




# “El léxico son las piernas que permiten que todo funcione”. Cognición docente en torno a la enseñanza del léxico en ELE

Mercedes Pérez-Serrano <sup>1\*</sup>, Pablo Robles-García <sup>2</sup> y  
Claudia H. Sánchez-Gutiérrez <sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Complutense de Madrid, España

<sup>2</sup>University of Toronto, Toronto, Mississauga, Canada

<sup>3</sup>University of California Davis, United States

**Resumen:** La mayoría de los estudios en torno a la cognición docente se ha llevado a cabo con profesores de inglés y ha versado sobre la gramática. En este estudio se pretende indagar en las creencias y conocimientos de los profesores de ELE en torno a la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Más concretamente, nos preguntamos qué importancia le conceden al vocabulario en sus clases, cómo realizan la selección de palabras meta y cómo evalúan el conocimiento léxico. Para ello, se entrevistó a quince profesores de ELE en distintas instituciones españolas y se analizaron las entrevistas siguiendo el Muestreo Teórico. Varios profesores reconocen la centralidad del léxico por cuestiones de supervivencia comunicativa y los que declararon priorizar la gramática, achacaron esta decisión a imposiciones externas. En cuanto a la selección léxica, los elementos que tienen más peso son las intuiciones sobre las necesidades comunicativas de los alumnos y los libros de texto, y la evaluación se realiza principalmente de manera informal, aunque se reconocen distintas vías para obtener información sobre el conocimiento léxico.

**Palabras clave:** enseñanza del léxico, ELE, cognición docente, creencias de profesores, selección léxica.

## “The lexicon is the legs that allow everything to function.” Teacher cognition regarding vocabulary teaching in Spanish as a foreign language (ELE)

**Abstract:** Most studies on teacher cognition have been conducted with English teachers and have focused on grammar. This study aims to investigate the beliefs and knowledge of ELE teachers regarding vocabulary teaching and learning. More specifically, we ask what importance they attach to vocabulary in their classes, how they select target words, and how they assess lexical knowledge. To this end, fifteen ELE teachers from different Spanish institutions were interviewed, and the interviews were analyzed using Theoretical Sampling. Several teachers recognize the centrality of vocabulary for communicative survival, and those who stated that they prioritize grammar attributed this decision to external impositions. In terms of lexical selection, the most important factors are intuition about the communicative needs of students and textbooks, and assessment is mainly carried out informally, although different ways of obtaining information about lexical knowledge are recognized.

**Keywords:** vocabulary teaching, Spanish as a foreign language (ELE), teacher cognition, teacher beliefs, lexical selection.

**How to cite:** Pérez-Serrano, Mercedes, Pablo Robles-García y Claudia H. Sánchez-Gutiérrez (2026). “The lexicon is the legs that allow everything to function.” Teacher cognition regarding vocabulary teaching in Spanish as a foreign language (ELE). *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 39(1), 26-47. <https://doi.org/10.58859/resla.1273>

Corresponding author: [mperezserrano@ucm.es](mailto:mperezserrano@ucm.es)

## 1. Introducción

Es innegable que el español como segunda lengua o lengua extranjera (ELE) está en auge y que el sector ha experimentado un gran crecimiento en las últimas décadas (Carrera Troyano, 2014). De acuerdo con el último informe del Instituto Cervantes (2021, 16), unos 24 millones de personas estudian esta lengua como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Este auge conlleva, sin duda, un aumento en la demanda de profesionales que se dedican a enseñar la lengua y una consiguiente profesionalización del sector.

La oferta formativa es, sin duda, más amplia ahora que hace unas décadas. En el contexto académico español, con la integración de las universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias profesionales quedan vinculadas a los posgrados, lo que conlleva la aparición de numerosos másteres universitarios que habilitan a los profesores de ELE (Muñoz-Basols et al., 2017; Méndez Santos, 2021).

En lo que se refiere a la formación específica en enseñanza del léxico en LE, estamos en posición de afirmar que esta área de estudio se ha desarrollado enormemente desde aquel abandono que señalaba Paul Meara en 1980. Hoy se trata de una disciplina prolífica y consolidada, lo que se ve reflejado en las formaciones docentes disponibles en España. De los 25 planes de estudios de másteres universitarios oficiales cotejados por los autores, solo cinco carecen de una asignatura específica de léxico. El resto incorpora una asignatura, en su mayoría de carácter obligatorio, dedicada al desarrollo de la competencia léxica y su enseñanza. Además, este campo de estudio no está ausente de otros programas formativos: de los más de 150 talleres y comunicaciones presentados en el 31 Congreso anual de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE), 13 versaban sobre alguna cuestión relacionada con la adquisición, enseñanza o aprendizaje del léxico.

No obstante, nos quedan muchas preguntas en torno a cómo incorporan los profesores a su propia cognición las competencias contempladas en los programas formativos. Como afirman Muñoz-Basols et al. (2017, p. 2): "cuando intentamos analizar [...] qué tipo de formación poseen [los profesionales del español], y cómo y de qué manera [...] están en contacto con la investigación aplicada, los datos son prácticamente inexistentes".

El presente estudio, que contribuye a llenar este vacío, se enmarca en una línea de investigación que ha sido particularmente fructífera en el ámbito de la enseñanza del inglés en los últimos 20 años, el de la cognición docente y, particularmente, el de las creencias de los profesores. Borg (2003) define la cognición docente como "aquello que los profesores piensan, saben y creen y la relación de estos constructos mentales con lo que hacen en su clase de lengua" (p. 81). El creciente interés en el estudio de las creencias de los profesores viene motivado, entre otras razones, porque se espera que estas influyan significativamente en la forma en que el profesorado interpreta y se enfrenta a los problemas de la práctica docente (Skott, 2014). Además, como explica Korthagen (2017), "cuando se quiere tratar de influir en el comportamiento de los profesores, se debería aprender más sobre lo que realmente guía el comportamiento y el aprendizaje de los profesores, y tomar más en serio las dimensiones afectivas y motivacionales" (p. 391).

El objetivo de este estudio es explorar, a través de entrevistas semiestructuradas, lo que los profesores de ELE en España piensan, saben y creen acerca de la enseñanza del vocabulario. Todo ello con el fin último de seguir mejorando los programas de formación de profesores y ofrecer cursos sobre la enseñanza del léxico que respondan directamente a las necesidades expresadas por los profesores. Más específicamente, exploramos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué importancia le dan al componente léxico los profesores de ELE en contexto de inmersión?
2. ¿Cómo conceptualizan los profesores la utilidad del vocabulario meta? ¿Cómo afecta esta conceptualización en sus decisiones sobre qué palabras enseñar?
3. ¿Cómo determinan los profesores que sus alumnos conocen una palabra?

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1 La importancia del vocabulario en la enseñanza y el aprendizaje de L2

A pesar de que en los últimos años se viene reclamando el papel crucial del léxico en el desarrollo lingüístico y comunicativo (Horst, 2013; Qian y Lin, 2020; Stæhr, 2008), la enseñanza de la gramática ha ocupado un lugar central en los cursos de lenguas extranjeras, dejando a otros componentes en la periferia. Tal y como señalaba Horst (2013), muchos aprendientes y profesores de LE, así como investigadores en lingüística aplicada, cifran la adquisición "real" de la lengua en la adquisición del sistema gramatical.

Si nos fijamos en las creencias de los profesores en torno a la importancia de la enseñanza del vocabulario en una LE (principalmente de los profesores de inglés), contamos con estudios realizados en Suecia (Bergström *et al.*, 2021), Camboya (Lim, 2016), Malasia (Macalister, 2012) o EE. UU. (Sánchez-Gutiérrez *et al.*, 2022), que demuestran que no es habitual priorizar la enseñanza explícita del vocabulario y que el desarrollo léxico suele concebirse como la consecuencia de la realización de otras actividades. Sin embargo, Gao y Ma (2011) demuestran que esta realidad varía según las tradiciones y estructuras educativas de los lugares donde enseñan los profesores, al comparar las preferencias de los profesores de inglés en Hong Kong y en China continental. Estas diferencias ponen de manifiesto que las creencias de los profesores están claramente influidas por el contexto de enseñanza (Borg, 2006). En el presente estudio se pretende analizar esas creencias en un contexto particular, a saber, el de enseñanza de ELE en distintas instituciones educativas en España.

### 2.2 La selección del léxico meta

En su planificación, los docentes de LE han de tomar decisiones sobre a qué unidades léxicas dan prioridad, dado que el léxico de una lengua es un conjunto abierto y no todas las unidades léxicas pueden enseñarse de forma explícita (Webb, 2020). Esta tarea requiere, sin duda, una reflexión previa sobre qué hace que una palabra merezca atención explícita en un momento determinado. La bibliografía especializada ha privilegiado el criterio

de frecuencia de uso, dando preferencia a la enseñanza de las palabras más frecuentes (Horst, 2013; Vilkaitė-Lozdienė y Schmitt, 2020). La razón, tal y como apuntan Vilkaitė-Lozdienė y Schmitt (2020, p. 81), es sencilla: "podemos centrarnos en un número limitado de palabras de alta frecuencia y alcanzar la comprensión de la mayoría de las palabras de cualquier texto".

Si bien los argumentos en defensa de la frecuencia como criterio privilegiado son, en teoría, convincentes, la selección basada en la frecuencia no se hace efectiva en el aula, y los profesores acuden más a la selección propuesta en los manuales o a sus propias intuiciones, tal y como atestiguan Dang y Webb (2020) y Sánchez-Gutiérrez et al. (2022) en sus respectivos estudios. Sin embargo, estas dos fuentes de información (manuales e intuiciones) parecen presentar ciertas disonancias con el criterio de la frecuencia de uso. En cuanto a los materiales de enseñanza, algunas investigaciones nos informan de que los manuales suelen incluir numerosas palabras de baja frecuencia en niveles iniciales y no presentan de forma sistemática las altamente frecuentes (López Bastidas y Sánchez-Gutiérrez, 2020; Sánchez-Gutiérrez et al., 2019). En lo que respecta a las intuiciones de los profesores sobre la frecuencia de las palabras, el estudio realizado por McCrostie (2007) muestra que los docentes no tienen problemas a la hora de estimar la frecuencia de las palabras que pertenecen a niveles de frecuencia muy altos (palabras entre las 2.000 más frecuentes) o bajos (palabras entre las 8.000 y 10.000 más frecuentes), pero tienen mayores dificultades a la hora de ubicar las palabras que se encuentran en frecuencias intermedias (palabras entre las 4.000 y 8.000 más frecuentes). Tomados en conjunto estos hallazgos sugieren que la selección léxica basada en los materiales de enseñanza y/o en las intuiciones de los profesores no está necesariamente alineada con los criterios de frecuencia que son, por otro lado, los que gozan de mayor estatus en la literatura científica.

No obstante, recientemente se ha observado que los profesores pueden ser clave en el desarrollo de los criterios para la selección del léxico que se trabaja en el aula. De hecho, algunos autores han argumentado que, aunque la frecuencia es un indicador importante a la hora de determinar la utilidad de las palabras, no debería ser el único (Dang et al., 2020; He y Godfroid, 2019). Por ejemplo, un profesor puede encontrar útil enseñar los primeros días el vocabulario básico para el funcionamiento del aula, con palabras poco frecuentes como *pizarra* o *parejas*. En efecto, a la hora de establecer las palabras que se han de enseñar en cada nivel de competencia, es necesario tener en cuenta las valoraciones que hacen los profesores de la utilidad de las palabras. Sin embargo, estos estudios se limitan a pedir a los profesores que valoren la utilidad de las palabras en una escala dada, sin hacer alusión al porqué de esas valoraciones.

Otra manera de tener en cuenta los conocimientos y experiencias de los profesores es determinar la utilidad de las palabras basándose en los conocimientos previos de los estudiantes. En efecto, resulta más útil dedicarle tiempo al tratamiento explícito de las palabras que no conocen los estudiantes y dejar de lado las palabras que ya conocen. En este contexto, Sánchez-Gutiérrez et al. (2023) demuestran que los profesores suelen tener intuiciones bastante acertadas de los conocimientos léxicos de sus estudiantes, sobre todo

en el caso de las palabras de alta frecuencia. En otro estudio reciente, [Robles-García \*et al.\* \(2023\)](#) también demuestran que las intuiciones combinadas de varios profesores son un excelente predictor del conocimiento real de los estudiantes en un nivel determinado.

Además del criterio del profesor, el propio aprendiente también podría determinar la utilidad del léxico y decidir así qué unidades quiere aprender. En este sentido, se habla del léxico personalizado bajo la premisa de que el interés personal es un elemento altamente motivador y potenciador del aprendizaje ([Barker, 2007](#)). Por ejemplo, un aprendiente puede considerar muy útil aprender la palabra *nuez* si es alérgico a ellas, o la palabra *fontanero* si esa es su dedicación. Ninguna de estas dos palabras pertenece a una banda de frecuencia alta.

### 2.3 El conocimiento cualitativo de las palabras

Dentro de las labores de planificación de la enseñanza del léxico, no solo se contempla la selección, sino que los profesores han de tomar también decisiones sobre a qué aspectos de cada palabra seleccionada quieren dedicar más atención y cuáles son los indicadores de que se ha producido dicho aprendizaje. Es decir, se debe pensar con qué profundidad se enseñan y se aprenden las palabras. En su conocida tabla *¿Qué implica conocer una palabra?*, [Nation \(2001\)](#) propone que el conocimiento léxico abarca nueve aspectos diferentes y cada uno de ellos implica un conocimiento receptivo y uno productivo: la forma oral, la forma escrita, las partes de la palabra, la conexión forma-significado, el concepto y la referencia, las asociaciones, las funciones gramaticales, las colocaciones y restricciones de uso. Tal y como defiende este autor ([Nation, 2020](#)), los aprendientes van descubriendo cada aspecto de forma gradual a medida que van siendo expuestos a las palabras y recibiendo instrucción sobre ellas.

En lo que respecta a la cognición docente sobre lo que significa conocer una palabra, los profesores entrevistados por [Sánchez-Gutiérrez \*et al.\* \(2022\)](#) identificaron el conocimiento léxico, en su mayoría, con la capacidad para utilizar palabras en producción libre, preferentemente oral, sin necesidad de tener un conocimiento desarrollado de otros aspectos. Por su parte, los profesores de inglés LE en Suecia que participaron en el estudio realizado por [Bergström \*et al.\* \(2021\)](#) consideraron que conocer una palabra consistía en conocer su significado, si bien muchos de ellos incidieron en la importancia de desarrollar un conocimiento profundo de ese significado a través del aprendizaje de sinónimos y la identificación de casos de polisemia. Esta atención prioritaria a las asociaciones forma-significado que se aprecia en la cognición docente, también se deja ver en los libros de texto, tal y como demuestra el análisis de actividades de manuales de español de [Sánchez-Gutiérrez \*et al.\* \(2021\)](#).

En definitiva, a pesar de los beneficios que reporta aproximarse, desde una perspectiva científica, a la cognición docente, aún sabemos muy poco sobre el papel que los profesores de ELE conceden al vocabulario, qué criterios emplean para la selección léxica y qué aspectos del conocimiento léxico privilegian y emplean para evaluar el conocimiento de sus estudiantes. Además, las diferencias que se observan en las creencias de los

profesores sobre estas cuestiones demuestran la importancia del contexto de enseñanza en el desarrollo de la cognición docente (Borg, 2003, 2006). Por lo tanto, en este estudio se explora la cognición docente en torno a la enseñanza y aprendizaje del vocabulario en un contexto particular que no se ha abordado anteriormente, a saber, los profesores de ELE en distintas instituciones en España. Con ello pretendemos establecer un diálogo entre investigación y docencia para, en última instancia, contribuir al diseño de formaciones docentes directamente vinculadas con las necesidades e inquietudes de los profesores.

### 3. Metodología del estudio

#### 3.1 Participantes en las entrevistas

Quince profesores de ELE participaron en este estudio. Todos ellos son de nacionalidad española y desempeñaban su labor profesional en distintos centros en España en el momento en el que se realizó la entrevista. Como puede observarse en la [Tabla 1](#), la edad media de los participantes es de 36,9, variando desde los 25 hasta los 48 años. Del total de participantes, cinco se identificaron como hombres y diez como mujeres.

En cuanto a los datos profesionales y de formación, el lugar de trabajo mayoritario era, en ese momento, un centro de idiomas universitario (5) o una Escuela Oficial de Idiomas (EOI) (3). Además, se cuenta con profesores que enseñan en Aulas de enlace (1), en ONG (1) y clases particulares (1). Repasamos brevemente las principales características de las instituciones más representadas en nuestra muestra y del alumnado que reciben.

En primer lugar, las EOI son centros de titularidad pública dedicados exclusivamente a la enseñanza de idiomas y dependientes de las administraciones educativas españolas. Para acceder al cuerpo de profesores de las EOI se ha de superar un concurso-oposición en el que es necesario estudiar un temario de cuestiones lingüísticas y metodológicas, así como presentar una programación y una unidad didáctica. El perfil del alumnado de este tipo de centros es heterogéneo y está compuesto por adultos en su mayoría trabajadores. Los centros de idiomas universitarios son entidades educativas que surgen en el seno de las universidades con la finalidad de servirles de apoyo instrumental en la enseñanza de ELE. Es habitual que su docencia vaya unida a la preparación de exámenes oficiales externos como el DELE o el SIELE. Normalmente se nutren de profesores formados (grado, máster y/o doctorado) en la universidad a la que están adscritos los centros. Los alumnos de estos centros son estudiantes universitarios que se encuentran de estancia internacional en España por un período breve, un semestre o un año.

Es necesario puntualizar que los profesores que enseñan en contextos de enseñanza reglada como las EOI han de ceñirse a unos objetivos y contenidos regulados por decreto autonómico, mientras que los que enseñan en centros de idiomas universitarios, academias de idiomas u ONG, si bien pueden remitirse a documentos curriculares oficiales como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en adelante) (Instituto Cervantes, 2006), gozan de mayor libertad a la hora de establecer los objetivos y contenidos.

Tabla 1. Información sociodemográfica y profesional de los participantes

Seudónimo	Edad	Años de experiencia	Lugar de trabajo en el momento	Formación en Lingüística aplicada a ELE/EL2
Chanfalla	33	4	Centro de idiomas universitario	Máster universitario
Marta	38	5	ONG	Doctorado en curso
Mireia	25	1	Centro de idiomas universitario	Máster universitario en curso
Isabel	41	16	Instituto de Enseñanza Secundaria Clases particulares	Máster universitario
Arancha	40	20	Centro de idiomas universitario	Licenciatura. Formación no reglada.
Laura	40	11	Academia de idiomas	Máster universitario. Doctorado en curso
Loreto	48	19	Escuela oficial de idiomas	Licenciatura
Edu	36	11	Centro de idiomas universitario	Doctorado
Jorge	39	16	Aulas de enlace	Máster universitario
Estela	32	8	Centro de idiomas universitario	Doctorado
Banana	33	7	Centro de idiomas universitario	Máster universitario
Mini	30	9	Academia de idiomas	Máster universitario
Elena	47	13	Escuela oficial de idiomas	Máster universitario
Julián	38	13	Escuela oficial de idiomas	Doctorado
Andrea	33	7	Centro de idiomas universitario y academias de idiomas	Doctorado

Por último, las aulas de enlace suponen un recurso de la enseñanza pública y concertada encaminado a posibilitar una atención específica a aquellos alumnos menores extranjeros recién incorporados en situación de migración o refugio y que presentan graves carencias lingüísticas, a través de programas específicos. Asimismo, estas aulas sirven para acortar el tiempo de integración y la incorporación a su curso correspondiente. Los profesores que imparten español en este contexto suelen ser profesores de Lengua Castellana y Literatura. En este caso, los objetivos didácticos vienen dictados por las necesidades escolares más inmediatas.

En lo que se refiere a la formación específica del total de profesores de la muestra en adquisición y didáctica de ELE, seis de ellos tenían o estaban realizando el doctorado, siete tenían o estaban realizando un máster universitario en enseñanza de ELE y dos una licenciatura o grado en el campo de las lenguas o la traducción, además de formación puntual no reglada como cursos, seminarios o jornadas formativas. Solamente dos participantes contaban con menos de 5 años de experiencia, cinco de ellos tenían entre 5 y 10 años de experiencia y había ocho participantes con más de diez años dando clases de español.

Los participantes en este estudio comparten, como vemos, el hecho de estar formados específicamente como docentes de español como lengua adicional, desde cursos y seminarios más puntuales hasta oposiciones o doctorados en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

### 3.2 Procedimientos de recogida de datos

Los instructores fueron reclutados por contacto de los propios investigadores y a través de correo electrónico o redes sociales. Las entrevistas tuvieron lugar entre 2018 y 2020 en formato presencial o a través de plataformas digitales como Google Meet debido a la situación de pandemia provocada por la COVID-19. Antes de la realización de la entrevista, todos los participantes dieron su consentimiento informado para participar en la investigación, en consonancia con los protocolos establecidos por el *Institutional Review Board* (IRB) de la Universidad de California Davis y el *Comité de Ética en la Investigación* de la Universidad Nebrija. Siguiendo la metodología de [Sánchez-Gutiérrez et al. \(2022\)](#), las entrevistas semiestructuradas (ver apéndice) incluían preguntas en torno al lugar que ocupa el vocabulario en sus cursos y clases, la dificultad relativa de aprendizaje de vocabulario respecto de la gramática, cómo las teorías de adquisición del vocabulario guiaban su docencia, los aspectos del conocimiento léxico a los que daban más importancia en sus clases, las prácticas docentes para enseñar vocabulario y los criterios empleados para determinar que sus estudiantes conocen una palabra. Al final de la entrevista se incluyeron algunas preguntas acerca del perfil demográfico y profesional de los participantes: el objetivo era conocer su bagaje profesional como profesores de ELE y sus experiencias formativas en torno a la enseñanza de la lengua en general y del vocabulario en particular. Las entrevistas duraron 33 minutos de media, con un total de 504 minutos de grabaciones. Dada la cantidad de temas tratados en las entrevistas y las limitaciones de espacio, decidimos concentrarnos en tres temas que tienen que ver con los aspectos relativos a la enseñanza del vocabulario fuera del aula y con la evaluación: (1) la importancia general del léxico frente a otros componentes lingüísticos; (2) la selección del vocabulario que se va a enseñar de forma explícita; (3) la conceptualización de lo que es conocer una palabra y cómo evaluar dicho conocimiento.

### 3.3 Análisis de los datos

En primer lugar se llevó a cabo una transcripción ortográfica de las entrevistas realizadas, que posteriormente se analizaron siguiendo la metodología del Muestreo Teórico ([Corbin y Strauss, 2014](#)). Los tres investigadores leyeron detenidamente las transcripciones de forma individual y cada uno de ellos propuso una lista de temas surgidos de la lectura. Después de ponerse de acuerdo en los temas principales, se agendó una sesión para discutir los subtemas de cada uno de los temas principales, basados en la lectura empírica e individual de los datos. Al final de dicha sesión, los tres investigadores se pusieron de acuerdo en la estructura de códigos que se puede observar en las Tablas 2, 3 y 4, siguiendo así un proceso de codificación inductiva de los datos.

Una vez que se establecieron dichos códigos, cada uno de los miembros del equipo investigador analizó de forma independiente tres entrevistas. Para recoger este análisis individual de un subconjunto de las entrevistas, se creó una pestaña en un archivo de Excel para cada uno de los temas principales previamente establecidos. En cada una de esas pestañas se iban añadiendo los subtemas en columnas contiguas y se añadían los extractos

**Tabla 2.** El papel del vocabulario en el aula, comparado con otros componentes lingüísticos

Primera capa de códigos Componente lingüístico privilegiado	Segunda capa de códigos Argumento empleado
Gramática	Utilidad
	Características del programa
	Formación y experiencia del profesor
Vocabulario	Utilidad
	Características del programa
	Formación y experiencia del profesor
Otros	Utilidad
	Características del programa
	Formación y experiencia del profesor

**Tabla 3.** Tema 2. Criterios utilizados para decidir a qué palabras dar prioridad.

Primera capa de códigos Criterios de selección	Segunda capa de códigos Uso
Programa e institución	Lo usa actualmente
	Lo quiere usar
Relevancia para el curso	Lo usa actualmente
	Lo quiere usar
Utilidad	Lo usa actualmente
	Lo quiere usar
Preferencias y necesidades de los estudiantes	Lo usa actualmente
	Lo quiere usar
Características de las palabras	Lo usa actualmente
	Lo quiere usar
Frecuencia basada en corpus	Lo usa actualmente
	Lo quiere usar

**Tabla 4.** Tema 3. Criterios utilizados para determinar si los estudiantes han aprendido una palabra

Primera capa de códigos Tipo de conocimiento léxico	Segunda capa de códigos Tipo de evaluación
Producción oral/escrita de la palabra	Formal (exámenes, proyectos, juegos)
	Informal (producción libre en clase)
Reconocimiento oral/escrito de la palabra	Formal (exámenes, proyectos, juegos)
	Informal (reconocimiento libre en clase)

de cada entrevista correspondientes a cada subtema. En cada paso de esta codificación se iba llevando a cabo un análisis del grado de acuerdo entre los tres evaluadores. Se alcanzó una media del 91% de acuerdo en todos los códigos, con un máximo del 95% para el Tema 1 y un mínimo del 88% para el Tema 3. Cualquier código que no alcanzara el 90% se discutía minuciosamente y cada investigador tenía que volver a codificar los extractos de entrevista correspondientes a ese código hasta alcanzar el 100% de acuerdo entre los evaluadores implicados. Una vez finalizado este proceso de fiabilidad entre evaluadores, cada investigador se encargó de codificar uno de los temas en todas las entrevistas.

## 4. Resultados

### Tema 1. Importancia del componente léxico en el aula

Con respecto a la importancia dada a diferentes aspectos lingüísticos (gramática, léxico, pragmática, pronunciación) en sus aulas, las respuestas de los profesores varían según sus contextos de enseñanza. Por ejemplo, los profesores (n=5) que dan más importancia a la gramática (Laura, Estela, Chanfalla, Julián y Banana), explican que esa preferencia no se debe a creencias personales sino a imposiciones del programa académico o de los manuales utilizados en las clases. Por ejemplo, Julián centra su explicación en los libros utilizados para enseñar español, diciendo que "los manuales normalmente... las programaciones que traen los manuales, digan lo que digan, son gramaticales. Es decir, al final lo que importa es decir ahora el presente, ahora el verbo *gustar*." Chanfalla va más allá de los libros y achaca la preeminencia de la gramática en la enseñanza a los descriptores de niveles del *Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002)* y del PCIC (*Instituto Cervantes, 2006*) al decir que "lo que se te exige también como profesor es, bueno, en un nivel A1 hay determinados contenidos que dar, pero sobre todo, los baremos son gramáticos yo diría." Estela añade otro componente importante a esta visión de la gramática como eje estructurador de los cursos y de los materiales de enseñanza, recordando que las mismas instituciones en las que trabajan los profesores pueden imponer currículos estrictos con el fin de asegurar una formación homogénea para todos los estudiantes, independientemente del profesor que tengan. Concretamente, Estela aduce que "entonces no, no era por gusto [darle prioridad a la gramática], era por intentar mantenerme... sobre todo pensando que mis alumnos en el semestre siguiente iban a tener a otro profesor que daba por hecho... daba por sentado que ellos habían visto estos contenidos [gramaticales]." En resumen, los profesores que enseñan en instituciones con currículos organizados por niveles que se suceden unos a otros, como escuelas de idiomas o institutos, se ven obligados a seguir los contenidos de dichos currículos y de los libros que los acompañan para asegurar una experiencia unificada de todos los estudiantes. Dado el papel central de la gramática en estos documentos, entienden que no pueden dedicar tanto tiempo a otros componentes lingüísticos y discursivos.

Los profesores que declaran dar prioridad al léxico en lugar de a la gramática en su respuesta (n=4) (Arancha, Isabel, Andrea y Elena) justifican esta elección basándose en las necesidades inmediatas de los estudiantes en inmersión. Es decir, ven el vocabulario

como un recurso de supervivencia cuando se tiene que utilizar la lengua en el entorno inmediato, dentro y fuera del aula. En el caso de Elena, explica que sus estudiantes en programas de inmersión intensivos necesitan vocabulario de forma inmediata para desenvolverse: "Claro, bueno, y sobre todo al programa que doy que es un intensivo muy inicial, de un nivel muy inicial, en el que sí... pues... que está por lo menos, tal y como lo enfocamos allí en la escuela bastante enfocado al léxico, al léxico cotidiano." Algunos profesores que habían declarado que le dedicaban más tiempo a la gramática que al léxico sin embargo también reconocían que el vocabulario es lo que permite la comunicación inicial y que, por eso, no debe dejarse de lado. Por ejemplo, Julián explica que "el léxico son las piernas que permiten que todo lo demás funcione. A la hora de comunicarnos, utilizamos palabras, ¿no?." Arancha se une a esta afirmación, añadiendo que enfocarse en el léxico es particularmente importante para aprendices cuyas L1s están más alejadas tipológicamente del español y no tienen tantos cognados, como sus estudiantes sinohablantes. En sus propias palabras: "Creo que es muy importante para mis alumnos porque creo que es la herramienta que te da el primer escalón para comunicar..y como ellos tienen una barrera lingüística...hay una distancia interlingüística tan grande, creo que pueden empezar a caminar antes con el léxico que con otros aspectos. Entonces, hay que darle muchísima importancia."

Varios profesores (n=3) se refirieron a la utilidad del vocabulario como recurso de supervivencia para explicar que su práctica docente varía según el nivel de los estudiantes, con un énfasis mayor en el vocabulario en los niveles elementales y una introducción progresiva de la gramática explícita a medida que los estudiantes ya se sienten más cómodos desenvolviéndose en español en situaciones comunicativas básicas. Como expresa Edu, "primero vamos a sobrevivir con el léxico y luego con la gramática vamos a ordenar ese léxico, vamos a intentar ver qué orden puede tener, si el orden puede cambiar, etc.." Mireia comparte esta observación acerca de la estructura de los cursos y materiales de español según los niveles de los estudiantes:

Tal vez en los niveles más bajos, como que se le da más importancia [al vocabulario] porque la gramática es como más básica, entonces nos centramos más en que aprendan más vocabulario, más palabras nuevas y tal vez sí que es cierto que en B2 nos centramos... Como el léxico pensamos más o menos que ya lo saben usar -que tal vez deberían conocer más, pero bueno- pues nos centramos más en las estructuras gramaticales.

Jorge explica esta perspectiva en dos etapas, en las que el léxico proporciona la base para luego introducir la gramática y la pragmática con el siguiente ejemplo de su clase en una aula de enlace:

en clase también se lo digo a veces que puedo decir "me harías un gran favor, si me dieras un vaso de agua" y está muy bien, pero si sabes decir...si no sabes decir todo eso y quieres agua lo que haces es así. Entonces quieres beber, pues entonces el vocabulario que necesitas es *beber* y *agua*, y a partir de ahí le vas dando colorido y le vas dando forma.

Además de los profesores que afirman dar más importancia al léxico en ciertos niveles y la gramática en otros, otros simplemente explican que les resulta difícil establecer una distinción clara entre léxico y gramática (n=2). En efecto, como resume Laura "es que la gramática, si está unida a un significado, no le queda otro remedio que estar unida al léxico." En este sentido, Jorge da un ejemplo de su experiencia personal para explicar cómo la gramática y el vocabulario resultan ser inseparables y cómo la adquisición de ambos se ve relacionada con la frecuencia de uso:

Yo fui a Polonia, tuve que aprender polaco y como tiene declinaciones y todo yo aprendí de oído, yo no aprendí a declinar, pero yo sabía las declinaciones de algunos casos y de algunas palabras...entonces me decían: ¿"pero si sabes decir esto porque no sabes decir esto"? Y digo pues porque *patatas* lo uso con frecuencia y *enciclopedia* no. Y entonces yo sé el genitivo de *patatas* porque lo he oído, y no he usado el genitivo de *enciclopedia*. [...] la gramática no era un sistema, sino palabras para mí.

Aunque son varios los profesores que declaran enseñar prioritariamente temas de gramática (n=5), la mayoría (n=4) achaca esta elección a imposiciones externas y, ofrecen explicaciones detalladas y matizadas de su tratamiento del vocabulario. Solo una profesora, Banana, declaró no darle apenas importancia a la enseñanza explícita de vocabulario. Todos los demás, bien explican que le dan más importancia al léxico en niveles elementales que en niveles intermedios y avanzados, bien ven la gramática y el léxico como dos componentes complementarios que no se pueden distinguir tan fácilmente y que son intrínsecamente complementarios. Como resume Jorge: "el vocabulario les va a permitir decir más cosas, la gramática les va a permitir decirlas mejor."

## Tema 2. Selección del léxico meta

Cuando se les preguntó acerca de los criterios empleados para la selección léxica, los docentes ofrecieron una gran variedad de respuestas. Uno de los dos criterios más mencionados (n=10) es el de las necesidades e intereses de los alumnos, necesidades principalmente de cara a desenvolverse en las situaciones que se les van a plantear en la vida cotidiana ya que, como explica Elena, "son alumnos que necesitan la lengua en cuanto salen de casa para cumplir las funciones cotidianas." Esta conexión entre el aula y la vida real la plantea Edu, en términos de "supervivencia", visión compartida por Arancha, quien afirma que "es mucho más importante saber decir qué no te gusta comer que qué te gusta comer, ¿no?"

Las necesidades también pueden contemplarse desde el punto de vista de la resolución de las tareas planteadas en el aula. Así lo manifiesta Andrea:

estamos hablando, por ejemplo, de comida...pero si no necesitamos [...] la palabra "kiwi" es inútil que te enseñe la palabra "kiwi." [...] aunque si salen, porque yo que sé, hay que hacer una receta y un estudiante quiere usar kiwi, pues en ese caso, como sale de la necesidad del estudiante...yo sí que presento esa palabra porque sé que el estudiante, siendo que la necesita, es más probable que la vaya a memorizar.

El otro criterio más mencionado es el de los manuales, textos o actividades como elementos que dictan la selección léxica (n=10). Algunos hacen este seguimiento de manera más incondicional, como Laura, quien afirma "Entonces pues allí ya tienes. Como ya tienes la temática de la unidad, ya tienes el vocabulario", aunque esto puede deberse, como en el caso de la misma Laura o de Chanfalla, a exigencias del programa o la institución "Y luego además que tampoco te puedes desviar demasiado de una programación, ¿no? porque tú tienes que ver x unidades [...] porque al final te exigen esto" (Chanfalla). En los casos en los que se hace referencia a la enseñanza en contextos menos pautados, como las clases particulares a las que alude Isabel, la cosa cambia y los manuales se perciben más como un punto de partida en los que hay "lagunas" que completar (Isabel), dependiendo del contexto y las necesidades de los estudiantes para llegar ahí donde los manuales no lo hacen.

Unidos a los manuales están los documentos oficiales, como el currículo de la EOI, que mencionan dos profesoras en este contexto, Elena y Loreto. A propósito de este documento, Loreto señala que el "léxico es siempre como subsidiario que depende de las actividades de la lengua" y que aporta indicaciones demasiado ambiguas como "temas familiares o generales." Otros participantes mencionan los inventarios del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Dos aluden a este documento simplemente como documento guía en la elaboración de los manuales y que les da validez, y tres declaran consultarlo directamente en ocasiones puntuales: Banana "en clases de preparación del DELE" y Andrea "cuando de verdad el léxico en la clase tiene una importancia pues muy alta." Jorge, por su parte, lamenta la falta de documentos de referencia específicos para su contexto de enseñanza, las Aulas de Enlace: "tengo problemas en el sentido de que tampoco hay materiales específicos de este tipo, o sea, el español académico como tal existe como concepto, pero no tienes un...este es el glosario de A1 de Biología, este es el glosario de un A2 en tal, ¿no?, porque claro, son materias que no están graduadas por nivel lengua."

En cuanto a los criterios relacionados con las propias palabras meta, otros profesores (n=4) como Mini, Arancha, Loreto y Julián declaran privilegiar lo neutro, lo estándar, lo fundamental o lo rentable, "ese léxico en el que estamos de acuerdo todos los hispanohablantes" (Julián) frente a lo más marcado o local porque, tal y como admite Arancha, "creo que mi alumno está en inmersión un tiempo en su vida pero mi alumno es un hablante que se va a desarrollar en muchos contextos, entonces intento tirar hacia un español un poco...no neutral, es imposible, no existe...pero...aquí, llamarles continuamente la atención sobre "esto se usa aquí." No obstante, tres de estos cuatro profesores matizan que, al tratarse de alumnos en contexto de inmersión, la variedad privilegiada es, en muchos casos, la del entorno inmediato porque, en palabras de Julián, "si siguiéramos estrictamente el criterio de frecuencia, nos decantaríamos por *auto* y dejaríamos *carro* y *coche* pero bueno, en algunos caso es más conveniente escorarse por la variedad dialectal."

Esto nos lleva al último criterio, el de frecuencia, mencionado por un tercio de la muestra (n=5). Es conveniente apuntar que ninguno de ellos declara acudir a fuentes externas como listas de frecuencia o corpus. Mini, por ejemplo, afirma que se basa en su

intuición para determinar la frecuencia de una palabra; en sus propias palabras "intentas utilizar la intuición lo mejor posible para discernir cuáles son palabras más frecuentes y menos y que eso en una gran proporción no funciona pero a lo mejor la mitad de las veces pues sabes más o menos cuando una palabra es frecuente o no." Otros tres profesores argumentan cómo la frecuencia entra en conflicto con otros criterios que, en un momento dado, pueden ser más relevantes como las necesidades o la variedad dialectal preferida (ver párrafo anterior). Loreto, por ejemplo, cuestiona el criterio de frecuencia: "en un determinado tema la frecuencia de la palabra X es altísima y en realidad esa palabra luego en el contexto más dilatado de...de muchos temas...entonces no es válido el concepto de frecuencia, ¿no?". Ella aboga por otros criterios objetivos como el de disponibilidad léxica<sup>1</sup>, que "se aproxima mucho más al desiderátum de lo que debería ser el hablante no nativo."

### Tema 3. Criterios empleados para evaluar el conocimiento léxico

En lo que se refiere a la evaluación del conocimiento léxico, los profesores entrevistados respondieron a la pregunta *¿Cómo sabes que tus alumnos han aprendido una palabra?* Examinando las respuestas obtenidas podemos ver que casi dos tercios de los participantes (n=8) asocian conocimiento a producción e identifican saber una palabra con tener la capacidad de usarla, sin mencionar el conocimiento receptivo. Por ejemplo, Andrea identifica comprensión y memorización con uso espontáneo cuando dice: "yo veo que...entiendo que lo han entendido, que lo han memorizado cuando veo que luego espontáneamente usan esa palabra." Julián, por su parte, asocia conocimiento con uso en un contexto adecuado, afirmando: "Que sepa utilizarla. Con independencia de que esté mejor escrita, mejor pronunciada, o lo demás, que aparezca en un contexto en que tiene que aparecer". Es más, Mini añade que si no se da producción no se da asimilación "si ellos no son capaces al final de producirlo o imaginarlo en un ejemplo no creo que lo vayan a asimilar."

Resulta significativo que la mitad de los profesores entrevistados (n=7) relacionen el conocimiento productivo con un uso adecuado en un contexto determinado: "ves que en un juego de rol aparece bien insertada esa unidad dices, ya está, o sea, prueba conseguida", afirma Loreto. En este sentido, se hace patente que los profesores privilegian, a la hora de determinar el conocimiento léxico, los aspectos productivos relacionados con el uso, tales como los patrones gramaticales o las colocaciones léxicas. De hecho, Arancha hace una alusión explícita a las colocaciones cuando, al responder a la pregunta de cuándo sabe que sus alumnos han aprendido una palabra, afirma: "Exactamente, preguntarse cosas, preguntarme "¿en este contexto estaría bien usar esta palabra o esta expresión o..?" [...] en ese momento yo me voy con la sensación de que han adquirido perfectamente la unidad, no la palabra *adulterio* que es lo que había ocurrido al principio sino la unidad *cometer adulterio*."

<sup>1</sup> El léxico disponible es el caudal léxico que se activa y es susceptible de ser utilizado en una situación comunicativa determinada, es decir, [...] que solo se actualizan si lo permite el tema del discurso, que acuden a la memoria en primer lugar, que son las más frecuentes e inmediatas al hablar de un tema determinado (López Morales, 1984, p. 62).

Como vemos, son varios (n=8) los que acuden a la adecuación, la naturalidad o la espontaneidad como requisitos para que se dé tal conocimiento productivo. Tal y como lo explica Banana "que [el estudiante] la use diciéndolo exactamente como debe ser, no como una especie de imitación o sucedáneo de lo que debería ser."

En cuanto a la alusión a la actividad comunicativa de la lengua (por ejemplo, expresión o interacción escritas; expresión o interacción orales), solo dos participantes hacen una diferenciación entre las producciones orales y las escritas. Edu explica que para él el uso de una palabra en una actividad de interacción oral tiene más valor como indicador de conocimiento que el uso en una de producción escrita: "Pues casi siempre a través de la interacción. Incluso más que a través de las muestras escritas que también. En el sentido de cuando les pido pues algún, sí, alguna muestra escrita y veo si están utilizándolo o no, pero sobre todo en la interacción [oral]." Loreto correlaciona la oposición oral-escrito con los niveles de dominio, aduciendo que "en los A1 y en los A2 es fácil porque preparas un vocabulario para desenvolverse en situaciones de la vida diaria. Entonces claro, cuando tú ves que en un juego de rol aparece bien insertada esa unidad dices, ya está, o sea, prueba conseguida, en ese sentido. En los niveles altos es a través de las producciones escritas donde veo el alcance de la palabra, o sea si realmente la están aprendiendo."

Encontramos, asimismo, que más de un tercio (n=5) de los profesores entrevistados hacen una diferenciación entre el conocimiento productivo y el conocimiento receptivo de las palabras, y todos ellos consideran la producción más exigente para el aprendiente. Arancha, por ejemplo, menciona y va graduando varias pistas que pueden indicar algún tipo de conocimiento léxico, reconociendo el carácter complejo y multidimensional de este tipo de conocimiento: "que lo sepan reconocer en un texto aunque no sean capaces de producirlo de forma... Toda la producción es algo que conlleva mucho más tiempo y que se aposenten mucho más los conocimientos pero que lo sepan reconocer...eh...que sepan jugar, que sepan...o sea que intenten combinarlo con otras palabras y buscar la aprobación de si esto funciona o no funciona, entonces creo que están en el camino de adquirir ese léxico." Laura, por su parte, no diferencia entre conocimiento receptivo y productivo pero tampoco identifica el conocimiento exclusivamente con la producción, afirmando que lo que ella valoraría es "si han podido resolver las actividades comunicativas, porque el léxico sirve para algo, ¿no?". Dentro de esas actividades comunicativas, efectivamente, cabrían tanto las de producción como las de recepción.

Para terminar, es ciertamente llamativo que, aunque muchos de los entrevistados enseñan en contextos de enseñanza formales como es la EOI o los centros universitarios, solo dos participantes mencionen siquiera instrumentos de evaluación formal como el examen para documentar el conocimiento de las palabras. Banana, en su caso, sí lo valora cuando afirma que "hay un examen que es solo de léxico y ahí sí que tienen que demostrar que se lo han aprendido en casa." Edu, sin embargo, lo califica como "una de las formas más residuales" para evaluar el conocimiento léxico porque "el examen puede ser el día malo, el día de nervios...."

## 5. Discusión

La literatura sobre adquisición, enseñanza y aprendizaje del léxico en LE ha avanzado enormemente en las últimas décadas. Sin embargo, aún se sabe poco sobre cómo se filtran estos avances en el sistema de creencias y conocimientos de los profesores de lenguas extranjeras. En este estudio, exploramos la cognición docente en torno al aprendizaje y la enseñanza del vocabulario en ELE de profesores en contexto de inmersión en distintas instituciones en España. De este modo podremos poner en contacto los hallazgos encontrados en el marco de la lingüística aplicada con lo que saben, creen y piensan los profesores que están en el aula para averiguar si esos hallazgos permean y, si no lo hacen, tomar decisiones informadas de cara a mejorar las formaciones docentes.

La primera pregunta de investigación versaba sobre la importancia que estos profesores dan al componente léxico. Nuestros resultados muestran que para casi un tercio de los participantes el léxico es el componente más importante, ya que se liga a la resolución de las necesidades comunicativas inmediatas y a la "supervivencia" en ese contexto de inmersión, y, sobre todo, en el caso de los que se encuentran en estadios iniciales de aprendizaje. Para otro tercio es la gramática la que ocupa el lugar central, pero esta decisión no se asume como propia, sino condicionada por las características de los programas y los manuales impuestos. Así, por coherencia con el programa, con el resto de sus profesores y con los documentos curriculares y los manuales, varios profesores afirman que el desarrollo de la competencia gramatical es el objetivo central de sus cursos, dejando relegados a un segundo plano otros componentes de la competencia comunicativa. Estas apreciaciones indican que la enseñanza-aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera, si bien ha generado atención en los últimos años, sigue sin ocupar un lugar central en las clases de lenguas (Horst, 2013).

Nuestros datos revelan también que los profesores entrevistados son plenamente conscientes del poder comunicativo del léxico y que, los que gozan de libertad para ello, le confieren un rol principal, en consonancia con la literatura especializada que recalca la necesidad de una instrucción explícita del léxico (Barcroft, 2020; Laufer, 2005). Estos resultados difieren, no obstante, de los de estudios previos en torno a las creencias de profesores de lenguas extranjeras en contextos diferentes, en los que se recoge que la gramática suele percibirse como más útil de cara al desarrollo de las destrezas (Bergström et al., 2021; Lim, 2016; Sánchez-Gutiérrez et al., 2022). A diferencia de los estudios previos, en este caso se trata de profesores de alumnos en inmersión y, en su mayoría, con niveles de lengua iniciales. En un contexto donde al salir del aula los aprendientes tienen que actuar como agentes sociales, el empoderamiento que da el conocimiento de las primeras palabras (Stæhr, 2008) se hace más evidente para los profesores, desde luego más que en otros contextos de instrucción donde el objetivo más inmediato puede ser pasar de curso o aprobar un examen.

Esta circunstancia de aprendizaje en inmersión parece condicionar también los criterios empleados para la selección léxica. Al igual que en estudios previos (Dang y Webb, 2020; Sánchez-Gutiérrez et al., 2022), en su mayoría, los profesores reconocen que

acuden a dos fuentes de información para la selección de contenidos léxicos, a saber, sus intuiciones sobre lo que necesitan saber los alumnos y los libros de texto. Como en [Sánchez-Gutiérrez et al. \(2022\)](#), esas intuiciones de los profesores para determinar la prioridad de una palabra frente a otra se basan en la percepción sobre la necesidad de utilizarla en actos comunicativos dentro y fuera del aula. En varios casos, se presentan estas dos fuentes de información (intuiciones y libros de texto) como complementarias, ya que algunos de los entrevistados cuestionan la selección propuesta por manuales y afirman completarlos teniendo en cuenta sus intuiciones sobre las necesidades reales de sus estudiantes.

La preeminencia que se da al criterio de frecuencia en la literatura especializada (ver [Vilkaitė-Lozdienė y Schmitt, 2020](#)) parece afectar de manera evidente al sistema de creencias de nuestros participantes, puesto que un tercio de ellos lo menciona. A pesar de ello, ninguno declara acudir a recursos externos como listas de frecuencia o corpus. Es interesante comparar este dato con los resultados de otros estudios, como el de [Dang y Webb \(2020\)](#), que recoge que los profesores vietnamitas de inglés valoraron las listas de frecuencia como el recurso menos útil en la selección léxica o el de [Sánchez-Gutiérrez et al. \(2022\)](#), cuyos participantes (profesores de español en EE.UU.) reconocen no saber dónde acceder a estos recursos.

Es curioso que algunos participantes de nuestro estudio no solo son conscientes del criterio de frecuencia sino que lo abordan de manera crítica, llegando a cuestionarlo como única guía. En este sentido, se admite que puede entrar en conflicto con otros también relevantes –como la variedad dialectal preferida– o que existen otros criterios, también objetivos y fiables, como la disponibilidad léxica de la comunidad de habla meta, lo que está en consonancia con propuestas de selección léxica de autores como [Santos \(2017\)](#) o [Hidalgo-Gallardo y Rufat \(2022\)](#).

Tomados en conjunto, estos resultados están en línea con la tendencia emergente en la literatura en la que se debate sobre la frecuencia como criterio único e indiscutible para la selección léxica. Ciertamente, la frecuencia no puede ser el único criterio de selección y ha de combinarse con otros criterios (tanto objetivos o basados en la léxico-estadística, como la disponibilidad léxica, como subjetivos, como las necesidades de los alumnos o las percepciones de utilidad por parte de los profesores), en lo que se ha llamado los criterios objetivos corregidos ([Grève y Van Passel, 1971](#)). Si estamos de acuerdo en que la palabra *significar* es extremadamente útil desde el primer día de clase a pesar de no estar entre las 1000 palabras más frecuentes, entonces no resulta sorprendente que las valoraciones de los profesores en torno a la utilidad de las palabras empiecen a tenerse en cuenta ([Dang et al., 2020](#); [He y Godfroid, 2019](#)). Aunque en nuestro estudio se atisban algunas motivaciones, quedan muchas preguntas acerca de las causas que llevan a los profesores a considerar más útil una palabra que otra. Nuestros participantes, más que las palabras más frecuentes, declaran priorizar lo que ellos consideran neutro, estándar o fundamental.

El hecho de que la gramática sea el eje estructurador de los documentos curriculares, los programas y muchos libros de texto, como reconocen varios de nuestros participantes y como atestiguan estudios previos (por ejemplo, [Baleghizadeh et al., 2016](#)), lleva a un establecimiento poco claro de criterios de evaluación del vocabulario. Esto hace que los instrumentos formales de evaluación sean casi el último recurso en el que nuestros profesores se apoyan para determinar si se conoce o no una unidad léxica. Nuestros datos revelan que se privilegia el uso productivo frente a otros tipos de conocimiento léxico y que los profesores son conscientes de que, conocer una palabra va más allá de poner una etiqueta o asociarla con un significado. Así, se repite la percepción de que conocer una palabra es saber utilizarla en contexto y se alude a conceptos, relevantes también en la literatura, como el de las colocaciones ([Higueras, 2017](#)). El hecho de que no se acuda, como medida de diagnóstico o evaluación, a instrumentos más formales puede deberse, en este caso, al hecho de que los profesores aquí entrevistados –la mayoría con amplia formación y experiencia– son conscientes de este complejo y multifacético constructo que supone el conocimiento de una palabra y de la inviabilidad de un único instrumento o medida para atestiguarlo.

## 6. Conclusiones, líneas futuras y limitaciones

Esta investigación contribuye a profundizar en nuestro conocimiento de las creencias, actitudes y conocimiento de los profesores de lenguas extranjeras ([Borg, 2006](#)), una tendencia investigadora que, si bien ha experimentado un gran crecimiento en los últimos años, se ha centrado casi exclusivamente en el componente gramatical y en la enseñanza de inglés como LE. Siguiendo la tendencia iniciada por [Sánchez-Gutiérrez et al. \(2022\)](#), donde se entrevistó a profesores de ELE en Estados Unidos, pretendemos aquí poner el foco en otro colectivo de profesores que enseñan en un contexto de inmersión, para conocer en mayor profundidad sus creencias y conceptualizaciones alrededor del aprendizaje y la enseñanza del léxico. A la luz de los resultados, podemos afirmar que el desarrollo de la disciplina ha calado, en mayor o menor medida, en los programas de formación docente y en este sentido nuestra muestra de profesores ampliamente formados cuestiona mayoritariamente esa centralidad de la gramática tan presente en décadas anteriores. No obstante, en la selección léxica se observa cierta dependencia de intuiciones personales y de los manuales. En este sentido, se debería trabajar en una formación docente que empuje al profesorado a tomar una posición activa en la selección del léxico meta, triangulando distintas fuentes a su alcance, tanto objetivas como subjetivas (PCIC, disponibilidad léxica, listas de frecuencia, necesidades de los estudiantes...) y valorando la pertinencia de complementar unos criterios con otros. Todo ello de cara a un incremento de la autoconfianza a la hora de encontrar la combinación de criterios que mejor se adapte a las características de su contexto de enseñanza. Este camino debería conducir también al desarrollo e implementación de instrumentos formales de evaluación, válidos y fiables, que dieran cuenta de las distintas facetas del conocimiento léxico y que estuvieran al alcance de los profesores con el fin de lograr una evaluación más sistemática y fiable del léxico.

Por otro lado, algunos de los profesores aquí entrevistados reconocen la centralidad del léxico en los niveles iniciales pero admiten que esa importancia se va diluyendo a medida que los estudiantes avanzan. Este resultado puede alertarnos sobre una posible tendencia al descuido del componente léxico en los niveles intermedios y avanzados y un consiguiente estancamiento del desarrollo léxico de los estudiantes. En este sentido, sería conveniente encaminar la formación al trabajo explícito con el vocabulario a lo largo de todo el currículo, ya que este desarrollo progresivo permitirá a los aprendientes acceder a un mayor número de textos (Nation, 2001) y redundará en la calidad de sus producciones lingüísticas (Qian y Lin, 2020). En el ámbito de la investigación y siguiendo la estela de Dang y Webb (2020) o He y Godfroid (2019), sería conveniente poner en valor las intuiciones de los profesores formados y con experiencia de cara a determinar la utilidad de una palabra frente a otras en un contexto y un nivel concreto y poner a disposición de los profesores listas de vocabulario meta que resulten de la combinación de los juicios de los profesores, el conocimiento léxico actual de los alumnos y la frecuencia léxica (Robles-García et al., 2023).

Por último, cabe mencionar que aunque este estudio contribuye a mejorar nuestra comprensión sobre cómo los profesores de ELE en España abordan la enseñanza-aprendizaje del léxico, los datos se limitan a creencias, conocimientos y percepciones sobre la propia práctica docente. Para complementar estos hallazgos, sería conveniente recabar más información sobre lo que ocurre en las aulas y poder así indagar en esa relación entre cognición y práctica docente.

#### **CRedit Author contribution / Contribución de los autores**

Conceptualization / *Conceptualización*: Mercedes Pérez-Serrano, Pablo Robles-García, Claudia H. Sánchez-Gutiérrez.

Formal Analysis / *Análisis formal*: Mercedes Pérez-Serrano, Pablo Robles-García, Claudia H. Sánchez-Gutiérrez.

Methodology / *Metodología*: Mercedes Pérez-Serrano, Pablo Robles-García, Claudia H. Sánchez-Gutiérrez.

Writing / *Redacción*: Mercedes Pérez-Serrano, Pablo Robles-García, Claudia H. Sánchez-Gutiérrez.

Research dataset / *Datos de investigación*: Mercedes Pérez-Serrano, Pablo Robles-García, Claudia H. Sánchez-Gutiérrez.

#### **Funding, data availability, and copyright / Financiación, disponibilidad de datos y derechos de autoría**

Funding / *Financiación*: No funding / *No se ha recibido financiación*.

Image use consent / *Consentimiento para el uso de imágenes*: Yes / *Sí*.

Conflict of interest / *Conflicto de intereses*: No conflict of interest / *No existe conflicto de intereses*.

Data availability statement / *Declaración de disponibilidad de datos*: No.

License / *Licencia*: This article is published under the CC BY 4.0 License / *Este artículo se publica bajo la Licencia CC BY 4.0*.

#### **Editorial history / Fechas del proceso editorial**

Received / *Recibido*: 06/03/2023

Accepted / *Aceptado*: 08/11/2023

Published / *Publicado*: 01/04/2026

## Referencias

- Baleghizadeh, S., Goldouz, E. y Yousefpoori-Naeim, M. (2016). What grammar activities do ELT workbooks focus on? En B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning* (pp. 153-165). Routledge.
- Barker, D. (2007). A personalized approach to analyzing "cost" and "benefit" in vocabulary selection. *System*, 35, 523-533. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.001>
- Bergström, D., Norberg, C. y Nordlund, M. (2021). "Words are picked up along the way": Swedish EFL teachers' conceptualizations of vocabulary knowledge and learning. *Language Awareness*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1893326>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10, 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Carrera Troyano, M. (2014). La dimensión económica de la enseñanza del español como lengua extranjera. Un quinquenio de oportunidades y desafíos para las políticas públicas (2009-2014). *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 24, 105-117. <http://www.jstor.org/stable/24364834>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. MECED.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Dang, T. N. Y. y Webb, S. (2020). Vocabulary and good language teachers. En C. Griffiths y Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers* (pp. 203-218). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108774390.019>
- Dang, T. N. Y., Webb, S. y Coxhead, A. (2020). Evaluating lists of high-frequency words: Teachers' and learners' perspectives. *Language Teaching Research*, 1-25. <https://doi.org/10.1177/1362168820911189>
- Gao, X. y Ma, Q. (2011). Vocabulary learning and teaching beliefs of pre-service and in-service teachers in Hong Kong and mainland China. *Language Awareness*, 20, 327-342. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.579977>
- Grève, M. y Van Passel, F. (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Fragua.
- He, X. y Godfroid, A. (2019). Choosing words to teach: A novel method for vocabulary selection and its practical application. *TESOL Quarterly*, 53, 348-371. <https://doi.org/10.1002/tesq.539>
- Higuera, M. (2017). Pedagogical principles for the teaching of collocations in the foreign language classroom. En S. Torner y E. Bernal (Eds.), *Collocations and other lexical combinations in Spanish: Theoretical, lexicographical and applied perspectives* (pp. 250-266). Routledge.
- Hidalgo-Gallardo, M. y Rufat Sánchez, A. (2022). Selección del vocabulario meta en español: propuesta metodológica basada en la triangulación de fuentes léxicas. *Onomázein*, 58, 121-147. <https://doi.org/10.7764/onomazein.58.07>
- Horst, M. (2013). Mainstreaming second language vocabulary acquisition. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16, 171-188. <https://doi.org/10.3138/cjal.16.2.171>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva.

- Instituto Cervantes. (2021). *Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm)
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23, 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223-250. <https://doi.org/10.1075/eurosla.5.11lau>
- Lim, S. (2016). *Investigating language teacher cognition and vocabulary instruction: A cultural-historical activity theory (CHAT) analysis* [Tesis doctoral, The University of New South Wales, Australia]. [https://www.unsworks.unsw.edu.au/permalink/f/a5fmj0/unsworks\\_41934](https://www.unsworks.unsw.edu.au/permalink/f/a5fmj0/unsworks_41934)
- López Bastidas, L. y Sánchez-Gutiérrez, C. H. (2020). Vocabulary selection and word repetitions in beginner L2 Spanish textbooks. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 19, 48-63. <https://doi.org/10.4995/rela.2020.11350>
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Playor.
- Macalister, J. (2012). Pre-service teacher cognition and vocabulary teaching. *RELC Journal*, 43, 99-111. <https://doi.org/10.1177/0033688212439312>
- McCrostie, J. (2007). Investigating the accuracy of teachers' word frequency intuitions. *RELC Journal*, 38, 53-66. <https://doi.org/10.1177/0033688206076158>
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching*, 13, 221-246. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008879>
- Méndez Santos, M. C. (2021). *Introducción a la lingüística aplicada para la enseñanza del español. 101 preguntas para ser profe de ELE*. Edinumen.
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, I. S. P. (2020). The different aspects of vocabulary knowledge. En S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 15-30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-2>
- Qian, D. D. y Lin, H. F. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and language proficiency. En S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 66-80). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-5>
- Robles-García, P., Stewart, J., Nicklin, C., Vitta, J. P., McLean, S. y Kramer, B. (2023). 'The wisdom of crowds': When teacher judgments outperform word-frequency as a predictor of students' vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 1-25. <https://doi.org/10.1177/13621688231176067>
- Sánchez-Gutiérrez, C. H., Marcos Miguel, N. y Olsen, M. (2019). An analysis of vocabulary coverage and lexical characteristics in L2 Spanish textbooks. En P. Ecke y S. Rott (Eds.), *Understanding vocabulary learning and teaching: Implications for language program development: American Association of University Supervisors, Coordinators, and Directors of Language Programs (AAUSC) Volume 2018*. Cengage.

- Sánchez-Gutiérrez, C. H., Robles-García, P. y Alíns Breda, D. (2021). Thematic units and aspects of vocabulary knowledge in L2 Spanish textbooks. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(31), 179-193. <https://doi.org/10.26378/rnlael1531446>
- Sánchez-Gutiérrez, C. H., Robles-García, P. y Hoyos Álvarez, C. (2023). Vocabulary in the L2 Spanish classroom: What students know and what their instructors believe they know. En I. Checa García y L. Marqués Pascual (Eds.), *Current perspectives in Spanish lexical development*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110730418-010>
- Sánchez-Gutiérrez, C. H., Robles-García, P. y Pérez Serrano, M. (2022). L2 Spanish vocabulary teaching in US universities: Instructors' beliefs and reported practices. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221074443>
- Santos, I. C. (2017). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, 122-139. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53965>
- Skott, J. (2014). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). Routledge.
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36, 139-152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>
- Vilkaitė-Lozdienė, L. y Schmitt, N. (2020). Frequency as a guide for vocabulary usefulness: High-, mid- and low-frequency words. En S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 81-97). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-6>
- Webb, S. (2020). Incidental vocabulary learning. En S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 225-239). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-15>