro de una misma entrada en el lexicón (como las que se acaban de señalar en el ejemplo anterior, o las relaciones en la flexión de una palabra) y las relaciones entre diferente entradas. Estas últimas las divide en intrínsecas y asociativas. Las intrínsecas están basadas en rasgos semánticos (sinonimia, antonimia; días de la semana), gramaticales (pertenencia a la misma categoría léxica, o desempeño de la misma función gramatical), morfológicos (derivación) y fonológicos (mismos sonidos iniciales o finales). Las asociativas dependen de las colocaciones frecuentes de la palabra y no de los aspectos significativos, como *verde* y *césped* o *trueno* y *relámpago*. Bogaards (1996) también se refiere a ellas en los mismos términos.

3. Repercusiones pedagógicas

Como cabe esperar, las consideraciones teóricas descritas subyacen en los cambios que tendrán lugar en las prácticas pedagógicas: “The role of vocabulary teaching, which in the light of the findings concerning a deeper understanding of the nature of vocabulary in both the fields of linguistics and applied linguistics, raised the issue that the teaching of vocabulary should be redefined to fit into the way we design our syllabi” (Richards, 1976: 77).

Para ilustrar esta transformación, resulta útil revisar el estatus del componente léxico en los principales paradigmas de enseñanza del último siglo¹⁷.

Como su propio nombre indica, el Método Gramática-Traducción (o Tradicional), que dominó la enseñanza de LE desde aproximadamente 1840 hasta 1940 –aunque con la oposición de movimientos reformadores–, se centra en la morfología y en la sintaxis –la naturaleza de la L2 determina el peso que se concede a estos dos componentes–, en textos escritos. En este método el tratamiento explícito del vocabulario se realiza generalmente en forma de glosarios unidos a los textos que sirven de ayuda para la traducción, normalmente de L2 a L1. Los aprendientes deben memorizar esas listas de palabras bilingües que se consideran necesarias para poder formar oraciones, que constituyen la unidad básica de aprendizaje, mediante la aplicación de las reglas aprendidas. Por lo general, no se ayuda a los aprendientes a retener el vocabulario nuevo para un uso activo.

El Método Directo –introducido en Alemania y Francia a principios del siglo XX, y difundido en EEUU a través de las escuelas fundadas por Sauveur y Berlitz– se construye a partir de la

¹⁷ Véase más sobre ello en Boers y Lindstromberg (2008: 1-4), Richards y Rodgers (2009 [1998]), Pastor Cesteros (2004) y Morante Vallejo (2005).

observación de cómo aprenden a hablar los niños. Se concede prioridad a la lengua oral. El vocabulario aparece ahora contextualizado dentro de la situación cotidiana en la que el alumno se debe desenvolver; el significado se transmite, en el caso del vocabulario concreto, a través de la demostración y asociación de objetos o imágenes con la palabra; en el caso de las palabras abstractas, por medio de la ejemplificación de acciones y de la asociación de ideas. La práctica de este método demostró que se obtenían buenos resultados únicamente en un contexto de inmersión lingüística. Sus propuestas metodológicas eran de difícil aplicación en el aula de lenguas, ya que el esfuerzo y el tiempo empleados para la explicación de muchas palabras lo hacían poco rentable y poco viable. Más adelante, para solventar estos inconvenientes, se comienza a trabajar la lectura de textos en lengua no literaria, es decir, textos periodísticos y diálogos principalmente que requerían un conocimiento léxico específico. De esta manera el vocabulario se convierte en una herramienta importante para acceder a una de las destrezas lingüísticas: la comprensión lectora. Y como consecuencia, se elaboran las primeras listas con las dos mil palabras más frecuentes en inglés; estos listados se convirtieron en una referencia obligada en la creación de materiales didácticos (Richards y Rodgers, 1998: 38).

Las críticas a este método se concretaron en los años 20 y 30, y están en la base del Método Situacional británico y del Método Audio-oral, procedente de EE.UU., ambos de orientación estructuralista.

Estos métodos intentan dotar de una fundamentación teórica al método anterior. El dominio de la oralidad sigue siendo prioritario; la fluidez y el rigor se alcanzan por medio de la memorización de diálogos seguidos de ejercicios prolongados e intensivos; de aquí se desprende su base psicológica conductista según la cual el aprendizaje es fruto de la formación de hábitos. La repetición de estructuras para practicar la lengua, la preeminencia de la destreza oral y el criterio del uso para la selección del léxico ya se encontraban en el método anterior, pero factores lingüísticos y sociopolíticos consagran al Método Audio-oral hasta los años 70 (Pastor Cesteros, 2004). Con

respecto a los primeros, la escuela estructuralista americana, por medio de Bloomfield y Fries, proporciona un nuevo modo de análisis lingüístico. Conciben la lengua como un sistema formado por estructuras; la morfosintaxis y la fonología, al ser los únicos niveles susceptibles de estructuración desde los supuestos estructurales, se convierten en el foco de interés de la enseñanza y aprendizaje. El léxico, sin embargo, “muestra un comportamiento arbitrario no regido por reglas y que no participa en la configuración de la estructura lingüística” (Morante Vallejo, 2005: 14), por lo que no existe interés por analizar la manera en que se adquiere el vocabulario: basta con memorizar algunas listas de palabras para poder ejercitar las estructuras sintácticas. Únicamente se podrá proceder a la ampliación de vocabulario una vez que se dominen las estructuras. Además, ya señalábamos que, dado que la consideración por la comprensión y el procesamiento cognitivo es tan baja, se ofrecen escasas técnicas y estrategias que promuevan la retención del léxico en L2.

Hacia los años ochenta, la enseñanza de lengua comunicativa se convierte en el paradigma dominante en la enseñanza de L2, metodología que, pese haber sufrido transformaciones a lo largo de estos años, continúa vigente. En ello influyen factores socioculturales y pedagógicos, así como las innovaciones lingüísticas y psicolingüísticas descritas en las dos anteriores secciones. A continuación, nos detenemos en los principales factores –algunos ya sugeridos– que desencadenan la implantación de este nuevo paradigma de enseñanza.

A finales de los años 60 se produce la crisis del Método Audio-oral por varias razones. En primer lugar, se produce un rechazo de la teoría psicolingüística conductista; Chomsky ya había demostrado que las teorías estructurales no podían explicar las características fundamentales de la lengua, como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. Como manifiesta Howatt (1984), a finales de los años sesenta parecía claro que el enfoque situacional estructural había terminado su recorrido. No había futuro en continuar tratando de

predecir la lengua a partir de las situaciones. Lo que se necesitaba era un estudio más minucioso de la lengua y promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tienen significado por sí mismos y expresan los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los crean.

La nueva psicología cognitiva a la que se adhiere el generativismo postula que la L1 se adquiere a partir de la formación de reglas –hipótesis que se construyen y destruyen–, no de hábitos –ya se ha señalado que en Baralo (2001) se defiende que este proceso es también aplicable a la L2–. Estas reglas se interiorizan, son el producto de la GU y de la exposición al *input* lingüístico; de ahí que en los métodos comunicativos se promueva un aprendizaje basado en la experiencia, en el que se ofrecen muchas muestras de *input*, pues se conciben como oportunidades para que el aprendiente formule sus hipótesis y las pueda contrastar (véase el Enfoque Natural, de Krashen y Terrell, o el Enfoque por Tareas, de Candlin)¹⁸.

Por otro lado, poco después, a finales de los sesenta y principios de los setenta, los lingüistas británicos –como ya hemos señalado– destacaron otra dimensión fundamental de la lengua: el potencial funcional y comunicativo. El objeto de la descripción de la teoría lingüística es ahora la competencia comunicativa, frente a la competencia lingüística de Chomsky. El objetivo de la enseñanza-aprendizaje de L2 es asimismo la competencia comunicativa. Se puede decir que el primer programa de orientación comunicativa es el Nociofuncional. Surge de la mano de Wilkins (1976), encargado por el organismo de la cooperación cultural y educativa del Consejo Europeo de diseñar una nueva programación de enseñanza de idiomas basada en las necesidades reales de los aprendientes de lenguas en Europa. Esta se organiza en torno a nociones y funciones, y no sobre las estructuras, lo que implica concebir la lengua más allá de la gramática y del vocabulario para entenderla como un discurso

¹⁸ No obstante, en la actualidad no se rechaza que parte del aprendizaje sea tanto producto de la formación de hipótesis como imitativo. En ambos procesos la cantidad de *input* es determinante.

conformado por funciones y nociones para cuya adquisición se requiere el componente lingüístico, esto es, el léxico, la fonología, la morfología y la sintaxis. Este componente, junto al discursivo, el sociocultural y el estratégico, integran la competencia comunicativa. Queda superada, por tanto, la oración como unidad máxima del análisis lingüístico estructuralista, por lo que en el aula se trabajará con actividades de tipología textual y, de acuerdo con los nuevos criterios pragmáticos y sociolingüísticos, se incidirá en la consecución del objetivo comunicativo perseguido y en la adecuación contextual en el uso de la lengua, y no tanto en la corrección gramatical. Y esto repercute directamente sobre la consideración del léxico; las unidades léxicas tienen una carga cultural, por lo que no se puede prescindir de la dimensión pragmática y sociolingüística, ni de la adquisición ni de la enseñanza del léxico; por lo tanto, como señala Brieño García (2013: 11), toda teoría lingüística debe incluir el léxico, no solo con sus particularidades formales, fonológicas, sintácticas y semánticas, sino también el vocabulario como depositario de todas las propiedades idiosincrásicas de la lengua. Estas mismas particularidades se han de adquirir en la L2, y por ello son tenidas en cuenta en nuestra propuesta (en Sánchez Rufat, 2014a).

Así, al igual que Wilkins (1972: 111) cuando afirmó que “Without grammar very little can be conveyed; without words, nothing can be conveyed”, muchos otros investigadores (como Meara, 1996 o Gómez Molina, 2000) a los que nos sumamos, consideran que el léxico, como se ha destacado en las teorías de adquisición y en las más recientes teorías lingüísticas, es más que un componente situado al mismo nivel que el resto, pues es la clave para el desarrollo comunicativo: si comunicar es transmitir significado, como manifiesta Lewis (1993: 38) “words carry more meaning than grammar”, por lo que desarrollar vocabulario es desarrollar comunicación. Por consiguiente, el léxico puede considerarse el verdadero esqueleto de la lengua y, por lo tanto, protagonista en la clase de LE: “lexical knowledge is known to be an absolutely crucial factor across the whole spectrum of L2 activities” (Singleton, 1999: 3). Estas ideas que revalorizan el léxico han contribuido a que en algunos de los manuales

más recientes de ELE se trabaje el léxico de forma sistemática, en todas las unidades didácticas y a lo largo de toda la unidad, como es el caso de *Bitácora* (2011), de la Editorial Difusión, aunque podría decirse que este es prácticamente un caso aislado.

Así las cosas, en los años setenta se abandona, finalmente, la asunción general tan extendida hasta los años sesenta de que “most learners could get by adequately with a very limited vocabulary” (Meara, 1996: 1); de hecho, como señala Fernández (1997), un error en la selección de una palabra o en el entendimiento puede producir una situación de completa incompreensión.

Podemos afirmar que, una vez que la dicotomía entre gramática y léxico se pone en entredicho desde el marco teórico funcionalista, se produce su anulación también en las aulas de LE; el léxico deja de estar al servicio de aquella, y ahora ambos componentes se complementan, lo que refuerza la idea de que la gramática de una lengua solo se puede adquirir unida al desarrollo del conocimiento léxico (Lewis, 1993; Bogaards, 1996).

De acuerdo con esta nueva visión sobre la interdependencia entre gramática y léxico, el Enfoque Léxico de Lewis, de base comunicativa, se construye sobre la asunción general señalada anteriormente de que la separación entre vocabulario y gramática es artificial. Según Lewis (2000: 137), mantener este punto de vista crea confusión y conlleva que muchos rasgos útiles acerca de cómo se usan las palabras (en lugar de lo que significan) sean pasados por alto. De esta manera, da un paso más y concede primacía al léxico al reconocer que la gramática sobregeneraliza y que el sistema es más restrictivo de lo esperado. Desde esta perspectiva postula que la lengua consiste en léxico gramaticalizado y no en gramática lexicalizada, lo que constituye el principio fundamental del Enfoque Léxico: “Recognising that every word has its own grammar, however, means that any approach based on the central role of lexis is in many ways more grammatical than any traditional grammar syllabus” (Lewis, 2000: 8).

Este autor manifiesta (2000: 137) que en su enfoque recibe la influencia de los avances en lingüística teórica –como los de la semántica léxica– y de los del análisis de corpus, pues es este marco de léxico gramaticalizado en el que los investigadores están tratando de encontrar descripciones del inglés más precisas.

En la enseñanza de orientación comunicativa, en la que –como se ha visto– aprender vocabulario es adquirir significados, se reclama que una palabra no se puede aprender de forma aislada, sino en contexto (Wilkins, 1972), en línea con las aportaciones de Firth y, posteriormente, de la Escuela sistémica británica, que le confieren un papel fundamental a la colocación como fenómeno lingüístico que participa en la determinación del significado que actualiza una palabra. En este nuevo paradigma de investigación léxica, Brown (1974), siguiendo a Firth, introdujo la noción de colocación en el área de la didáctica de la lengua para destacar la importancia del contexto a la hora de determinar el significado de una palabra. Lewis (1993: 80-81), a este mismo respecto, señala que tanto el contexto situacional como el cotexto no pueden considerarse como algo optativo, sino como parte intrínseca del significado de las palabras; son, por consiguiente, esenciales para la concreción de significados, y, por ende, para la comprensión y elección de las unidades léxicas. De esta manera, se produce un rechazo a la memorización de listados de palabras frecuentes, tan habitual en los métodos anteriores, en las que únicamente se atendía a la forma de las palabras y a su significado aislado de todo contexto¹⁹. En el polo opuesto a estas listas se

¹⁹ Resulta sorprendente que todavía hoy en el aula y en los manuales de LE la enseñanza de las palabras aisladas de su uso sea una práctica tan extendida. Pese a que normalmente se parte de un *input* en el que las palabras están contextualizadas, se termina con un tratamiento de la palabra descontextualizado, por lo que se produce el error cuando el alumno trata de usarla en un nuevo contexto. El siguiente ejemplo está tomado de Sánchez Rufat (2011). En él se muestra que el aprendiente detecta un problema a partir de un texto con la palabra *disolver*, en *El azúcar se disuelve en el café*; se siguen aportando en el aula definiciones con sinónimos que son tratados como si fueran absolutos, o se siguen a pie juntillas las definiciones de los diccionarios. Si buscamos *disolver*, encontramos “deshacer, destruir, aniquilar” y “separar, desunir lo que estaba unido”. No obstante, un *edificio se destruye*, el *camino* y la *cama* se *deshacen*, y los *siameses* pueden llegar a *separarse* pero ninguno puede *disolverse*. Por otro lado, el *azúcar se disuelve* o *se deshace* en el café, pero no *se destruye*. Al mismo tiempo, estas definiciones no nos permiten codificar automáticamente que una *manifestación*, *concentración*, *disturbio*, *pacto* o *rumor se disuelven*. Estos problemas se solucionarían si nos atuviéramos al contexto y se le explicara a los

encuentran los nuevos diccionarios combinatorios como *Redes* (2004) y *Práctico* (2006) –fruto de más de treinta años de trabajo en equipo–, centrados en los criterios semánticos mediante los que los predicados restringen a sus argumentos –a menudo las combinaciones de una palabra no se eligen individualmente, sino que la elección obedece a criterios semánticos restrictivos–, o los diccionarios de colocaciones que existen en otras lenguas²⁰. Su utilidad pedagógica resulta evidente.

Desde el momento en el que se concibe la lengua como un sistema de comunicación, de transmisión de significados, y dado que el significado de una secuencia compleja –de acuerdo con el modelo de adquisición analítico de los adultos– es el resultado de los significados de las unidades menores que contiene y del modo en que se combinan (principio de composicionalidad), hemos de aceptar que ni es posible comunicar con pocas palabras, ni estas se deben aprender descontextualizadas, pues el contexto y la combinatoria proporcionan la clave para interpretar el significado (recuérdense las propuestas asociacionistas de Wilkins [1972] o Aitchinson [1994], ya comentadas, a las que se suman otras como las de Thornbury [2002], Pérez Basanta [2003], Higuera [2006] o Baralo [2006]).

Y a esta misma dirección apunta el *MCER* (2002: 13):

[...] *la competencia comunicativa se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).*

aprendientes que *disolver* significa, entre otras cosas, mezclarse de forma homogénea algo sólido o líquido en otro líquido, y en ese sentido físico se construye con sustantivos que designan sustancias constituidas por partículas (azúcar, sal, café, cacao, arena). Para ello, la dificultad no está en conocer el significado de *disolver*, sino en saber usar la palabra.

²⁰ Resultaría inadecuado denominar a *Redes* y *Práctico* diccionarios de colocaciones si se entiende por ellas combinaciones frecuentes, clichés que no están integrados en el sistema lingüístico, que no se sustentan necesariamente en bases semánticas restringidas.

Si se acepta la hipótesis de que las redes combinatorias son un poderoso principio para organizar y almacenar el léxico, su enseñanza ayudará indudablemente tanto a la memorización de unidades léxicas como a su posterior recuperación. De hecho, las pruebas llevadas a cabo por Pawley y Syder (1983), Erman y Warren (2000) y Wray (2002) confirman que las asociaciones prefabricadas de palabras pueden llegar a ocupar un 50 % del discurso nativo –trabajos que al estar centrados en el inglés, que es una lengua sin apenas flexión, se refieren a la memorización de bloques formulaicos tal y como aparecen en el discurso, pero estos resultados no son transferibles al 100% al español–. Incluso en el paradigma neurocognitivo se defiende la hipótesis de que estos bloques formulaicos tengan capacidad –ya sea aplicando la analogía o la extensión– para generar parte de la gramática de una lengua en los primeros estadios de la adquisición de L1 (Carter y McCarthy, 1988; Tomasello, 2003).

Todos estos precedentes sentaron la base para que una proporción significativa de los teóricos de la enseñanza de LE vieses en la enseñanza del vocabulario, en el sentido amplio de palabras y elementos multipalabra, un factor clave para alcanzar un dominio lingüístico alto (Boers y Lindstromberg, 2008: 4). Las teorías pedagógicas de Willis (1990) expuestas en *The Lexical Syllabus*, y las de Lewis en su *Enfoque Léxico* (1993, 1997, 2000), así como la obra de Nattinger y De Carrico (1992), son claras muestras de la especial relevancia que se otorga al léxico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

A partir de mediados de los ochenta, la importancia de aprender vocabulario había cuajado, pero en el paradigma pedagógico se concede prioridad al dominio de las funciones del lenguaje, así que, pese a que las palabras contienen más significado que la gramática y las funciones, la metodología comunicativa no indica las pautas de tratamiento del aprendizaje del léxico, que tiene como único papel servir de apoyo a la lengua funcional (Schmitt, 2000). En este mismo sentido, aunque han ido aumentando los estudios que ponen de

manifiesto la necesidad de tomar como punto de partida en el aula las unidades léxicas superiores a la palabra (véase Álvarez Cavanillas, 2008; Higuera, 2006; y Castillo Carballo, 2001, entre otros), no acaban de conformarse estrategias didácticas consolidadas ni existe tampoco un total acuerdo entre los teóricos acerca de si el componente léxico debe ser objeto directo de la enseñanza o si debe enseñarse de manera implícita (recuérdense las propuestas del Enfoque Natural de Krashen y Terrell, 1983; y las apreciaciones de Baralo [2001] y Nagini [2008]).

En la adquisición, ya sea consciente o inconsciente, participa tanto un procesamiento analítico como holístico; este último predomina en las situaciones de interacción rutinarias, y aquel permite explotar los recursos lingüísticos de cada uno de forma más creativa (Wray, 2002: 278). En esta misma línea, en el modelo de Skehan (1998) se distingue entre un modo de procesamiento que facilita la lengua a tiempo real y otro que se encarga del uso de lengua planeada; esta distinción se corresponde con la establecida entre el conocimiento generativo (o basado en reglas, según el principio de composicionalidad) y el memorístico (basado en la memoria, según el principio de idiomatidad), de Sinclair (1991), a la que ya nos hemos referido anteriormente.

A finales de los ochenta y principios de los noventa, surgen las primeras voces que reclaman que, pese a la abundancia de contextos significativos y a las numerosas oportunidades de interacción, los aprendientes no logran adquirir algunos elementos lingüísticos (Long, 1997); y es que, como señala Schmidt (1990) “picking up target language forms from input when they do not carry information crucial to the task, appears unlikely for adults. Paying attention to language form is hypothesized to be facilitative in all cases”.

En esta época surge la propuesta de enseñanza de la gramática denominada *Focus on form* (1991), de Long, en la que se plantea conciliar la enseñanza del contenido y los aspectos lingüísticos de la forma, pues considera que ambos elementos son esenciales en el

proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. De esta manera, el concepto de *focus on form*, frente al anterior *focus on forms* –que aislaba las formas gramaticales de su uso– implica prestar atención a la forma y al uso de la forma en contexto en el momento necesario para la realización de la tarea o actividad.

Así se establece la necesidad de incluir estrategias pedagógicas destinadas al aprendizaje explícito de la forma; dentro de una tarea comunicativa se incorporan actividades esporádicas de “toma de conciencia” (hipótesis del *noticing*, de Schmidt, 1990) de los fenómenos lingüísticos, pues el *input* que recibe el aprendiente no siempre ofrece información suficiente para que se construya el conocimiento o para corregir la producción equivocada; en otras palabras, a partir del procesamiento del contenido, es preciso llamar la atención de los aprendientes hacia las características de la lengua que están aprendiendo (palabras, estructuras gramaticales, coapariciones frecuentes, patrones pragmáticos, etcétera), a fin de que se produzca una adquisición de la forma y de los significados que alcanza la lengua en la comunicación.

Aunque el concepto de “toma de conciencia” y de foco en la forma se ha empleado principalmente para discutir asuntos de la enseñanza de la gramática, también más recientemente se ha utilizado en el debate en torno al asunto de la instrucción de vocabulario explícita vs. implícita que comentábamos en páginas anteriores. Laufer (2005), defiende con muy buenos argumentos la necesidad de una enseñanza explícita, con *foco en la forma*, Craik y Lockhart (1972) afirman que la verdadera adquisición del vocabulario se produce solo si se alcanza un nivel de procesamiento mental profundo, lo que equivale a establecer asociaciones cognitivas. La hipótesis de la Profundidad de Procesamiento sostiene que las actividades mentales que requieren más elaboración de pensamiento, manipulación o procesamiento de una nueva unidad léxica ayudarán en el aprendizaje de aquella unidad (Craik y Lockhart, 1972: 673; Cervero y Pichardo, 2000: 96-104).

En suma, desde que Schmidt (1990) formulara su hipótesis de la toma de conciencia o *noticing*, en la que proponía que el esfuerzo cognitivo consciente –que conlleva la experiencia subjetiva de la toma de conciencia– es una condición necesaria para la transformación de *input* en entrada, se considera que la adquisición por parte de los adultos de este conocimiento en L2 es diferente al modo en el que lo adquieren los niños en su L1: lo que en L2 se pueda adquirir de forma implícita a partir de contextos comunicativos es muy limitado (en parte por transferencia de la L1; la L2 se percibe por medio de los mecanismos de la percepción óptima de la L1), y el logro de la precisión exige fuentes adicionales de conciencia y aprendizaje explícito –lo cual no impide que lo aprendido de este modo no pueda pasar en algún momento a ser conocimiento inconsciente–. Esta postura se conoce en ASL como *Weak interface position* y se basa en los estudios que demuestran que diferentes tipos de instrucción explícita son más efectivos que los implícitos, y que esta eficacia es duradera (véase Ellis [2011] para una revisión de estos trabajos). Nation (2001) o Gómez Molina (1997) se refieren también a la utilidad de las actividades de léxico descontextualizadas que tienen como único objetivo el desarrollo de la competencia léxica, y que permiten lograr una mejora en el uso de la LE. No obstante, Ellis (2011: 39) afirma:

In the latter part of the twentieth century, research [...] converged on the conclusion that explicit and implicit knowledge of language are distinct and dissociated, they involve different types of representations, they are substantiated in separate parts of the brain, and yet they can come into mutual influence in processing.

En la actualidad se suele trabajar el léxico en los métodos comunicativos de manera dual, tanto implícitamente como de forma explícita, lo que es coherente con las ideas expuestas: “El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes otros más conscientes, reflexivos y experienciales” (Baralo, 2007: 41).

Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ELE, al tiempo que se ofrece al alumno gran cantidad de *input* para que desarrolle una adquisición inconsciente del vocabulario, por medio de la imitación, la analogía y la formulación de hipótesis, se está comenzando a trabajar este componente de forma organizada, a partir de la reflexión sobre su estructura en muestras contextualizadas y considerando los campos léxicos, así como los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre las palabras –atendiendo, por lo tanto a las teorías de adquisición de Aitchison, Levelt y Baralo, entre otros–; el manual *Bitácora* (2011) y los más específicos *Vocabulario* (2009) y *Uso interactivo del vocabulario B2-C2* (2013)²¹ son una buena muestra de ello; proponen actividades que favorecen la comprensión, la retención y la utilización de las unidades léxicas. Para la enseñanza de inglés como L2, la obra *Teaching Chunks of Language. From noticing to remembering*, de Lindstromberg y Boers (2008), es una buena propuesta de técnicas y ejercicios que ayudan al aprendiente a recordar, a almacenar a largo plazo cientos de expresiones frecuentes multipalabra, o *chunks of language*, como el título de la obra indica.

4. Conclusión

Como síntesis de todo lo expuesto en este trabajo dedicado a la revalorización del léxico en las últimas décadas, concluimos que las teorías lingüísticas y psicolingüísticas, por un lado, centran el análisis lingüístico en el léxico gramaticalizado y en la relación entre sentido y sintaxis; y, por otro lado, postulan la adquisición de los ítems léxicos a través de un procesamiento en parte memorístico –adquisición de varios ítems de manera holística (secuencia formulaica)– y en parte generativo y analítico, en parte consciente y en parte inconsciente; y explican su almacenamiento en el lexicón por medio de redes formales y semánticas. Precisamente la fórmula o secuencia formulaica ha sido reconocida como elemento clave en el proceso de adquisición de la L1

²¹ Para una descripción de su fundamentación teórica basada en estos nuevos principios y enfoques que revalorizan el léxico, véase el análisis realizado de este manual en Sánchez Rufat (2014b).

(Peters, 1983; Wray, 2002) y en la adquisición de una producción casi nativa en el caso de la L2 (Pawley y Syder, 1983; Wray, 2002). Por todo ello no es de extrañar que surjan –como hemos recogido en el apartado anterior– enfoques metodológicos comunicativos que promuevan la enseñanza del léxico, y fundamentalmente las fórmulas, para lograr la adquisición de la L2 (*The Lexical Syllabus*, Willis, 1990; *Lexical Phrases and Language Teaching*, Nattinger y DeCarrico, 1992; *El enfoque léxico*, Lewis, 1993, 1997, 2000).

Referencias bibliográficas

Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.

Allen, Virginia F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Alonso Ramos, M. (1994-1995). Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I. A. Mel'cuk. *Revista de Lexicografía*, I, págs. 9-28.

Alonso Ramos, M. (1997). Coocurrencia léxica y descripción lexicográfica del verbo 'dar'. Hacia un tratamiento de los verbos soportes. *Zeitschrift für Romanische Philologie* 113, págs. 380-417.

Álvarez Cavanillas, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Barcelona: Memoria de Máster, Universidad de Barcelona, en <<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/JLCavanillas/memoriaJose%20Luis%20cavanillas.pdf>> [consulta: 21-03-2013].

Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática, en *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, editado por S. Pastor Cesteros y V. Salazar, págs. 23-38. Alicante: Universidad de Alicante.

Baralo, M. (2006). Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE, conferencia presentada al *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Würzburg, en <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>> [consulta: 15-02-2014].

Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf > [consulta: 21-11-2014].

Biber, D. *et al.* (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.

Boers, F. y Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching, en *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, editado por F. Boers y S. Lindstromberg, págs. 1-61. Berlin: Mouton de Gruyter.

Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bogaards, P. (1996). Lexicon and grammar in second language learning, en *Investigating Second Language Acquisition*, editado por P. Jordens y J. Lalleman, págs. 357-379. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de colocación y sus límites, *LEA*, 23 (1), págs. 8-35.

Bosque, I. (2005). Combinatoria y significación. Algunas reflexiones. *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, dirigido por I. Bosque, LXXVII-CLXXIV. Madrid: SM.

Bosque, I. (Dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Bosque, I. (Dir.). (2006). *Práctico. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Briño García, C. (2013). *El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico*. Madrid: tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, en <<http://eprints.ucm.es/22358/>> [consulta: 26-03-2014].

Brown, D. F. (1974). Advanced vocabulary teaching: the problem of collocation. *RELC Journal*, 5 (2), págs. 1-11.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, págs. 1-47.

Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, págs. 33-53.

Carter, R. y McCarthy, M. M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.

Castillo Carballo, M^a A. (2001). Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas. *Lingüística española actual*, XXIII/1, págs. 133-144.

Cervero, M^a J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MA, MIT Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

Corpas Pastor, G. (2001). Apuntes para el estudio de la colocación. *Lingüística española actual*, XXIII (1), págs. 41-57.

Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Craik, F. y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, págs. 671-684.

Cruttenden, A. (1981). Item-learning and system-learning. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, págs. 79-88.

Dik, Simon C. (1997). *The Theory of Functional Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Nick C. (2011). Implicit and Explicit SLA and Their Interface, en *Implicit and Explicit Language Learning*, editado por C. Sanz y R.L. Leow, págs. 35-47. Washington: Georgetown University Press.

Erman, B. y Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20, págs. 87-120.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.

Fillmore, Ch. J. (1976). The Need for a Frame Semantics within Linguistics. *Statisticals Methods in Linguistics*. Estocolmo: Skriptor, págs. 5-29.

Fillmore, Ch. J. *et al.* (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of *let alone*. *Language*, 64, págs. 501-38.

Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.

Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Reale*, 8, págs. 69-93.

Gómez Molina, J. R. La competencia léxica en la enseñanza del español como L2 y LE. *Mosaico*, 5, págs. 23-29.

Halliday, Michael A. K. (1966). Lexis as a linguistic level, en *In Memory of John Firth*, editado por C. E. Bazell *et al.*, págs. 148-162. London: Longman.

Halliday, Michael A. K. (1977). Estructura y función del lenguaje, en *Nuevos horizontes de la lingüística*, editado por J. Lyons. Madrid: Alianza.

Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: ArcoLibros.

Howatt, Anthony P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University.

Hunston, Susan y Gill Francis (2000). *Pattern Grammar: Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam: Benjamins.

Hymes, D. (1972). On communicative competence, en *Sociolinguistics*, editado por J.B. Pride y J. Holmes, págs. 269-293. New York: Penguin.

Instituto Cervantes (1977-2014). *Diccionario de términos clave de ELE*, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.ht

m> [consulta: 15-11-2014].

Jones, S. y Sinclair, J. (1974). *English Lexical Collocations. A study in computational Linguistics. Cahiers de Lexicology*, 24, págs. 15-61.

Jackendof, R. (2003). *Foundations of language: Brain, Meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.

Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares/Tokio: Universidad de Alcalá/Takushoku University.

Koerner, K. E. F. (1982). *Ferdinand de Saussure. Génesis y evolución de su pensamiento en el marco de la lingüística occidental*. Madrid: Gredos.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press,.

Laufer, B. (1994). Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Acquisition et interaction en Langue Etrangere*, 3, págs. 97-113.

Laufer, B. (2005). Focus on Form in second language vocabulary acquisition, en *EUROSLA Yearbook 5*, editado por S. Fister-Cohen, págs. 223-250. Amsterdam: Benjamins.

Levelt, Willem: *Speaking: From Intention to Articulation*, Massachussts, MIT Press, 1989.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

Lezcano, E. (1994-1995). Una aproximación a la gramática de valencias. *Lenguaje y textos*, 6-7, págs. 161-174.

Lindstromberg, S. y Boers, F. (2008). *Teaching Chunks of Language. From noticing to remembering*. Helbling Languages.

Long, Michael H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology, en *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, editado por K. De Bott *et al.*, págs. 39-52. Amsterdam: Benjamins.

Long, Michael H. (1997). Focus on form in task-based language teaching, en *The Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*, en <<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>> [consulta: 20-08- 2014].

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence, en *Performance and competence in second language acquisition*, editado por G. Brown *et al.*, págs. 33-53. Cambridge: Cambridge University Press.

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco libros.

Nagini, P. (2008). The Mental Lexicon. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1), págs. 181-186.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. R. y De Carrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Pastor Cesteros, S. (2005). La enseñanza de segundas lenguas, en *Conocimiento y lenguaje*, editado por A. López y B. Gallardo, págs. 361-399. Valencia: Universitat de València.

Pawley, A. y Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency, en *Language and Communication*, editado por J. Richards y R. Schimdt, págs. 191-226. London: Longman.

Perez Basanta, C. (2003). Psycholinguistics and Second Language Vocabulary Teaching. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 29 (2), págs. 35-47.

Peters, A. M. (1983). *Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pottier, B. (1963). *Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique*. France: Nancy Université.

Prendergast, T. (1864). *The mastery of languages; or, The art of speaking foreign tongues idiomatically*. Londres: Richard Bentley.

Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1), págs. 77-89.

Richards, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories, en *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, editado por T. E. Moore, págs. 111-144. Londres: Academic Press.

Erman, B. y Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20, págs. 87-120.

Sánchez Rufat, A. (2010). Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXIII, págs. 291-306.

Sánchez Rufat, A. (2011). Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico. *Sintagma*, 23, págs. 85-98.

Sánchez Rufat, A. (2014a). "Rasgos de la competencia léxica del verbo". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas* 17, 2014a, en <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/rasgos-de-la-competencia-lexica-del-verbo>> [consulta: 09-01-2015].

Sánchez Rufat, A. (2014b). Uso interactivo del vocabulario. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1, págs. 123-125, en <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2014.898527>> [consulta: 20-11-2014].

Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, págs. 129-158.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave.

Sinclair, J. M. (1966). Beginning the study of lexis, en *In Memory of John Firth*, editado por C. E. Bazell *et al.*, págs. 419-430. Londres: Longmans.

Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, John M. *et al.* (2004). *English Collocation Studies: The OSTI Report*. Londres: Continuum.

Sinclair, J. M. y Mauranen, A. (2006). *Linear Unit Grammar: Integrating Speech and Writing*. Amsterdam: Benjamins.

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Singleton, D. (2000). Connectivité interlinguistique dans l'acquisition et l'exploitation du lexique de la langue seconde, en *Le Français dans le Monde. Actas del coloquio internacional de Crapel*, págs. 56-69. Nancy.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stengers, H. (2009). *The Idiom Principle put to the test: An exercise in Applied Comparative linguistics*, tesis doctoral. Vrije: Universiteit Brussel.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Tréville, M-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*. Québec: Les éditions Logiques.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. London: Collins ELT.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

