

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**  
**FACULTAD FILOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA**



**UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**UN ENFOQUE LÉXICO A PRUEBA: EFECTOS DE  
LA INSTRUCCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS  
COLOCACIONES LÉXICAS**

**TESIS DOCTORAL**

**MERCEDES PÉREZ SERRANO**

**2015**



**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

**FACULTAD FILOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA**



**VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA**

---

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**UN ENFOQUE LÉXICO A PRUEBA: EFECTOS DE  
LA INSTRUCCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS  
COLOCACIONES LÉXICAS**

Memoria que presenta **Dña. Mercedes Pérez Serrano** para  
optar al Título de Doctor por la Universidad de Salamanca

Salamanca, 5 de mayo de 2015

D. JOSÉ ANTONIO BARTOL HERNÁNDEZ, DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

CERTIFICA:

Que la Memoria titulada «UN ENFOQUE LÉXICO A PRUEBA: EFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS» presentada por D<sup>a</sup>. Mercedes Pérez Serrano, para optar al Título de Doctor por la Universidad de Salamanca, ha sido realizada bajo la dirección del Dr. D. Javier de Santiago Guervós, Profesor Titular del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca y la Dra. Dña. Marta Higuera García.

Y para que así conste, expide y firma la presente certificación en Salamanca a día 8 de mayo de dos mil quince.

Fdo. JOSÉ ANTONIO BARTOL HERNÁNDEZ

DR. D. JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS, PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA Y LA DRA. DÑA. MARTA HIGUERAS GARCÍA.

CERTIFICAN:

Que la Memoria titulada «UN ENFOQUE LÉXICO A PRUEBA: EFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS» presentada por D<sup>a</sup>. Mercedes Pérez Serrano, para optar al Título de Doctor por la Universidad de Salamanca, ha sido realizada bajo su dirección conjunta en el Departamento Lengua Española de la Universidad de Salamanca.

Y para que así conste, expiden y firman la presente certificación en Salamanca a 8 de mayo de dos mil quince.



Fdo. Javier de Santiago Guervós

Fdo. Marta Higuera García

«Una palabra mal colocada estropea el más bello pensamiento»  
Voltaire

A mis padres, Juan Carlos y Mercedes  
A Alfonso

## AGRADECIMIENTOS

A mis directores de tesis: a Javier de Santiago Guervós por su disposición, sus acertados consejos y sus alientos de ánimo para continuar; a Marta Higuera por transmitirme la pasión por el léxico, por su atinado *feedback* y su apoyo constante.

A mis colegas del departamento, en especial a Jesús Rodríguez Velasco y a Diana Romero, por el apoyo institucional desde la dirección del departamento y el programa de lengua respectivamente y por facilitarme en todo momento la investigación experimental; y a Reyes Llopis García, por su labor de *coaching*, por sus atinadas recomendaciones y por escucharme en los momentos difíciles.

A Frank Boers, por compartir conmigo su experiencia y conocimiento del campo de forma desinteresada.

A mis estudiantes de Intermedio I de la Universidad de Columbia y Barnard, por su paciencia en la realización de los test y cuestionarios, por su disposición a participar y porque sin ellos esta tesis no hubiera sido posible.

A mi tía Nines, por su disposición siempre a echar una mano y por su ayuda en el proceso final de entrega.

A mis amigos, por estar a mi lado, por su interés en mi trabajo y por transmitirme su cariño; en especial a Javier, Elisa y Alain por darme la perspectiva desde otras disciplinas.

A mis hermanas, por haber caminado conmigo hasta aquí, por ser referencia y ejemplo, por su cariño desde la distancia.

A mis padres, por transmitirme su amor por las palabras y por la enseñanza, por mostrarme que el mejor plan es tener «la valentía para decidir mirar al futuro de frente y con una seguridad que reluzca en tiempos de incertidumbre».

A Alfonso, por su inestimable guía con la edición y la traducción, por enseñarme a pensar *out of the box* y por, todos los días, invitarme a volar.

A todos, gracias.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>xii</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>xiv</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	<b>xv</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>Justificación</b>	<b>2</b>
<b>Objetivos</b>	<b>3</b>
<b>Estructura</b>	<b>4</b>
<b>Terminología empleada</b>	<b>6</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1: LA FORMA META. LAS COLOCACIONES LÉXICAS: CORRIENTES, DELIMITACIÓN Y CLASIFICACIÓN</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Las colocaciones desde la corriente probabilística</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Las colocaciones desde la corriente fraseológica</b>	<b>18</b>
1.2.1. Principales representantes	18
1.2.2. Las variables en la definición de colocación	31
1.2.3. Delimitación frente a otras unidades léxicas complejas	33
1.2.4. La fraseología hispánica: clasificación de las colocaciones en español	37
1.2.5. Las construcciones con verbo de apoyo: un caso particular de colocaciones	41
<b>1.3. Las colocaciones desde la didáctica de L2 o LE</b>	<b>43</b>
1.3.1. Un protagonismo inusitado de las colocaciones	44
1.3.2. ¿Qué se entiende por colocación en la didáctica de L2/LE?	45
1.3.3. Las colocaciones como un caso más de lengua formulaica	48
<b>1.4. Justificación pedagógica: razones para enseñar-aprender colocaciones</b>	<b>51</b>
1.4.1. Consideraciones sobre la arbitrariedad, la transparencia y la selección	51
1.4.2. Las colocaciones como principio organizador del lexicón	59
1.4.3. Las colocaciones ayudan a la fluidez	63
1.4.4. Las colocaciones y la competencia fonética	65
<b>1.5. Recapitulación y observaciones sobre el concepto de colocación en este trabajo</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO 2: LAS UNIDADES LÉXICAS MULTIPALABRA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS</b>	<b>66</b>
<b>2.1. El papel del léxico en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas</b>	<b>66</b>

2.1.1. Enseñanza del léxico no planificada	66
2.1.2. La revalorización del léxico	67
2.1.3. El desarrollo de la competencia léxica	70
<b>2.2. El enfoque léxico</b>	<b>71</b>
2.2.1. Los principios básicos del enfoque léxico	71
2.2.2. Metodología del el enfoque léxico para enseñar-aprender colocaciones	76
<b>2.3. La evolución del enfoque léxico</b>	<b>81</b>
2.3.1. El foco en la(s) forma(s) léxica(s)	81
2.3.2. ¿Qué sabemos sobre cómo se adquieren las colocaciones?	84
2.3.3. El enfoque léxico puesto a prueba	86
2.3.4. La optimización de un enfoque léxico	89
<b>2.4. Breve recapitulación</b>	<b>101</b>
<b>CAPÍTULO 3: TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA COMBINATORIA LÉXICA EN DOCUMENTOS DE REFERENCIA Y MANUALES</b>	<b>102</b>
<b>3.1. El léxico y la combinatoria en los documentos de referencia y curriculares</b>	<b>102</b>
3.1.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ( <i>MCER</i> )	102
3.1.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes ( <i>PCIC</i> )	109
3.1.3. Conclusiones acerca de los documentos europeos	117
3.1.4. <i>American council of the Teaching of Foreign Languages Proficiency guidelines</i>	119
3.1.5. <i>National Standards for foreign language communication</i>	122
3.1.6. Conclusiones acerca de los documentos norteamericanos	125
<b>3.2. Las colocaciones en los manuales. Actividades comunes</b>	<b>125</b>
3.2.1. La segmentación en bloques y el aprendizaje incidental	126
3.2.2. Las actividades para promover el aprendizaje de las colocaciones	132
<b>CAPÍTULO 4: OTROS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE COLOCACIONES: DICCIONARIOS Y CORPUS LINGÜÍSTICOS</b>	<b>144</b>
<b>4.1. Los diccionarios combinatorios y de colocaciones</b>	<b>144</b>
4.1.1. Pero ¿qué es un diccionario de colocaciones?	145
4.1.2. Las colocaciones en la lexicografía hispánica	146
4.1.3. ¿Qué efecto tiene el uso del diccionario en el aprendizaje de colocaciones?	155
4.1.4. Los diccionarios combinatorios y el aprendizaje inductivo	157
4.1.5. ¿Con qué propuestas didácticas contamos?	159
<b>4.2. Los corpus lingüísticos y las líneas de concordancias</b>	<b>168</b>
4.2.1. ¿De qué corpus disponemos en español?	168
4.2.2. ¿Cómo llevar los corpus lingüísticos al aula?	170
4.2.3. Propuestas didácticas con corpus para ELE	175
<b>4.3. Breve recapitulación</b>	<b>176</b>

<b>CAPÍTULO 5: LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO COLOCACIONAL</b>	<b>177</b>
<b>5.1. Introducción</b>	<b>177</b>
<b>5.2. ¿Qué significa conocer una colocación?</b>	<b>177</b>
5.2.1. Las dicotomías: conocimiento productivo/ receptivo y recuerdo/ reconocimiento	177
5.2.2. Otras dimensiones del conocimiento colocacional	182
<b>5.3. Las metodologías y los resultados de la evaluación del conocimiento colocacional</b>	<b>183</b>
5.3.1. Análisis de errores	183
5.3.2. Evaluación con técnicas de elicitación	183
5.3.3. Análisis de corpus de aprendientes	192
<b>5.4. Evaluación del conocimiento explícito vs. implícito</b>	<b>197</b>
<b>5.5. Breve recapitulación</b>	<b>199</b>
<b>ESTUDIO EMPÍRICO</b>	<b>200</b>
<b>CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA</b>	<b>201</b>
<b>6.1. Justificación y relevancia de la investigación</b>	<b>201</b>
<b>6.2. El estudio: objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación</b>	<b>201</b>
<b>6.3. Diseño de la investigación</b>	<b>203</b>
6.3.1. Tipo de investigación	203
6.3.2. Participantes	204
6.3.3. Justificación de la elección del curso o nivel	205
6.3.4. Distribución temporal	205
6.3.5. Protocolo de la investigación	206
<b>6.4. Procedimientos e instrucción</b>	<b>208</b>
6.4.1. El <i>input</i> : la aparición de las formas meta	208
6.4.2. Tratamiento de la forma meta en los distintos grupos	209
6.4.3. Recapitulación: un ejemplo de tarea en los tres grupos	212
<b>6.5. Instrumentos de evaluación</b>	<b>219</b>
6.5.1. El pretest y los postest	219
6.5.2. Cuestionarios	221
6.5.3. Bitácora del profesor	222
<b>6.6. Métodos estadísticos para el análisis de datos</b>	<b>222</b>
<b>CAPÍTULO 7: MATERIALES DIDÁCTICOS EMPLEADOS EN EL ESTUDIO EMPÍRICO</b>	<b>224</b>
<b>7.1. Criterios para el diseño de actividades</b>	<b>224</b>
<b>7.2. Descripción del manual</b>	<b>225</b>

<b>7.3. Objetivos de las actividades creadas o adaptadas por nosotros</b>	<b>228</b>
7.3.1. Los paquetes de instrucción comunes para complementar el libro de texto	228
7.3.2. Objetivos de los paquetes de instrucción específicos del GETE	233
<b>CAPÍTULO 8: RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>236</b>
<b>8.1. El efecto de la instrucción en el reconocimiento de las colocaciones</b>	<b>236</b>
<b>8.2. Comparación de los efectos de los distintos tipos de instrucción</b>	<b>239</b>
<b>8.3. Incidencia del tipo de colocación</b>	<b>242</b>
<b>8.4. Transferencia de habilidades</b>	<b>247</b>
<b>8.5. Análisis cualitativo: comentario de los cuestionarios</b>	<b>251</b>
<b>8.6. Comentario de la bitácora del profesor</b>	<b>256</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>258</b>
<b>CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES</b>	<b>259</b>
<b>9.1. Conclusiones</b>	<b>259</b>
9.1.1. Conclusiones sobre la captación de las colocaciones en el input	259
9.1.2. Conclusiones sobre la realización de actividades de tratamiento explícito	260
9.1.3. Conclusiones sobre el contexto de no instrucción	262
<b>9.2. Limitaciones del estudio</b>	<b>263</b>
<b>9.3. Perspectivas de investigación futura</b>	<b>264</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>266</b>
<b>APÉNDICES</b>	<b>282</b>
<b>Apéndice A: <i>Syllabus</i> del curso Intermedio I</b>	<b>283</b>
<b>Apéndice B: Actividades comunes a los grupos experimentales</b>	<b>292</b>
<b>Apéndice C: Paquete de instrucción para complementar el libro de texto (sin realce)</b>	<b>294</b>
<b>Apéndice D: Paquete de instrucción para complementar el libro de texto (con realce)</b>	<b>311</b>
<b>Apéndice E. Paquete de instrucción específico para el grupo experimental de tratamiento explícito</b>	<b>329</b>
<b>Apéndice F: Pretest</b>	<b>345</b>
<b>Apéndice G: Postest</b>	<b>350</b>
<b>Apéndice H: Cuestionario para el grupo de captación</b>	<b>356</b>
<b>Apéndice I: Cuestionario para el grupo de tratamiento explícito</b>	<b>358</b>
<b>Apéndice J: Consentimiento informado</b>	<b>360</b>
<b>Apéndice K: Traducción del capítulo 9: conclusiones (Requisito para la Mención Internacional)</b>	<b>363</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Entrada de la palabra <i>walk</i> . Kjellmer (1994: 2132).	15
Figura 1.2. Clasificación de las combinaciones de palabras. Cowie, 1994.	19
Figura 1.3. Clasificación de las colocaciones léxicas. Higuera (2006: 27).	46
Figura 2.1. Evolución del papel del léxico. (Higuera 2008: 6)	70
Figura 2.2. Componentes de las frases léxicas. (Nattinger y De Carrico, 1992) (t.p.).	74
Figura 2.3. Ejemplo de caja de colocaciones. (Lewis, 1993: 126)	79
Figura 2.4. Ejemplo de muestra de estructuras. (Lewis, 1993: 126)	79
Figura 2.5. Ejemplo de estructuras de discurso. (Lewis, 1993: 126)	80
Figura 2.6. Delimitación de los <i>chunks</i> a enseñar. Boers y Lindstromberg (2009: 63)	97
Figura 3.1. Escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento léxico. (Consejo de Europa, 2002: 109)	104
Figura 3.2. Combinatoria de la palabra <i>duda</i> en distintos niveles.	114
Figura 3.3. Combinatoria de la palabra <i>examen</i> . (Instituto Cervantes, 2004).	114
Figura 3.4. Ejemplos de muestras de colocaciones. Instituto Cervantes (2004)	117
Figura 3.5. Caracterización del vocabulario en el <i>ACTFL</i> por niveles	120
Figura 3.6. Ejemplo de input realzado de estructuras gramaticales a través del uso del resalte. Corpas et al (2005: 36)	129
Figura 3.7. Ejemplo de input realzado de palabras y fórmulas a través del uso de negrita. Baralo et al. (2011: 131)	130
Figura 3.8. Ejemplo de input realzado de fórmulas y conectores a través del uso de un color. Chamorro et al. (2013: 42)	131
Figura 3.9. Ejemplo de actividad para captar las colocaciones de un texto. Higuera (2006: 40)	132
Figura 3.10. Ejemplo de actividad de colocaciones con formato de conexión. Corpas et al. (2005: 120)	134
Figura 3.11. Ejemplo de actividad de colocaciones con formato de conexión. De Prada et al. (2013: 104)	134
Figura 3.12. Ejemplo de actividad con formato insertar palabra. Baralo et al. (2011: 145)	135
Figura 3.13. Ejemplo de actividad con formato subrayar palabra. De Prada et al. (2013: 11)	136
Figura 3.14. Ejemplo de actividad de parrillas de palabras. Higuera (2006: 46)	137
Figura 3.15. Ejemplo de parrilla de palabras. Sans et al. (2011: 85)	137
Figura 3.16. Ejemplo de insertar la colocación. Baralo et al. (2011: 48)	138
Figura 3.17. Ejemplo de actividad de clasificar la colocación. Chamorro et al. (2013: 68)	139
Figura 3.18. Ej. de actividad de personalizar la colocación. Chamorro et al. (2013: 66)	140
Figura 3.19. Ejemplo de actividad de clasificar la colocación. (De Prada et al. 2012: 110)	141
Figura 3.20. Ejemplo de actividad de traducir la colocación. Chamorro et al. (2013: 83)	141
Figura 4.1. Ejemplo de actividad con el <i>DCP</i> . Higuera, 2008: 50	165
Figura 4.2. Página de inicio del <i>CREA</i> .	169
Figura 4.3. Resultado de la búsqueda de la palabra «regalo» en el <i>CdE</i> .	170
Figura 4.4. Resultados de la búsqueda de «cheque» en el <i>CdE</i> .	172
Figura 4.5. Resultado de la de la comparación del uso de «cálido» y «caliente» en el <i>CdE</i> .	173
Figura 4.6. Resultado de la búsqueda de «dispuesto» en el <i>CdE</i> .	173
Figura 5.1. El conocimiento de una colocación. Orol González (2014: 16)	182
Figura 5.2. Ejemplo del test CONTRIX. Lee Revier (2009: 129)	188
Figura 5.3. Ejemplo de un ítem del COLLEX Gyllstad (2009: 157)	190
Figura 5.4. Ejemplo de un ítem del COLLMATCH Gyllstad (2009: 158)	190
Figura 5.5. Ejemplo de un ítem del RCT. Moreno Jaén (2007: 138)	190
Figura 5.6. Ejemplo de un ítem del PCT. Moreno Jaén (2007: 139)	191

Figura 5.7. Ítem para evaluar el sentido de la base.	191
Orol González (2014)	191
Figura 5.8. Ítem para evaluar el sentido del colocativo.	191
Orol González (2014)	191
Figura 5.9. Ítem para evaluar el sentido de la colocación. Orol González (2014)	192
Figura 5.10. Ítem para evaluar los aspectos gramaticales de la colocación. Orol González (2014)	192
Figura 5.11. Ítem para evaluar el registro de la colocación. Orol González (2014)	192
Figura 5.12. Muestra del test para medir el recuerdo de las colocaciones (Sonbul y Schmitt 2013: 132).	199
Figura 5.13. Muestra del test de reconocimiento de las colocaciones (Sonbul y Schmitt 2013: 132).	199
Figura 6.1. Preparación a la tarea final del capítulo <i>Gente sana</i> común a los tres grupos.	213
Figura 6.2. Ejemplo de tarea posibilitadora de foco lingüístico para el GC.	214
Figura 6.3. Ejemplo de tarea posibilitadora de foco lingüístico para el GEC.	215
Figura 6.4. Ejemplo de tarea posibilitadora de foco lingüístico para el GETE.	216
Figura 6.5. Ejemplo de tarjetas para variar los agrupamientos en el GC.	217
Figura 6.6. Ejemplo de tarjetas para variar los agrupamientos en el GETE.	218
Figura 6.7. Ejemplo de tarjetas para variar los agrupamientos en el GEC.	219
Figura 6.8. Ejemplo de ítem de las pruebas de reconocimiento.	220
Figura 6.9. Ejemplo de ítem de las pruebas de reconocimiento.	221
Figura 6.10. Ejemplo de ítem de las pruebas de reconocimiento.	221
Figura 7.1. Actividad de «Acercamientos» del capítulo <i>Gente sana</i> , (Peris et al., 2010:297)	227
Figura 8.1. Comparación de las medias de ítems correctos en los tres grupos.	237
Figura 8.2. Magnitud del cambio del pretest al postest para los tres grupos.	241
Figura 8.3. Magnitud del cambio del pretest al postest para el grupo de control y el grupo experimental de captación.	241
Figura 8.4. Medias de respuestas correctas en el pretest y el postest de construcciones con verbo de apoyo y otras colocaciones en el GC.	244
Figura 8.5. Medias de respuestas correctas en el pretest y el postest de construcciones con verbo de apoyo y otras colocaciones en el GEC.	244
Figura 8.6. Medias de respuestas correctas en el pretest y el postest de construcciones con verbo de apoyo y otras colocaciones en el GETE.	244
Figura 8.7. Magnitud del cambio del pretest al postest según el grupo y el tipo de colocación.	246
Figura 8.8. Comparación de las medias de INTE correctos en los dos tiempos en los tres grupos	248
Figura 8.9. Magnitud del cambio del pretest al postest para los tres grupos en INTE	249

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. ¿Qué es saber una palabra? (Inspirado en Baralo, 2004).	61
Tabla 3.1. Resumen de las características de las actividades comunes para aprender colocaciones.	143
Tabla 5.1. Grados de conocimiento de una palabra. (Laufer y Goldstein, 2004)	179
Tabla 5.2. Grados de conocimiento de una palabra. Schmitt (2010: 86)	180
Tabla 5.3. ¿Qué es conocer una colocación? Nation y Webb (2011) (t.p.)	181
Tabla 6.1. Esquema del protocolo del estudio.	206
Tabla 7.1. Objetivos de las actividades adicionales del capítulo <i>Gente que se divierte</i> .	229
Tabla 7.2. Objetivos de las actividades adicionales del capítulo <i>Gente sana</i> .	231
Tabla 7.3. Objetivos de las actividades adicionales del capítulo <i>Gente innovadora</i> .	231
Tabla 7.4. Objetivos del paquete de instrucción específico para el GETE del capítulo <i>Gente que se divierte</i> .	234
Tabla 7.5. Objetivos del paquete de instrucción específico para el GETE del capítulo <i>Gente sana</i> .	234
Tabla 7.6. Objetivos del paquete de instrucción específico para el GETE del capítulo <i>Gente innovadora</i> .	235
Tabla 8.1. Resultados obtenidos en cada tiempo para los tres grupos.	237
Tabla 8.2. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.	238
Tabla 8.3. Media de la magnitud de cambio desde el pretest al postest en los 3 grupos.	240
Tabla 8.4. Niveles de significación en las diferencias de la magnitud de cambio entre los grupos.	240
Tabla 8.5. Magnitud de cambio desde el pretest al postest en el GC y GEC.	241
Tabla 8.6. Resultados obtenidos en el pretest y postest en CVA y OC.	243
Tabla 8.7. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para las calificaciones globales de las construcciones con verbo de apoyo y otras colocaciones.	245
Tabla 8.8. Magnitud del cambio para OC y CVA en los tres grupos.	245
Tabla 8.9. ANOVA unifactorial para los tres grupos.	246
Tabla 8.10. Resultados obtenidos en los dos tiempos para los INTE.	248
Tabla 8.11. Niveles de significación de las de diferencias del pretest al postest en los ítems no tratados de forma explícita.	249
Tabla 8.12. Magnitud del cambio de los ítems no tratados de forma explícita en los tres grupos.	249

## LISTA DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

ACTFL:	<i>American Council of the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines</i>
CdE:	<i>Corpus del Español</i>
CREA:	<i>Corpus de Referencia del Español Actual</i>
CVA:	Construcción con verbo de apoyo
DCBC:	Diccionarios Combinatorios Basados en Corpus
DCP:	<i>Diccionario Combinatorio Práctico</i>
DDL:	Data Driven Learning
DEA:	<i>Diccionario del Español Actual</i>
DEC:	<i>Diccionario Explicativo Combinatorio</i>
Desv. típ.:	Desviación típica
DiCE:	<i>Diccionario de Colocaciones del Español</i>
DiCLELE:	<i>Diccionario de combinaciones léxicas para la enseñanza—aprendizaje de E/LE por niveles</i>
Dif.:	Diferencia entre los valores del pretest y del postest
DRAE:	<i>Diccionario de la Real Academia Española</i>
DUE:	<i>Diccionario de Uso del Español</i>
EL:	Enfoque léxico
EL2:	Español como segunda lengua
ELE:	Español como lengua extranjera
FL:	Función léxica
FonF:	Foco en la forma
FonFs:	Foco en las formas
GC:	Grupo de control
GEC:	Grupo experimental de captación
GETE:	Grupo experimental de tratamiento explícito
gl:	Grados de libertad
INTE:	Ítems no tratados de forma explícita
L1:	Lengua materna
L2/LE:	Segunda lengua/Lengua extranjera
LAF:	<i>Lexique Actif du Français</i>
LEC:	Lexicología explicativa y combinatoria
LT:	Libro de texto

MCER:	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
OC:	Otras colocaciones
PCIC:	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
RAE:	Real Academia Española
SAM:	<i>Students Activities Manual</i>
Sig. Asintót.:	Significación asintótica
Sig.:	Nivel de significación
SPSS:	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
tp:	Traducción propia
TST:	Teoría Sentido-Texto
UL:	Unidad léxica

## RESUMEN

Las colocaciones léxicas (*dar un paseo, contar una historia*) han conseguido una gran atención como tema de investigación en campos como la adquisición de segundas lenguas (e.g. Schmitt, 2004; Meunier y Granger, 2008; Wood, 2010) así como en pedagogía de segundas lenguas (e.g. Lewis, 1993; Boers et al., 2006).

Se ha demostrado que la adquisición de las colocaciones resulta problemática para aprendientes de L2 adultos (Nesselhauf, 2005) por varias razones, como la incongruencia con la L1, su falta de prominencia en los textos, su frecuente carácter idiomático, su posible carácter discontinuo, su aparente arbitrariedad y el hecho de que en algunos casos estén formadas por palabras ya conocidas. Por todas estas razones pueden pasar desapercibidas en recepción del *input* y se requieren muchos encuentros en un período breve de tiempo para poder aprenderlas. En contextos de aprendizaje sin inmersión, las posibilidades de que esto ocurra son mínimas. Como consecuencia, algunos expertos en didáctica del léxico han recomendado la práctica de la captación de las colocaciones o *noticing* como el centro de la práctica pedagógica referida a las unidades léxicas complejas (Lewis, 1993, 1997, 2000). Otros, sin embargo, han abogado por la efectividad de las actividades explícitas no insertadas en los textos para promover un aprendizaje explícito e intencional de colocaciones previamente seleccionadas (e.g. Laufer y Girsai, 2008; Peters, 2009, 2012).

No obstante, hasta donde sabemos, existe escasa evidencia empírica disponible –y menos aún para el español como L2 o LE– para decidir qué método promueve un mayor aprendizaje de las colocaciones. En esta tesis presentamos los resultados de un estudio de aula que contribuye a llenar este vacío aplicando las dos metodologías en grupos distintos, para después comparar los resultados en ambos grupos. El último objetivo es decidir qué metodología presenta más beneficios y ganancias para los aprendientes.

Además, una de las razones a las que en la bibliografía se suele aludir para explicar la dificultad que oponen las colocaciones a los aprendientes de L2 es que no

llaman la atención en el *input* porque no plantean problemas de comprensión. Así, cuando un aprendiente de ELE lee en un texto *dé un paseo todos los días*, no repararía en que es el verbo *dar* el que se combina con *paseo*, pudiendo cometer errores de transferencia en la producción como *tomar un paseo* –si su L1 es el inglés– o *hacer un paseo* –si su L1 es el francés-. Sin embargo, no tenemos noticia de ningún estudio que compare el aprendizaje de estas *construcciones con verbo de apoyo* (Alonso Ramos, 2004) frente a otro tipo de colocaciones en aprendientes de ELE, lo que nos lleva a tratar de responder a esta pregunta en nuestro estudio empírico.

Para abordar estos objetivos de investigación diseñamos y llevamos a cabo un estudio experimental en el que se contó con tres grupos, dos experimentales y uno de control. Los tres grupos estuvieron expuestos al mismo *input* que se trató de forma diferente. En el grupo de control, el vocabulario se abordó al nivel de la palabra y en su dimensión paradigmática; en el grupo experimental de captación se creó conciencia de las colocaciones y se llamó la atención sobre ellas en el *input*, animando a que los aprendientes las registraran en sus cuadernos; en el grupo experimental de tratamiento explícito también se creó conciencia de las colocaciones asignando actividades sobre las aparecidas en el *input* pero con tareas no insertadas en los textos. El tratamiento se implementó dos veces, una en el semestre de otoño y otra en el semestre de primavera durante un período de 8 semanas con 3 sesiones de clase de 75 minutos por semana. Participaron un total de 52 estudiantes de español L2 de la Universidad de Columbia y Barnard. Sus habilidades para el reconocimiento activo de las colocaciones antes y después del tratamiento didáctico se midieron a través de la administración de un pretest y 3 postest, uno al final de cada unidad didáctica. Además, al final del estudio, se administró un cuestionario en los dos grupos experimentales para valorar, de forma cualitativa, las percepciones y actitudes ante los materiales y la metodología seguida.

A la luz de los resultados, podemos concluir que (1) la captación de las colocaciones en el *input* y la realización de actividades explícitas contribuyen al desarrollo de habilidades para su reconocimiento activo, mientras que la

exposición a ellas en el *input* no genera aprendizaje alguno; (2) las ganancias de aprendizaje que se producen a través de la realización de actividades son significativamente mayores a las que se producen a través de la captación; (3) no hay diferencias entre las ganancias de aprendizaje de construcciones con verbo de apoyo y otras colocaciones después de los tratamientos de captación e instrucción explícita; (4) la creación de conciencia de las colocaciones a través de la realización de actividades se transfiere a la captación de otras colocaciones en el *input*.

## **ABSTRACT**

Lexical collocations (e.g. *take a walk, tell a story*) have gained considerable attention as a subject of investigation in research fields such as second language acquisition (SLA) (e.g. Schmitt, 2004; Meunier & Granger, 2008; Wood, 2010) and second language (L2) pedagogy (e.g. Lewis, 1993; Lindstromberg & Boers, 2008) in recent times.

Acquisition of collocations (particularly verb-noun collocations e.g. *take a picture*) has proved to be problematic for (adult) L2 learners (Nesselhauf, 2005) because of several reasons: the non-congruence with the learner's L1, the lack of salience in the input, its frequent idiomaticity, the fact that they might appear discontinuously, the apparent arbitrariness of some of the word choices and the fact that they are made up of familiar words. All these circumstances lead to learners' lack of attention to collocations and many encounters are required in a short span of time for them to be learnt. In non-immersion learning contexts, the chances of multiple encounters with a collocation in a short span of time are small. Consequently, some experts have recommended chunk noticing as the center of pedagogical practice (Lewis, 1993, 1997, 2000). Others, on the other hand, claim that exercises aimed at encouraging the explicit learning of previously selected collocations (e.g. Laufer & Girsai, 2008; Peters, 2009, 2012) are more effective.

Nevertheless, to our knowledge, little empirical evidence is available to decide which way is more effective towards collocation intake. Moreover, taking into

account that most aforementioned studies have been conducted on English L2. In this dissertation we present the results of a classroom-based study that intends to fill this gap by applying both methodologies and comparing the results in both groups. The study measures the intake of a particular set of lexical units taught in different ways to help decide which method is more effective and beneficial for learners.

Moreover, one of the reasons mentioned in previous research to explain the fact that learners fail to combine words correctly is the lack of salience of collocations in the input because they are not difficult for learners to understand. Thus, when a Spanish learner reads in a text *dé un paseo todos los días* ('take a walk everyday'), (s)he might not notice the verb *dar*. This would lead to L1 transfer errors in linguistic production such as *tomar un paseo* –when L1 is English– or *hacer un paseo* –when L1 is French. Nevertheless, to our knowledge there is no study comparing acquisition of this type of *support verb constructions* (Alonso Ramos, 2004) as opposed to other types of collocations among Spanish learners. This leads us to attempt to answer to this question in our empirical study.

In order to achieve these research goals, we designed and carried out an experimental study with three groups, two under experimental conditions and one under control conditions. The three groups were exposed to the same *input* but it was treated in different ways. In the control group, learners' attention was drawn to individual words and vocabulary at a paradigmatic level; in one of the experimental groups, attention was directed to collocations in the input, encouraging students to note them down in their notebooks; in the third experimental group, learners were also made aware of collocations but in this case through discrete point activities. This treatment was implemented twice, one in the fall semester and the second one in the spring semester during a period of 8 weeks with three 75-minute class sessions per week. A total of 52 students from Columbia University/ Barnard College participated in our study. Their abilities for active recognition of collocations before and after the pedagogic treatment were measured through the administration of a pre-test –at the beginning of the

course— and three post-tests, one of each at the end of each teaching unit. Besides, at the end of the study, a questionnaire was administered in the experimental groups to discuss students' perceptions and attitudes to the materials and methodology.

In light of the results obtained, we can conclude that (1) both noticing collocation in the input and doing explicit activities contribute to the development of abilities for active recognition of collocations, while exposure to them does not lead to any learning gain; (2) learning gains obtained through explicit activities are significantly higher than those obtained through noticing; (3) there is no difference in *support verb construction* and other collocations learning gains in noticing and explicit instruction contexts; and (4) collocation awareness raising through activities generates the ability of collocation noticing in the input.

# INTRODUCCIÓN

## JUSTIFICACIÓN

Las colocaciones léxicas (*seguir un consejo, navegar por Internet*), junto con otros tipos de unidades léxicas complejas, constituyen un ejemplo de lo que Wray (2002) llamó la *lengua formulaica*, que ha conseguido una gran atención como tema de investigación en campos como la adquisición de segundas lenguas (e.g. Schmitt, 2004; Meunier y Granger, 2008) así como en la pedagogía de segundas lenguas (e.g. Lewis, 1993; Boers et al., 2008).

Se ha demostrado que la adquisición, la retención y el uso de las colocaciones resultan problemáticas para aprendientes de L2 adultos (Nesselhauf, 2005) por varias razones, como la incongruencia con la L1 o la supuesta arbitrariedad de algunas combinaciones de palabras. Por ello, todo parece apuntar a que se requieren muchos encuentros con las colocaciones en un período breve de tiempo para poder aprenderlas. En contextos de aprendizaje sin inmersión, las posibilidades de que esto ocurra son mínimas. Además, los aprendientes no suelen fijarse en las colocaciones –o al menos uno de sus componentes– por su transparencia semántica (como *hacer* en *hacer una fotografía*). Como consecuencia, algunos especialistas en la didáctica del léxico han recomendado la práctica de la captación como el centro de nuestra práctica pedagógica referida al léxico (el llamado *pedagogical chunking* de Lewis, 1993, 1997, 2000). Otros, sin embargo, han abogado por la efectividad de las actividades para promover un aprendizaje explícito y una instrucción rica de colocaciones previamente seleccionadas (e.g. Laufer y Girsai, 2008; Peters, 2009, 2012).

Sin embargo, y a pesar de que llevamos años reclamando su importancia, hasta donde sabemos, contamos poca evidencia empírica disponible –especialmente en el ámbito de la adquisición, enseñanza y aprendizaje de español como L2 o como lengua extranjera– para arrojar luz sobre cuáles son los procesos implicados en el aprendizaje de las colocaciones y qué método promueve más el desarrollo de habilidades para reconocerlas y retenerlas: si con la captación y anotación en el cuaderno de las colocaciones es suficiente para reconocerlas o recordarlas o si se requiere una atención explícita con actividades de colocaciones previamente

seleccionadas por el profesor o el creador de materiales. Esta tesis se enmarca dentro de este contexto, puesto que tiene el objetivo de valorar el impacto de la implementación de ambos métodos en el aula. Salvo omisión involuntaria, no tenemos noticia de ningún trabajo que tenga estas mismas pretensiones de investigación para el español como segunda lengua.

## **OBJETIVOS**

El objetivo principal de esta tesis es implantar en el aula dos propuestas diferentes sugeridas por distintos expertos en didáctica del léxico para promover el aprendizaje de las colocaciones léxicas: por un lado, el *pedagogical chunking* (Lewis, 1993, 1997 y 2000), que aboga por tareas de captación insertadas en el texto en un grupo y por otro lado la realización actividades de tratamiento explícito de la forma meta con tareas no insertadas en el texto (e.g. Laufer y Girsai, 2008; Peters, 2009, 2012) en otro grupo. Se pretende, así, arrojar luz en el debate sobre los efectos de ambas alternativas en el aprendizaje de las colocaciones léxicas y, de forma más general, contribuir a un tipo de enseñanza de lenguas informada a través de la investigación.

De forma más detallada, a través de la elaboración de este trabajo de investigación nos proponemos cumplir con los siguientes objetivos.

- Revisar las principales aportaciones que han contribuido a desentrañar el fenómeno colocacional, elaborar una definición operativa para nuestro trabajo y examinar qué papel han tenido en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.
- Analizar cómo abordan el fenómeno colocacional por un lado los documentos de referencia y curriculares y por otro los manuales.
- Revisar el acceso que dan a las colocaciones léxicas las obras lexicográficas y los corpus lingüísticos, cómo contribuyen al aprendizaje y las propuestas didácticas para llevarlos al aula.
- Desentrañar el concepto de *competencia colocacional* y hacer una revisión de las principales propuestas de evaluación de dicha competencia.

- Estimar hasta qué punto se pueden implementar en el aula algunos principios que el enfoque léxico propone para enseñar y aprender colocaciones y valorar qué aprendizaje se produce de las colocaciones en diferentes condiciones: a través de la implementación de técnicas.
- Hacer a los aprendientes conscientes de la dimensión sintagmática del léxico y de la rentabilidad de aprender unidades léxicas complejas.
- Valorar las dificultades que supone llevar al aula algunos principios de un enfoque léxico en el marco de un programa que no tiene tal orientación.

## **ESTRUCTURA**

Esta tesis consta de tres partes bien diferenciadas. La primera constituye la fundamentación teórica del trabajo, mientras que la segunda corresponde a un estudio empírico y la tercera las conclusiones. El marco teórico ocupa los cinco primeros capítulos, y el estudio de aula abarca del capítulo sexto al octavo. Por último, se presentan las conclusiones en el capítulo noveno.

El objetivo del primer capítulo es ofrecer una visión panorámica y crítica del concepto de *colocación léxica* y de cómo estas unidades lingüísticas se han abordado desde distintas perspectivas, la corriente estadística, la fraseológica y la didáctica. Asimismo, se delimita la unidad lingüística *colocación* frente a otras unidades léxicas complejas; se revisan las clasificaciones más utilizadas de las colocaciones en español y se abordan de forma crítica las cuestiones más debatidas en torno a por qué es importante enseñar-aprender colocaciones en una L2. Se ofrece también el concepto de *colocación léxica* que se utilizará en este trabajo.

En el segundo capítulo se revisa el peso que ha tenido el léxico en las distintas corrientes didácticas desde principios de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, centrándonos en el papel de las unidades léxicas formadas por más de una palabra, en concreto las *secuencias formulaicas* y, dentro de estas, las *colocaciones léxicas*. Asimismo, se revisan los principios básicos del llamado *enfoque léxico* y sus desarrollos posteriores, reseñando las aportaciones más significativas principalmente en lo que concierne a las unidades léxicas complejas.

En cuanto al capítulo tercero, se hace una revisión crítica de cómo aparece reflejada la combinatoria léxica en los principales documentos de referencia y curriculares de Europa y Norteamérica. Después abordamos el tratamiento de las colocaciones léxicas en otro nivel de concreción, los manuales de ELE, para analizar cuáles son las actividades más comunes para enseñarlas y aprenderlas en los materiales de los que los aprendientes tienen experiencia directa.

Otros recursos que habitualmente se han utilizado para la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones son los diccionarios combinatorios o de colocaciones y los corpus lingüísticos. En este cuarto capítulo revisamos los principales materiales lexicográficos de este tipo con los que contamos en español, así como los corpus lingüísticos, al tiempo que recogemos las principales propuestas didácticas de las que tenemos noticia para trabajar colocaciones en ELE con estos materiales.

En el capítulo quinto, con el que cerramos el marco teórico, ofrecemos una revisión de las principales formas en que se ha evaluado el conocimiento colocacional y los principales formatos de test que se han propuesto en la literatura. Clasificamos los test de acuerdo con dos criterios: en primer lugar, los que evalúan el conocimiento productivo frente a los que evalúan el conocimiento receptivo; en segundo lugar, los que evalúan el conocimiento explícito frente a aquellos cuyo objetivo es evaluar el conocimiento implícito de las colocaciones.

Una vez terminamos con la fundamentación teórica y la influencia de estas aportaciones en el diseño del estudio experimental, damos paso al estudio de aula. En el capítulo sexto exponemos la metodología que hemos empleado para diseñar y aplicar el estudio experimental. Comenzamos con una justificación y una exposición de los objetivos y las preguntas de investigación. A continuación, pasamos a describir el tipo de investigación diseñada, los participantes en el estudio, la distribución temporal del mismo y los instrumentos de evaluación, para terminar con una descripción de los instrumentos estadísticos empleados en el análisis cuantitativo.

Por su parte, el objetivo del capítulo siete es la descripción de los materiales y el tratamiento didáctico de las colocaciones utilizados en cada uno de los grupos experimentales y en el grupo de control. Se explican los criterios de elaboración y selección de materiales didácticos.

En el capítulo 8 presentamos los resultados a través del análisis estadístico y los discutimos para aceptar o rechazar las hipótesis formuladas. También realizaremos un análisis cualitativo a través del comentario de los datos obtenidos en los cuestionarios y en la bitácora del profesor.

Es en el capítulo 9 donde extraemos las conclusiones en línea con los objetivos de la investigación a partir de los datos presentados y discutidos en el capítulo anterior e indicamos algunas de las implicaciones pedagógicas para el aula de lenguas extranjeras. Después, comentamos las limitaciones de nuestra investigación y, por último, señalamos posibles desarrollos y líneas futuras de investigación que permitirán a la comunidad científica avanzar en nuestro conocimiento sobre cuáles son las formas más efectivas de tratar las colocaciones en el aula de L2.

### **TERMINOLOGÍA EMPLEADA**

En primer lugar, en este trabajo se emplean con mucha frecuencia voces inglesas como *input*, que hace referencia al caudal lingüístico que el aprendiente se encuentra en su proceso de aprendizaje; el *output*, en referencia a la lengua que el aprendiente produce, y el *intake* que sería la parte de los datos del *input* que se han incorporado a la memoria a corto plazo del aprendiente.

En cuanto a la diferenciación que hacemos entre métodos de instrucción y aprendizaje implícito y explícito, aunque somos conscientes de que dicha dicotomía no está exenta de polémica, en este trabajo, aludiremos a la instrucción explícita aquella en que el aprendiente toma plena conciencia de la forma que está aprendiendo, a través de actividades dirigidas a su aprendizaje. Se considerará instrucción semiimplícita a aquella que promueve aprendizaje de las formas como producto de actividades orientadas únicamente al significado, pero en la que el

*input* al que se expone a los aprendientes ha sido diseñado o manipulado para dirigir su atención hacia la forma meta. Por último, el aprendizaje puramente incidental se produciría en el caso en que los aprendientes no tomen conciencia ninguna de la forma meta ni se haga ningún tratamiento didáctico de ella. Es decir, al igual que ocurre en el aprendizaje semiimplícito, es producto de actividades orientadas al significado, pero en el caso implícito no hay reflexión o tratamiento didáctico alguno.

En este trabajo, por otra parte, se obvia la diferencia entre los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera* dado que muchos trabajos de adquisición de segundas lenguas suspenden esta distinción (cf. Ortega, 2009) y que en nuestra propia investigación el contexto de enseñanza aprendizaje no es un factor de estudio. Por tanto, se usarán como equivalentes expresiones como *español lengua extranjera* y *español L2* o *el aprendizaje de segundas lenguas* o de *lenguas extranjeras*.

En cuanto a las unidades lingüísticas objeto de estudio, se hará referencia indistintamente como bloques prefabricados, secuencias formulaicas, fórmulas, frases léxicas o con el término en inglés *chunks* a aquellos bloques o segmentos de lengua, continuos o discontinuos, que parecen prefabricados, es decir, que se almacenan y se recuperan de la memoria como un todo, en lugar generarse desde cero cada vez que se producen o estar sujetas únicamente a las reglas de la gramática. (cf. Wray, 2002).

La definición de las colocaciones es, asimismo, terreno abonado para la discusión. En este trabajo, como se viene haciendo desde la didáctica de segundas lenguas, entenderemos las colocaciones de forma amplia, como casos particulares de secuencias formulaicas que presentan regularidad sintáctica y que se encuentran a medio camino entre las combinaciones libres de palabras –en las que los componentes se eligen por el hablante sin ningún tipo de restricción y que tienen significado composicional, como *escribir una carta*– y las expresiones idiomáticas – que conforman un bloque cuyo a cuyo significado global no aporta nada el significado independiente de cada una de las partes, como *meter la pata*. Así, las colocaciones léxicas serán para nosotros sintagmas que presentan cierto grado de

fijación e idiomática pero donde al menos uno de los dos elementos mantiene su significado independiente, como *dar un paseo* o *estrenarse una película*. Al desarrollarse nuestra investigación en un contexto de aprendientes cuya L1 es el inglés, tendrán particular interés aquellas colocaciones que no se traducen componente por componente a esta lengua, como *lavar la ropa*, que si bien no es una colocación prototípica tal y como la entendería un fraseólogo, presenta el mismo interés para nosotros que *dar un paseo*, puesto para hacer alusión a la tarea doméstica de *lavar la ropa* en inglés se utiliza *do the laundry*.

Por último, en referencia a la elección deliberada del artículo indeterminado *un* que precede a enfoque léxico en el título de este trabajo responde a la voluntad de poner a prueba no el enfoque léxico de Michael Lewis (1993) sino el enfoque orientado a la enseñanza-aprendizaje de los *chunks*. (cf. Boers y Lindstromberg 2009).

# MARCO TEÓRICO

## CAPÍTULO 1: LA FORMA META. LAS COLOCACIONES LÉXICAS: CORRIENTES, DELIMITACIÓN Y CLASIFICACIÓN

Este primer capítulo está dedicado a la descripción de la forma meta de nuestro estudio, las colocaciones léxicas. Reseñamos aquí cómo se ha abordado el fenómeno colocacional desde distintas corrientes, la delimitación del fenómeno frente a otras unidades léxicas y su clasificación.

A pesar de la abundantísima bibliografía que podemos encontrar sobre las colocaciones léxicas, estamos muy lejos de llegar a un consenso en la definición de este tipo de unidades lingüísticas.

### 1.1. LAS COLOCACIONES DESDE LA CORRIENTE PROBABILÍSTICA

Es un ya un lugar común apuntar que quien acuñó y utilizó el término colocación por primera vez fue Firth (1951) en los años 50. No obstante, el término ya había sido utilizado por otros lingüistas anteriormente como Otto Jespersen (1917) o H.D. Palmer (1925). De hecho, es probable que Firth tomara el término colocación de este último. En cualquier caso, fue Firth quien contribuyó a la expansión del término y el que promovió el estudio de las relaciones sintagmáticas. Es también quien inaugura la que se ha dado en llamar la corriente estadística (Corpas Pastor, 2001; Herbst, 1996) o el enfoque basado en la frecuencia (Nesselhauf, 2004), representada por autores del contextualismo británico como Halliday (1966) y Sinclair (1991) y que hoy en día es asumida principalmente por investigadores implicados en el análisis computacional de relaciones sintagmáticas.

En su capítulo «Modes of meaning» (1951), John Firth examina los distintos modos de significar. Basándose en los *Limerick* de Edward Lear<sup>1</sup>, trae a colación el término de colocación y pretende aplicar, en los mencionados *limericks*, lo que llama el test de colocabilidad. Su trabajo se encuentra pues bajo el paraguas de la estilística. A partir del estudio de la colocabilidad de distintas palabras en sus apariciones en la literatura, puede dividir entre la estilística de lo que persiste y la estilística de lo idiosincrático y personal. Es decir, que según se coloquen las palabras unas junto a

---

<sup>1</sup> En Holbrook Jackson (1951) (ed.) *The complete nonsense of Edward Lear*, New York, Dover Publications.

las otras encontramos colocaciones idiosincrásicas y colocaciones que pertenecen también al resto de hablantes de una lengua.

La distribución de las palabras comunes, permite establecer dos grupos, colocaciones generales o usuales y las colocaciones más restringidas. Bajo esta premisa, propone que un análisis colocacional de un autor o género determinado proporciona la misma información que un análisis de las características prosódicas, gramaticales, etc.

No menciona ninguna definición de colocación ya que, según afirma, su propósito es sugerir o dar pistas sobre en qué niveles se tiene que detener el análisis lingüístico. Da la impresión de que es un concepto lingüístico aquí todavía en pañales y de que se trata de una concepción amplia: qué palabras hay alrededor de una que es objeto de estudio. Para nosotros, la relevancia de la contribución de Firth al estudio de las colocaciones es la llamada de atención sobre un modo de significar, el significado por colocación (*meaning by collocation*), como abstracción del nivel sintagmático y que contribuye en gran medida al significado global de las palabras. En palabras de Corpas Pastor (2001), «la escuela sistémica británica solo se interesaba por la colocabilidad de las palabras en cuanto mecanismo de análisis semántico contextual» (p. 98).

Como se viene repitiendo en la literatura, los enfoques estadísticos o basados en la probabilidad surgieron en el entorno neofirthiano y sus mayores representantes, cuyas aportaciones repasamos a continuación, siguen la premisa inicial de Firth: «la colocación refleja la compañía habitual de una palabra» (1968: 99) (*t.p.*<sup>2</sup>).

Entre ellos, Halliday retoma la idea del análisis sintagmático como parte del significado de las palabras y es uno de los primeros en desarrollar el término recogido por Firth. Reclama un estudio de las formas léxicas fuera de la gramática, de tal forma que los patrones léxicos serían tratados de manera diferente que los patrones gramaticales, algo que ya había sugerido Firth al proponer el nivel colocacional como nivel de análisis lingüístico.

---

<sup>2</sup> «Collocation states the habitual company a key-word keeps» (Firth, 1968: 99)

Al igual que existe el concepto de *gramaticalidad* para determinar la aceptabilidad de una estructura gramatical, Halliday (1966) propone introducir el concepto de *lexicalidad* que nos permitiría formular reglas para representar patrones de comportamiento léxico con un grado suficiente de abstracción. Para ilustrarlo, menciona los adjetivos *powerful* y *strong* ('poderoso' y 'fuerte'), que pueden complementar a *argument* ('discusión') y en cuyo caso tienen el mismo sentido. Podrían considerarse, así pues, sinónimos. Sin embargo, estos no son intercambiables en todos los contextos. Así lo demuestra la falta de lexicalidad de *\*he drives a strong car* ('conduce un coche fuerte') o de *\*this tea is too powerful* ('este té es demasiado poderoso'). Para Halliday, parte del significado de *strong* ('fuerte') es que coaparece con *tea* ('té').

Es decir, que Halliday llama la atención sobre el hecho de que el análisis léxico debe incluir la combinatoria y se pregunta hasta qué punto un elemento léxico se define por su entorno colocacional. Pero, ¿qué entiende Halliday por *colocación*? Se trata de una combinación sintagmática de unidades léxicas, textualmente cuantificable como la probabilidad de que ocurran o aparezcan en una distancia de *m* palabras, es decir, una coaparición frecuente de palabras. En consonancia con esta definición, la aparición de un elemento en un entorno colocacional solo se puede valorar en términos de probabilidad y son criterios estadísticos los que determinan la *lexicalidad* de una colocación dada: un hablante nativo no aceptará o rechazará de pleno una colocación, sino que la calificará de más o menos aceptable dentro de una escala de aceptabilidad.

Un concepto clave desarrollado por este autor es el de *elemento léxico*, elemento que tiene o presenta las mismas colocaciones, normalmente un elemento y sus derivados morfológicos. De esta forma, *strong*, *stronger*, *strongest*, *strength*, *strengthen* ('fuerte', 'más fuerte', 'el más fuerte', 'fuerza', 'fortalecer'), son el mismo elemento léxico y *a strong argument* ('discusión fuerte'), *he argued strongly* ('discutió fuerte'), *the strength of the argument* ('la fuerza de la discusión') serían ejemplos de una misma colocación.

El desarrollo de esta noción inicial propuesta por Firth va lógicamente vinculado al desarrollo y elaboración de los corpus como herramienta de trabajo para poder

extraer de ellos las combinaciones o coocurrencias más frecuentes. Autores de esta corriente han contribuido al desarrollo del concepto proponiendo términos que se utilizan hoy en día por autores de dentro y de fuera de la tradición firthiana. En su trabajo *Corpus, concordance, collocation* (1991), Sinclair define las nociones de núcleo (*node*) y colocado (*collocate*). El núcleo es la palabra clave o estudiada, la que uno busca en un corpus, y el colocado es la que aparece junto a ella. Es decir, tal y como explica Nesselhauf (2005), si en un texto como «Volvió a casa. Cuando abrió la puerta, el perro ladró», tomamos como núcleo la palabra *casa*, sus colocados serán *volvió, a, cuando, abrió, la*. Es decir, no se establece ninguna jerarquía semántica entre las dos categorías y el único vínculo que las une es una relación semántica como condición sine qua non para formar colocación. Sinclair (1991) distingue entre colocaciones significativas y colocaciones casuales y algunas veces reserva el término colocación para las primeras. Las colocaciones significativas son para Jones y Sinclair (1974) coapariciones de palabras que se dan más frecuentemente de lo que tanto sus respectivas frecuencias por separado como la extensión del texto en el que aparecen nos llevarían a predecir. Siguiendo el ejemplo anterior, las palabras *la* y *casa* no formarían una colocación significativa porque *la* aparece muchas otras veces con otros elementos y en todo tipo de textos. Sin embargo, las palabras *perro* y *ladrar* sí constituirían una colocación significativa de acuerdo con los criterios de Sinclair, porque *ladrar* no es por sí sola muy frecuente y si aparece, es probable que lo haga junto a la palabra *perro*.

A partir de la comparación de los distintos trabajos realizados por los representantes de esta corriente, se deduce que existen puntos de variación en cuanto a tres aspectos fundamentales.

- *Frecuencia de coaparición.* Algunos autores consideran las coapariciones de palabras como colocaciones, sin importar la frecuencia de la coaparición (Halliday 1966; Moon 1998); otros solo consideran colocaciones a las coapariciones frecuentes (Stubbs 1995) y otros toman como criterio el hecho de que una coaparición sea recurrente en un corpus, es decir, que aparezcan juntas más de una vez (Kjellmer, 1984).

- **Interpretación del término palabra.** El mismo Sinclair en algunos de sus escritos entiende colocación como una relación entre elementos léxicos, si bien después utilizará palabra en el sentido de lexema (1951) y consecuentemente ve la colocación como una unión de lexemas. La primera visión es la que retoma Halliday (1966), para quien *discusión fuerte* y *discutió fuerte* son ejemplos de una misma colocación porque *fuerte* como adverbio y como adjetivo son considerados el mismo elemento léxico. Una última perspectiva a este respecto es aquella que define la colocación como una relación entre palabras, de tal forma que combinaciones como *abrazarse fuerte* y *abrazarse muy fuerte* serían consideradas dos colocaciones diferentes por Kjellmer (1984), dado que las palabras se definen como secuencias ortográficas. A esta visión se le ha achacado una fuerte dependencia del análisis computacional y el hecho de que pone de manifiesto que el corpus, más que utilizarse como herramienta, condiciona en exceso el análisis lingüístico.
- **Naturaleza de la colocación.** Como veremos a lo largo de este capítulo, es difícil encontrar a dos autores que coincidan en la definición del término. Pero incluso para el mismo autor, como es el caso de Sinclair, el término colocación no es inequívoco. Algunas veces parece usarse para describir un fenómeno lingüístico que tiene lugar en un texto determinado (Jones y Sinclair, 1974); más frecuentemente, parece considerar la colocación como una tendencia lingüística más abstracta (Sinclair, 1966).

Como es de esperar, este enfoque ha estado ligado a la práctica lexicográfica. De hecho, algunos de sus representantes han elaborado diccionarios de colocaciones, como *A Dictionary of English Collocations*, elaborado por Kjellmer (1994) y que está basado en el *Brown Corpus of Standard American English* (1961) que recoge textos de inglés americano. En él se registran todas las coapariciones recurrentes de palabras registradas en ese corpus –entendiendo por recurrentes que aparezcan más de una vez– y que están gramaticalmente bien formadas<sup>3</sup>. En las entradas se incluye el *núcleo*

---

<sup>3</sup> Para ello se cuenta con una serie de patrones predeterminados que básicamente solo excluyen secuencias de palabras que no muestran ninguna relación sintáctica entre sí.

–o lema en este caso– y todos sus *colocados*, sin tener en cuenta si son palabras léxicas o gramaticales.

<b>WALK</b>	CAN WALK
WALK ALONG	COULD WALK
WALK AROUND	THE WALK
WALK DOWN	THIS WALK
WALK FROM	TO WALK
WALK FROM	TO WALK OUT
WALK IN	TO WALK TO
WALK OUT	TO WALK UP TO
WALK THROUGH	WOULD WALK
WALK THROUGH THE HEART OF ROME	A LONG WALK
WALK TO	BEGAN TO WALK
WALK TO WORK	CAN YOU WALK
WALK TOWARD THE HOUSE	TOOK A WALK
WALK UP	
A WALK	

Figura 1.1. Entrada de la palabra *walk*. Kjellmer (1994: 2132).

Consideramos que, desde un punto de vista tanto lexicográfico como pedagógico, el hecho de que el artículo indefinido *a* o el verbo modal *can* coaparezcan frecuentemente con el sustantivo o verbo *walk* no ofrece –ni al aprendiz ni al lingüista– información relevante desde un punto de vista léxico. Dejando de lado los casos de régimen o de las llamadas por Benson et al. (1986) colocaciones gramaticales, creemos que el registro de los usos libres y regulares de las preposiciones, como en *walk to* (‘andar a’) o de los artículos, como en *a walk* (‘un paseo’) parecen más propios de un corpus lingüístico que de un diccionario combinatorio y que, en caso de utilizarlo, el aprendiz debería ser capaz de extraer y seleccionar la información lingüísticamente relevante. Además, en este diccionario, los casos de colocaciones léxicas no están lematizados, de tal forma que la colocación *take a walk* (‘dar un paseo’) no aparece como tal, sino bajo la forma del pasado *took a walk* (‘dio un paseo’).

Los trabajos de Sinclair, encaminados a definir las colocaciones con criterios objetivos, han ido orientados a la creación de diccionarios basados en corpus textuales y culminaron, en 1987, con la publicación del *Collins COBUILD English Language Dictionary*.

La edición en CD-ROM, El *COBUILD-English Collocations on CD-ROM* solo lematiza aquellas unidades léxicas cuya frecuencia supera las 500 apariciones en el *Bank of English* y sus colocados se ordenan por criterios de frecuencia. En cuanto a las palabras gramaticales, no se incluyen las más frecuentes como *in, the, of*, entre los colocados.

La aportación de la corriente estadística al estudio de las colocaciones y en relación a la extracción automática de colocaciones a partir de corpus ha supuesto, de acuerdo con Corpas Pastor (2001) «un auténtico revulsivo para los estudios teóricos y aplicados de la colocación» (p. 100). A Sinclair y a otros autores de esta corriente se les ha reconocido también el haber demostrado a lo largo de numerosos estudios sobre el léxico, que se pueden dar soluciones a los problemas que plantea el método basado en la frecuencia –por ejemplo, la interpretación del término *palabra*, la distancia colocacional o la diferenciación entre colocaciones significativas y casuales–. No obstante, los enfoques basados en criterios de frecuencia han sido criticados duramente debido a las limitaciones derivadas de la aplicación directa de las estadísticas sin pasar por el filtro de la interpretación humana de los datos. Corpas Pastor (2001) recoge las críticas más frecuentes:

- hay combinaciones muy frecuentes que no presentan un grado de estabilidad suficiente para ser consideradas colocaciones;
- hay colocaciones muy estables cuyos colocados son palabras poco frecuentes, por lo que no aparecen representadas en algunos corpus;
- en algunas ocasiones, núcleo y colocado –en terminología de esta corriente– aparecen tan lejos en el discurso que las colocaciones no se pueden extraer de forma automática;
- en algunas ocasiones, la frecuencia estadística no va de la mano de la prominencia cognitiva (*distinctiveness* o *salience*<sup>4</sup>) de algunas colocaciones muy establecidas y típicas de una lengua;

---

<sup>4</sup> Benson, Benson e Ilson (1986: 253) mencionan la prominencia cognitiva como criterio para definir las colocaciones. Si bien no queda claro qué entienden por este concepto, de la lectura del texto se desprende que se refiere al hecho de que la colocación es la primera que nos viene a la mente para expresar un concepto dado.

- los programas de gestión de corpus no están diseñados para detectar colocaciones en el nivel lexemático, sólo en el nivel de la palabra gráfica;
- el enfoque estadístico no dispone de instrumentos para el análisis léxico-semántico de una determinada colocación.

Además, estamos de acuerdo con Bosque (2001) en que el hecho de que dos palabras se combinen frecuentemente, no necesariamente ofrece información lingüística relevante. Por ejemplo, el verbo *proteger* aparece más frecuentemente con los sustantivos *familia*, *ciudadanos*, *medio ambiente*, *derecho(s)*, *niños* y *zona*. Pues bien, estos sustantivos no nos proporcionan información alguna sobre las propiedades lingüísticas del verbo *proteger*, sino más bien nos indican una propiedad extralingüística de las entidades del mundo a las que se suele proteger (Bosque 2001).

Para explicar este punto, Lewis (1993) acude a una comparación entre las coapariciones de palabras y los encuentros entre personas. Un recuento de todas las personas con las que me he cruzado a lo largo de mi vida puede dar información completamente falsa sobre mí o sobre lo que valoro en las relaciones. Lingüísticamente, la sola frecuencia no proporciona información relevante.

Desde una perspectiva pedagógica, reconocemos el valor que tienen los corpus y las líneas de concordancia en su utilización al servicio del aprendizaje del léxico y su dimensión combinatoria. Su incorporación como una herramienta más a disposición del aprendiente –el llamado *data driven learning*<sup>5</sup> (Johns, 1991)–, redundará en un aprendizaje autónomo de las colocaciones y otras combinaciones de palabras, desarrollará la autonomía del estudiante y, previsiblemente, aumentará su motivación al someterlo a las denominadas actividades de descubrimiento. Gracias a este tipo de actividades, el aprendiente podrá confirmar o refutar hipótesis o intuiciones por sí mismo a través de la evidencia de los datos. Sin embargo, tanto para el estudio de las colocaciones por parte del lingüista como para el aprendizaje

---

<sup>5</sup> Tim Johns (1991) acuñó el término *data driven learning* para hacer referencia en un cambio de rol del estudiante como investigador de los fenómenos lingüísticos y un paso del enfoque deductivo al inductivo. La observación de las concordancias extraídas de los corpus se erigían entonces como herramienta idónea para este tipo de aprendizaje.

de las mismas por parte de un aprendiente de L2, consideramos imprescindible el filtro de un análisis léxico-semántico que permita discernir, interpretar las estadísticas y resolver problemas tales como la distancia colocacional o la distinción entre colocaciones significativas y casuales. Valoraremos la cuestión del corpus en el aula con más detenimiento en el capítulo cuarto.

## **1.2. LAS COLOCACIONES DESDE LA CORRIENTE FRASEOLÓGICA**

### **1.2.1. Principales representantes**

Los representantes de esta corriente están claramente influenciados por la fraseología rusa en cuanto que presentan las combinaciones de palabras como hitos en un continuum y las definen por oposición al resto y en cuanto que esas combinaciones de palabras representan una escala de transparencia –característica que las distingue de las expresiones idiomáticas– y grado de fijación, lo que las diferencia de las combinaciones libres.

- A. P. Cowie

El interés de Cowie por la fraseología y, en concreto, por las colocaciones, va íntimamente ligado a la didáctica del inglés como segunda lengua y a la elaboración de diccionarios dirigidos a aprendientes. Está también claramente influenciado por la fraseología rusa y por su interés en delimitar las unidades superiores a la palabra en un continuum. No obstante, mientras que los fraseólogos rusos han volcado más sus esfuerzos hacia unidades léxicas con mayor grado de fijación y de idiomatidad, Cowie, dada su vinculación con la didáctica de lenguas extranjeras y su conocimiento de las necesidades de los aprendientes, se ha fijado también en unidades no tan fijadas ni tan idiomáticas, es decir, las colocaciones.

En su la entrada de «Phraseology» de la *Encyclopedia of language and linguistics* (Cowie, 1994), Cowie hace una clasificación de las combinaciones de palabras, que se puede observar de forma esquemática en la figura 1.2. La primera división que hace es la de *compuestos* y *fórmulas*. Los primeros son unidades inferiores al nivel oracional y no constituyen actos de habla, frente a los segundos, que sí lo hacen. Son frases del tipo *¿Qué tal?* o *¡La cuenta, por favor!*, cuya utilidad también se han revelado importantes en

Compuestos  
(no son actos de habla)

- Expresiones idiomáticas: *estirar la pata*.
- Expresiones idiomáticas figurativas: *dar un repaso*
- Colocaciones restringidas: *coger manía*.
- Colocaciones abiertas: *lavar la ropa*

Fórmulas: *¿Qué tal?*  
(son actos de habla)

Figura 1.2. Clasificación de las combinaciones de palabras. Cowie, 1994.

la enseñanza de segundas lenguas en numerosos estudios –Schmitt (2004); Boers (2006); Boers y Lindstromberg (2009); Lewis (1993, 1997)–. Dentro de los compuestos, en un punto intermedio en escala de idiomaticidad, se encuentran las colocaciones. Pero vayamos primero al extremo, donde se encuentran las puras expresiones idiomáticas del tipo *rasgarse las vestiduras* o *estirar la pata*; el siguiente hito lo constituyen las expresiones idiomáticas figurativas, que algunas veces tienen un significado idiomático no composicional y otras veces forman colocaciones, como es el caso de *cerrar el grifo* o *dar un repaso*<sup>6</sup>. Después encontramos las colocaciones restringidas, que el autor cifra en el hecho de que uno de los elementos esté delexicalizado –como *coger* en *coger manía*– o tenga un significado figurativo, como *planear* en *planear dudas*. Por último, señala las combinaciones que en algunas ocasiones llama colocaciones abiertas y en otras las llama combinaciones libres o abiertas, tales como *lavar la ropa*, donde los dos elementos son elegidos libremente y tienen un significado literal.

De esta clasificación, se deduce que Cowie tampoco utiliza el término colocación de forma inequívoca, puesto que en unas ocasiones, lo reserva para referirse a las combinaciones de palabras restringidas y a las que arriba hemos denominado *colocaciones abiertas*, las llama *combinaciones libres* o *abiertas* (1994). En otras ocasiones, las llama *colocaciones abiertas* (1981).

---

<sup>6</sup> *Cerrar el grifo* como expresión idiomática significa dejar de dar dinero o recursos y como colocación significa detener el funcionamiento del grifo. Ejemplos tomados de Alonso Ramos (2010).

Este autor no hace especificaciones sobre el número de palabras que ha de tener una colocación o sobre la distancia colocacional, pero sí habla de dos características esenciales que tienen las colocaciones, o las colocaciones restringidas. En primer lugar, el significado figurativo o no literal de un elemento es para él un factor determinante para limitar la colocabilidad de este elemento. Por ejemplo, en el caso del español, el verbo *planear* en su sentido figurativo (no físico) limita su colocabilidad a una serie de sustantivos que denotan «duda, falta de certeza y otras nociones caracterizadas por la ausencia de información, de seguridad o de confianza» (Bosque, et al. 2004: 1437) y que están por ello semánticamente relacionados: *incertidumbre*, *duda*, *interrogante*, etc. En segundo lugar, habla de la direccionalidad de la colocación, siendo el elemento con sentido literal el que determina la elección del término utilizado en sentido figurativo. Con nuestro ejemplo, *duda* determina la elección y el sentido del verbo *planear*, que se utiliza en esta combinación en sentido figurado.

Por otra parte, Cowie considera *foot the bill* o *curry favour*<sup>7</sup> como ejemplos de una categoría intermedia entre las expresiones idiomáticas y las colocaciones restringidas: por un lado un elemento tiene un significado especializado (*foot* y *curry*) pero para ese significado solamente seleccionan un elemento, *bill* y *favour* respectivamente.

En cualquier caso, Cowie (1981) reconoce la dificultad de establecer fronteras entre todos estos elementos. Así, una expresión como *enterrar el hacha* (*bury the hatchet* en inglés) podría ser considerada por algunos hablantes como puramente idiomática y por otros como una metáfora que no está totalmente fosilizada. Apunta que la variación en este tipo de apreciaciones está relacionada con diferencias en la experiencia lingüística y cultural de los hablantes.

- Igor Mel'čuk y la Teoría Sentido-Texto

La teoría sentido-texto (TST en adelante) aborda las colocaciones desde una perspectiva comunicativa, es decir, desde la perspectiva del hablante. La escuela de

---

<sup>7</sup> *Foot the bill* significa hacerse cargo de los costes de algo y *curry favour* significa buscar el favor de alguien a través de la adulación.

Mel'čuk parte de la idea de que todas las lenguas naturales son capaces de transformar los sentidos –aquella información o contenido que el hablante desea comunicar– en textos comprensibles en su propia lengua, y viceversa. Así pues, la TST pretende establecer una serie de reglas que imitan o explican el comportamiento humano en la transición de los sentidos a los textos y de los textos a los sentidos.

Esta teoría surge en Moscú bien entrada la década de los sesenta y es elaborada por Alexander Zholkovsky e Igor Mel'čuk. Un poco después, Apresjan se unió a estos autores y se formó así lo que más tarde se ha llamado la *Escuela Semántica de Moscú*.

Los primeros pasos del modelo surgen ligados a la práctica de la traducción automática. En este marco, se observa la idea de la elaboración de un diccionario explicativo y combinatorio. A lo largo de la década siguiente, son muchos los autores que contribuyen al desarrollo del modelo. La investigación amparada bajo el paraguas de la TST se realiza en todos los dominios lingüísticos, sin embargo predominan en el campo de la semántica y la lexicografía. Estos dos autores junto con Apresjan y otros colaboradores publican un diccionario del ruso *Explanatory Combinatorial Dictionary* (1984) que, de acuerdo con Barrios (2010), «supuso la consolidación de una nueva teoría lexicográfica» (p. 2).

Este comienzo tan fructífero y prometedor, se vio truncado por la situación política de la Unión Soviética, que obligó a Zholkovsky y a Mel'čuk a emigrar. Así, es en el Departamento de Lingüística y Traducción de la Universidad de Montreal donde se continúan los estudios de la TST, que tienen como fruto el diccionario combinatorio y explicativo del francés, con cuatro volúmenes publicados a lo largo de 15 años (Mel'čuk 1984, 1988, 1992 y 1999). Esta orientación investigadora no ha dejado de ser productiva: desde 1996 Benjamins publica una serie de libros dentro del modelo sentido-texto (Wanner 1996, 1997, 2007; Polgère y Mel'čuk: 2009). Asimismo, se celebra una conferencia bianual que comenzó en París en 2003 y que ha seguido en Moscú en 2005, Klagenfurt, Austria, 2007, Montreal 2009 y Barcelona en 2011.

Centrándonos en la combinatoria léxica, son dos condiciones las que articulan la clasificación de Mel'čuk (1998) de las combinaciones de palabras. Tratamos de resumirlas a continuación.

- **Restricción.** Una expresión no está construida de forma restringida si el hablante tiene libertad de elección entre significados y expresiones independientes (quasi)equivalentes. Por ejemplo, una expresión como *dos por uno* está construida de forma restringida porque aunque las reglas léxicas y gramaticales permitirían construir otras expresiones como *compre uno y llévase uno gratis* o *si compra un producto, obtendrá otro de forma gratuita*, estas expresiones no aparecerían normalmente en publicidad. Por el contrario, el significado y el significante de *este trabajo ha sido fruto de mucho esfuerzo* están contruidos de forma no restringida, porque se puede expresar el mismo o equivalente significado a través de otras expresiones como *me ha costado mucho esfuerzo realizar este trabajo*.
- **Regularidad.** Una expresión está construida de forma regular si sus componentes se combinan exclusivamente de acuerdo con las reglas combinatorias de esa lengua. Es decir, la regularidad tiene que ver con el cumplimiento de las reglas generales combinatorias. Las formulaciones del párrafo anterior estarían regularmente contruidas, porque lo están de acuerdo con las reglas combinatorias generales del español.

Como ya hemos mencionado, en el marco de la fraseología las colocaciones se definen por oposición a otras unidades colindantes. Es por ello que interesa, para explicar el concepto de colocación, distinguir entre tipos de combinaciones de palabras. En el caso de Mel'čuk, existen dos grandes grupos: las *frases libres* y los *frasemas*.

a) *Frases libres.* Las características de las frases libres son dos. Desde una perspectiva paradigmática, su significado está libremente construido para una representación conceptual, y por ello puede ser reemplazado por cualquier otra expresión con el mismo sentido. Desde una perspectiva sintagmática, su significado el resultado de la

unión de los significados de sus componentes, de tal forma que puede ser producida de acuerdo con las reglas generales de combinatoria de una lengua dada. En definitiva, tiene un significado composicional.

b) *Frasemas* o frases no libres son aquellas que no están construidas de forma libre. Distingue dos grandes grupos, a saber, los pragmatemas y los frasemas semánticos:

- Frasemas pragmáticos o pragmatemas. Es un frasema AB, cuyo significado se obtiene de la suma del significado de sus componentes pero, en una situación pragmática dada, solo es posible ese significante. No todas las reglas aplicables de la lengua pueden, de hecho, aplicarse en la construcción de AB. La elección del significado y de la forma se reduce a una sola posibilidad (o a muy pocas). Por ejemplo, el equivalente en francés de *Ensalada: buffet libre* sería *a volonté* y la expresión *según tu voluntad* sería en español pragmáticamente inadecuada<sup>8</sup>.
- Frasemas semánticos. Son aquellas frases cuyo significado está libremente construido para un contenido informativo dado, y por ello puede ser reemplazado por otra expresión con el mismo sentido. A este respecto, distingue tres categorías.
  - *Frasas idiomáticas (idioms)*: el significado de A y B es C, que no incluye ni el significado de A ni de B. Se trata de expresiones como *meter la pata*, cuyo significado es ‘cometer un error’.
  - *Colocaciones (collocations)*: su significado incluye intacto el significado de uno de los lexemas constituyentes. Uno de los constituyentes de AB, digamos, A, se elige libremente y estrictamente por su significado. Sin embargo, el otro componente, B, tiene otro significado en combinación con A. Es decir, B se elige en función

---

<sup>8</sup> La distinción entre pragmatemas y frasemas semánticos la hace Morgan (1978) cuando discute los actos de habla indirectos: The expression [God be with you] is thus not on a par with an idiom like «Kick the bucket.» In saying something like «John kicked the bucket» meaning he died, the word-by-word meaning of the expression plays no role; in fact one might say that «kicked the bucket» is said (meaning died) in spite of its original literal meaning. But «God be with you» is said, as a way of conforming to the greeting convention, precisely because of its literal meaning; one says it and at least pretends to mean it (an atheist is likely to choose some other expression).

de A. Así, en una colocación como *café solo*, *café* es elegido de forma libre por el hablante pero *solo* se elige en función de *café* y significa ‘sin leche’.

- *Quasi frases idiomáticas (quasi-idioms)*: son frases como *dar el pecho*. Aquí, el significado de AB incluye los significados de los dos lexemas constituyentes pero contiene también una adición ‘C’ impredecible.

Esta formulación del significado de las colocaciones como frasemas semánticos cubre cuatro casos, que serían los cuatro tipos de colocaciones que establece el autor<sup>9</sup>. El primer tipo lo constituyen aquellas colocaciones con un verbo delexicalizado, es un semiauxiliar que viene seleccionado por el otro integrante de la colocación. A estas colocaciones se las ha llamado también construcciones con verbos de apoyo (Alonso Ramos, 2004) o verbos ligeros (Bosque, 2001) y que abordaremos más adelante en este capítulo. Son ejemplos *tomar una decisión*, *hacer una promesa*, *dar un paso*. El segundo tipo son las colocaciones formadas por dos elementos, uno de los cuales solo tiene un significado dado en combinación con el otro. Por ejemplo, en *café solo*, *solo* significa ‘sin leche’ en combinación con *café*. El tercer tipo está representado por colocaciones como *fumador empedernido* o *amigo íntimo*, en las que el lexema dependiente (*empedernido*) puede combinarse con el mismo sentido con otras palabras (*soltero empedernido*) pero la intensificación de *fumador* no se puede realizar con otros (quasi)sinónimos (\**fumador recalcitrante*<sup>10</sup>). Por último, están los casos de *el caballo relincha* o *enbebrar la aguja*, en los que la dependencia de un lexema de otro se da porque el lexema dependiente (*relinchar*, *enbebrar*) incluye parte del significado del independiente: *relinchar* incluye una parte muy importante del significado de *caballo* y *enbebrar* el de *aguja*.

Los textos de Mel’čuk están excesivamente formalizados –aquí han sido traducidos a lenguaje natural– pero bien es cierto que, aunque en detrimento de la legibilidad,

---

<sup>9</sup> Para hacer el texto más accesible, se ha traducido el lenguaje formal de Mel’čuk a lenguaje natural y se han simplificado las definiciones.

<sup>10</sup> La búsqueda de \**fumador recalcitrante* no recupera resultados en el CREA.

esta formalización le permite delimitar con bastante precisión las características de las distintas combinaciones de palabras.

Una clasificación más exhaustiva de los vínculos establecidos entre los miembros de las colocaciones viene asociada al concepto, central en la TST, el de *función léxica* (FL en adelante). En realidad, las FFL son un instrumento teórico que permite entender las relaciones léxicas, tanto en el eje sintagmático como en el paradigmático.

Mel'čuk (1996) define una función léxica (FL en lo sucesivo) como:

una dependencia o una correspondencia F que asocia a una unidad léxica L (llamada el *argumento* o la *palabra llave* de f) un conjunto de unidades léxicas f (L) que expresan un sentido específico asociado a dicha función (p. 17).

La teoría desarrolla una exhaustiva clasificación de las FFL. Para el propósito de nuestro trabajo, interesa particularmente la distinción que Mel'čuk (1998) hace entre las funciones léxicas paradigmáticas y las sintagmáticas, siendo las últimas las que cubren y explican el fenómeno colocacional.

- **Las FFL paradigmáticas** hacen referencia al principio de SELECCIÓN y aluden a un conjunto de correlatos léxicos relacionados con una unidad léxica. Utilizando el ejemplo del autor, la unidad léxica *escuela*, tendría asociadas las unidades léxicas *estudiantes, asignatura, examen, clase, nota, enseñar*, etc.
- **Las FFL sintagmáticas** hacen referencia al principio de combinación y aluden a un conjunto de correlatos léxicos de una unidad léxica y que forman con ella colocaciones. Son las funciones que ofrecen un mayor interés para este trabajo, porque suponen el aparato teórico que la TST utiliza para explicar el fenómeno colocacional. Por poner solo algún ejemplo, podemos aludir a la función S<sub>1</sub> hace referencia al agente, de tal forma que S<sub>1</sub> (enseñar) = *profesor*, mientras que S<sub>1</sub> (carta) = *autor*. La función Magn, que hace alusión a la intensificación, se materializa de la siguiente forma Magn (dormido) = *profundamente*, Magn (amigo) = *íntimo*, etc.

Las FFLL que cubren las colocaciones del tipo *tener hambre* o *hacer una promesa* son aquellas en las que el valor (el verbo, en este caso) es una palabra semánticamente vacía (o vaciada) en el contexto de esta palabra llave (*hambre* y *promesa* en los ejemplos anteriores). La relación sintagmática que existe entre *promesa* y *hacer* está cubierta por la función *Oper*.

De acuerdo con este análisis, las funciones léxicas sintagmáticas cubrirían y darían cuenta todas las colocaciones existentes en una lengua dada<sup>11</sup>. El problema es quizá, que si tomamos la afirmación de Mel'čuk (1998) de que si un significado se considera una FL para explicar una colocación, será siempre considerada una FL. De tal forma que si la FL Magn. Explica una colocación como *locamente enamorado* formulada como Magn (enamorado)= *locamente*, una combinación como como *muy enamorado* ¿también debería considerarse como colocación? Mel'čuk en (1996) explica que existen elementos universales que se asocian por defecto a una función. Así ocurre con *muy* para la FL Magn. cuando la palabra llave es un adjetivo.

A pesar de los inconvenientes que la aplicación de las funciones léxicas pueda tener a la hora de delimitar las colocaciones de las expresiones libres<sup>12</sup>, este enfoque, ha supuesto una contribución inestimable al estudio de las colocaciones, por la sistematización que ofrece de los vínculos semánticos establecidos entre los integrantes de la colocación.

Como ya mencionamos, la corriente iniciada por Mel'čuk y Zholkovsky en Rusia ha ido íntimamente ligada a la elaboración de diccionarios combinatorios. En los años ochenta, el trabajo conjunto de Mel'čuk y Zholdovsky dio como fruto *An Explanatory-Combinatorial Dictionary of Modern Russian* (Mel'čuk y Zholkovsky, 1984). Después, tras su salida de la antigua URSS y su establecimiento en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Montreal, Mel'čuk creó un equipo de trabajo

---

<sup>11</sup> Mel'čuk da como excepción ejemplos como *seguro de vida*, donde *vida* es lo que aseguras frente a *seguro de accidente*, donde *accidente* es aquello contra lo que aseguras. Las coocurrencias restringidas en estas colocaciones son actantes de la palabra llave y s relación se explica no por una función léxica sino por lo que llama el *Government pattern*. Nesselhauf (2004: 13) discute si estos son casos de colocaciones o más bien de compuestos.

<sup>12</sup> Esta es la principal crítica que Benson et al. (1986b) hacen a las FFLL, que producen también combinaciones libres.

con el objetivo de trasladar los principios de la TST a la lengua francesa<sup>13</sup>, que ha tenido como resultado el *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, (DEC), del que han aparecido cuatro volúmenes (Mel'čuk et al. 1984, 1988, 1992 y 1999) y el *Lexique actif du Français* (LAF) (2007), dirigido a un público más amplio.

En los diccionarios concebidos bajo el amparo de la Lexicografía Explicativa Combinatoria (LEC en adelante) se ofrece, pese a ser obras impresas en papel –y la consiguiente estructura lineal que esto les aporta– un rico sistema de referencias cruzadas que permiten al usuario encontrar todas las unidades léxicas que pueda necesitar para codificar su pensamiento. Tal y como se señala en la introducción al LAF (Mel'čuk y Polguère, 2007) en la entrada de *perro*, podemos encontrar:

- los términos que designan razas: *pastor alemán, galgo, san bernardo*;
- los términos que designan razas no definibles: *chucho*;
- la forma de la señal de advertencia ante la presencia de un perro: *Cuidado con el perro*;
- los términos de varias actividades humanas relacionadas con el perro: *tener perro, pasear al perro, cazar con el perro*;
- los nombres de las diferentes acciones que típicamente realizan los perros: *ladrar*.

Las obras lexicográficas nacidas en el seno de la Universidad de Montreal se estructuran en dos ejes de descripción: las derivaciones semánticas (o relaciones de sentido entre dos lexías) y que establecen un vínculo léxico paradigmático, y las colocaciones, descritas a través del instrumento de las funciones léxicas, que establecen un vínculo léxico sintagmático. Estos vínculos léxicos son los que se modelizan con una función matemática que se aplica a las lexías para dar la lista de sus derivados semánticos o de sus colocativos.

---

<sup>13</sup> El *Observatorio lingüístico de lingüística sentido-texto* cuenta con un sitio Web donde se recoge toda la información relativa a la actividad investigadora de Mel'čuk y su equipo de Montreal: [http://olst.ling.umontreal.ca/?page\\_id=56](http://olst.ling.umontreal.ca/?page_id=56)

La función se expresa de la siguiente forma:

Vínculo léxico (lexía)= expresiones posibles del vínculo.

Por ejemplo:

- Instrumento (cortar)= *cuchillo, hacha, navaja...*
- Intensificador (fumador)= *empedernido*.

Lo que se lematiza en estos diccionarios es la lexía de partida del vínculo, es decir, *cortar* y *fumador* respectivamente. Los vínculos léxicos derivacionales (*cuchillo, hacha, navaja*) y colocacionales (*empedernido*) se describen dentro de la entrada de la lexía que los controla.

Como veremos, en su vertiente lexicográfica e la TST tiene implicaciones didácticas interesantes, puesto que son diccionarios que ayudan a expresarse. Como se recoge en la introducción al LAF (2007), frente a otros diccionarios concebidos para ayudar a comprender el significado de los enunciados, los diccionarios de la TST ayudan al usuario a codificar su pensamiento. No están diseñados para responder a la pregunta *¿Qué significa esta expresión?* sino para responder a preguntas como *¿Cómo se expresa este significado?* Sin embargo, se le ha achacado la excesiva formalización del lenguaje y, por tanto, la inaccesibilidad de un público mayoritario. Aunque tiene la misma base teórica que el DEC, el LAF (2007) surge con el propósito de acceder a un público mayor tras una simplificación de las formulaciones.

- Cruse

A Cruse (1986) se le ha considerado también uno de los autores de los textos fundacionales y sobre los que se asienta el estudio actual de las colocaciones como parte de la fraseología.

Este autor define colocación como una secuencia de elementos léxicos que coaparecen de forma habitual pero que es completamente transparente, en el sentido de que cada elemento léxico es un elemento semántico. La combinación goza de cierta cohesión semántica, cohesión que se hace más patente si el

significado de uno de sus constituyentes está altamente restringido contextualmente y es diferente de su significado en contextos más neutrales. Él pone el ejemplo de la colocación *heavy drinker* ('bebedor empedernido', literalmente '\*bebedor pesado'), que goza de cohesión porque este sentido de *heavy* (relacionado con el consumo alto de algo, igual que en *heavy smoker* ('fumador empedernido')) requiere unas condiciones contextuales muy específicas, que funcionan como prerrequisito.

Expresiones como *foot the bill* o *curry favor* están, dice, más próximas a las expresiones idiomáticas porque su cohesión es incluso más restringida.

Cruse, por tanto, subraya como características esenciales de la colocación la transparencia, al igual que lo hará Hausmann (1989) y la restricción, si bien no se pronuncia sobre la dirección en que opera tal restricción.

- Benson, Benson e Ilson y Hausmann

Benson, Benson e Ilson, así como Hausmann, a pesar de trabajar en lenguas diferentes, en inglés los tres primeros y en francés el último, tienen una visión muy similar de las colocaciones (Nesselhauf, 2004). Su interés en las colocaciones está ligado a la elaboración de diccionarios dirigidos a aprendientes. Los dos, como dicta la tradición fraseológica rusa, definen las colocaciones por contraste con el resto de combinaciones de palabras y a todos les queda huella de la tradición firthiana por hablar de criterios de frecuencia. Benson et al. (1986) mencionan también el criterio de prominencia cognitiva para definir las colocaciones<sup>14</sup>.

En su libro *Lexicographic description of English* (1986), Benson y otros afirman que las combinaciones léxicas ponen de manifiesto distintos grados de cohesión entre sus componentes. Sobre esta base, distinguen, de manera muy parecida a la de Cowie (1994), las combinaciones libres –las menos cohesionadas–, las expresiones idiomáticas –congeladas o fijadas con significado no composicional–, las colocaciones –combinaciones frecuentes, restringidas, fijadas y con prominencia

---

<sup>14</sup> Esta aproximación cognitiva al criterio de la preferencia tiene que ver, como señala Bosque (2001: 30), con el análisis de los topoi dentro de la teoría de la argumentación de Ducrot o con los conceptos de prototipo y de estereotipo en otros marcos teóricos.

psicológica–; las expresiones de transición –más fijadas que las colocaciones pero con significado muy cercano al composicional– y los compuestos léxicos, que Cowie no incluye en su clasificación.

La clasificación que hacen estos autores de las colocaciones es de tipo gramatical, de acuerdo con la categoría gramatical de los constituyentes. Además –y aquí se siente la influencia de Mel’čuk– hacen una limitada clasificación semántica de las colocaciones verbo + nombre de acuerdo con el significado que aporta el verbo, ya sea ‘creación o activación’ (*make a promise*) o ‘eliminación o erradicación’ (*break a code*).

A las colocaciones léxicas Benson et al. (1986) añaden las colocaciones gramaticales, que consisten en una palabra dominante –nombre, adjetivo, verbo– y una preposición o construcción gramatical. Si bien es cierto que el término ha gozado de cierta permanencia en la literatura, muchos autores coinciden en rechazar esta acepción del término colocación (Cowie, 1997).

Para el tratamiento que estos autores hacen de las colocaciones en su *BBJ Combinatory dictionary of English* (1986), aluden a los trabajos de Mel’čuk y Zholkovsky en el marco de la fraseología rusa. Reconocen la significativa innovación que supuso el concepto de función léxica, aunque señalan algunas desventajas que se derivan de su aplicación a diccionarios de uso general, como por ejemplo, el hecho de que algunas funciones parecen extremadamente complejas, y por esta razón no tendrían cabida en un diccionario de uso general. Asimismo, señalan que en algunos casos, la aplicación de las funciones léxicas produce combinaciones libres. Es el caso de la función *Caus.* (causa), que expresa el significado de ‘causar’ y que se combinan libremente con cientos de nombres.

En cuanto a Hausmann (1989), define las colocaciones como combinaciones de dos palabras que se diferencian de las combinaciones libres en que en las primeras se trata de una combinación restringida. Hausmann es el primero que habla de la jerarquía o la asimetría de los constituyentes, atribuyendo el papel de la base al constituyente de la colocación que se elige libremente por ser semánticamente

autónomo, y colocativo al constituyente que se elige en función de la base y que recibe su identidad semántica en la colocación, es decir, en combinación con la base.

Respecto al tratamiento lexicográfico que da a las colocaciones, Hausmann (1989) apunta que esta asimetría de los componentes tiene su reflejo en el tratamiento que se le da a las colocaciones en los diccionarios en relación a la actividad en la que lo estamos utilizando, bien sea la recepción o la producción de un texto:

En el artículo del colocativo (por ejemplo: *empedernido*), la mención de la colocación es más o menos indispensable para completar la definición, es decir, para la recepción. En el artículo de la base (por ejemplo, *soltero*), la mención de la colocación no tiene importancia para la comprensión de la palabra tratada. Sin embargo, esta es útil para la producción de textos, puesto que el locutor que organiza sus textos, va de la base a los colocativos y no al revés. La famosa búsqueda de la palabra apropiada es la del colocativo. Desde la óptica de la producción de textos, mencionar la colocación en el artículo del colocativo permite solamente al usuario verificar una hipótesis sobre la colocación (*¿se puede decir soltero empedernido?*), pero no le permite encontrar una colocación desconocida o reencontrar una colocación olvidada. Hausmann (1989: 1011) (*t.p.<sup>15</sup>*)

### 1.2.2. Las variables en la definición de colocación

La visión de las colocaciones como casos de coocurrencia restringida arbitraria, es compartida por los autores que hemos reseñado, si bien no todos entienden lo mismo por este término. Ya hemos visto que Mel'čuk y Cruse, por ejemplo, lo entienden de forma más amplia que Hausmann y Benson.

Así, los criterios de variabilidad restringida y transparencia dan lugar a variaciones en los distintos autores. Por ejemplo, Benson solo incluye combinaciones con variabilidad restringida y no aboga por la total transparencia de la colocación, mientras que Mel'čuk sí incluye combinaciones menos restringidas y totalmente transparentes. Cowie, por su parte, incluye, al menos en una de sus acepciones del término colocación, las combinaciones no restringidas y totalmente transparentes en las que llama colocaciones libres.

---

<sup>15</sup> Dans l'article du collocatif (par ex. s. v. **endurci**), la mention de la collocation est plus ou moins indispensable pour compléter la définition, c'est-à-dire pour la fonction de réception. A l'article de la base (par ex. s. v. **celibataire**, m.), la mention de la collocation est sans importance pour la compréhension du mot traité. En revanche, elle est utile pour la production de textes, car le locuteur organise ses textes en allant de la base aux collocatifs et non en sens inverse. La fameuse recherche du mot propre est celle du collocatif. Dans l'optique de la production de textes, mentionner la collocation à l'article du collocatif permet seulement à l'utilisateur de vérifier une hypothèse sur la collocation (peut-on dire *celibataire endurci?*), mais ne lui permet pas de trouver une collocation inconnue ou de retrouver une collocation oubliée (Hausmann, 1989: 1011)

Del estudio y la lectura detallada de los textos fundacionales del estudio de las colocaciones en el marco de la fraseología y la lexicología, es decir, Hausmann, Cruse y Mel'čuk se desprenden interpretaciones en cuanto a cinco características, señaladas por Tutin y Grossman (2002):

- la arbitrariedad de la asociación léxica: en opinión de Hausmann (1989), el hecho de que las colocaciones sean transparentes no les resta impredecibilidad. El hecho de que el sentido 'empezar a sentir' se exprese con *coger* cuando acompaña a *cariño* y con *entrar* (me/ te/le) cuando acompaña a *ganas* es arbitrario, no se explica por una relación semántica;
- la transparencia de la colocación. Cruse y Hausmann señalan que el sentido de las colocaciones es fácilmente interpretable o deducible por el receptor, incluso si su forma no es previsible. Se suele señalar esta característica como aquella que las diferencia de las expresiones idiomáticas, que son opacas en cuanto a su sentido. En un ejemplo como *soltero empedernido*, el sentido de *empedernido* será fácilmente comprendido por un usuario no nativo. En el caso de Mel'čuk, los hechos lingüísticos que describe son más complejos. En algunos casos como *peur bleu* o *colère noire* (literalmente, 'miedo azul' y 'cólera negra'), el sentido no es realmente transparente porque el adjetivo no es interpretable de forma inmediata;
- el carácter binario de la combinación está muy marcado en el caso de Hausmann y Mel'čuk, algo que no afirma tan abiertamente Cruse;
- la jerarquía de los componentes de la colocación, en tanto que uno de los dos elementos conserva su sentido habitual. Ya hemos visto que Mel'čuk y Hausmann consideran que los componentes de la colocación no tienen el mismo estatus. El elemento que conserva su sentido habitual es la *base* y el que adopta un sentido en función de la base recibe el nombre de *colocativo*;
- la noción de coocurrencia restringida, la selección léxica. Mel'čuk y Hausmann se interesan sobre todo por el fenómeno colocativo en el marco de la codificación, en tanto que la base impone o restringe la selección del

colocativo. Es importante, pues, que la dirección de la restricción opera desde la base al colocativo.

### 1.2.3. Delimitación frente a otras unidades léxicas complejas

Uno de los intereses de la fraseología, como ya hemos apuntado, es la delimitación de las unidades con las que trabaja. Así, la corriente fraseológica ha puesto mucho afán en delimitar el concepto de colocación léxica. Proponemos una delimitación de las colocaciones frente a otras unidades con las que puede entrar en conflicto.

- Colocaciones frente a compuestos

Ambos, compuestos y colocaciones, son unidades léxicas multipalabra y suponen una combinación estable de lexemas. No obstante, conviene diferenciar los compuestos de las colocaciones, pues presentan diferencias significativas. Contrastaremos las características que Val Álvaro (1999) señala para los compuestos que la RAE (2009) llama propios o univerbales (*cantautor*) o sintagmáticos (*mesa redonda*) con las de colocaciones más prototípicas.

En primer lugar, los compuestos presentan flexión marginal y única en el segundo elemento, como ocurre en *pelirrojo pelirrojos*<sup>16</sup>. En las colocaciones, sin embargo, se aplican las reglas morfosintácticas de concordancia, de tal forma que el adjetivo concuerda en número con el nombre al que modifica: *error garrafal / errores garrafales*. También se comportan de manera diferente frente a la variación de género, puesto que las colocaciones reflejan asimismo las reglas generales de concordancia (*café solo*) mientras que en los compuestos no necesariamente ocurre así (*coche cama*).

Por otro lado, los compuestos bloquean la inserción de otros elementos, como en \**girasiempresol*, mientras que las colocaciones sí los admiten: *entablamos una interesantísima conversación*.

Además, el orden secuencial de los elementos integrantes de un compuesto es inalterable, como en \**solgira*. Las colocaciones suelen mostrar flexibilidad en este aspecto *UN PASEO larguísimo dimos*.

---

<sup>16</sup> A este respecto, los compuestos sintagmáticos con menos cohesión ofrecen más variabilidad. La RAE (2009: 193) señala que existe doble opción en casos como *asuntos clave- asuntos claves*. Aduce que la primera variante se interpreta comp palabra compuesta y la segunda como grupo sintáctico.

Por último, los compuestos conforman islas sintácticas y por ello no nos podemos referir anafórica o catafóricamente a uno de sus elementos independientemente: *\*un sacacorchos que los rompe siempre (los corchos)*. Los elementos de las colocaciones gozan de una mayor independencia sintáctica y referencial, por ello sí permiten estos mecanismos: *yo lo tomo solo (el café), esta vez la lanzó con saña (la acusación)*. Además, como señalaron Hernanz y Brucart (1987) el segundo elemento de un compuesto no puede aparecer modificado de forma independiente *\*peñ dos espadas* frente a *planean serias dudas*.

Existen otras diferencias señaladas por Higuera (1997) que reflejan también el mayor grado de lexicalización y fijación de los compuestos: algunas palabras se han modificado al formar parte de un compuesto (*pelirrojo, agridulce*); los verbos no se pueden conjugar en un compuesto (*\*saquécorchos*) frente a las colocaciones que sí lo permiten: *le di un beso; voy a montar una empresa*.

Todas estas diferencias se derivan, en definitiva, del mayor grado de lexicalización y de cohesión que existe entre los elementos que conforman un compuesto.

Además, la RAE se hace eco de otro tipo de compuestos, los sintácticos (*caballo de batalla, media naranja, mesa redonda*) que asimilan a las locuciones nominales. Dado que presentan las características muy similares a las de las locuciones, véase el siguiente apartado para el cotejo con las colocaciones.

- Colocaciones frente a locuciones

Pese a ser uno de los contrastes más abordados y que más polémica han creado en la bibliografía, Alonso Ramos (2010) afirma que trazar una línea que delimite ambas unidades no es tan difícil si tenemos claros los conceptos que estamos contrastando.

A nivel formal, se han señalado numerosas diferencias (Koike, 2001) entre locuciones y colocaciones que se derivan del mayor grado de fijación de las primeras. Existe una serie de transformaciones sintácticas que no permiten las locuciones y sí las colocaciones. Algunas de ellas ya las hemos señalado en el apartado anterior. Son transformaciones como la modificación adjetival (*\*tomar el*

*pelo rubio*), la pasivización (\**la pata fue metida*), la relativización (\**la pata que estiro*), la posibilidad de referirse anafóricamente a uno de sus componentes. Aunque no es difícil encontrar algún contraejemplo<sup>17</sup> a algunas de estas características, cierto es que estas características responden a un mayor grado de congelación o fijación de las locuciones y pueden ayudar a diferenciar algunos casos concretos.

Desde el punto de vista de la conformación del significado en unas y otras unidades, parece clara la diferencia entre una locución del tipo *estirar la pata* o *romper el hielo* frente a colocaciones como *convocar una reunión* o *lanzar una acusación*. En las primeras, ninguno de los elementos integrantes se escoge por el hablante de forma independiente, y tampoco se interpretan como unidades con autonomía referencial. Así, cuando un hablante produce *romper el hielo* no está pensando en ningún hielo ni en romper nada, se trata de un significado idiomático, no composicional, es decir, que el significado de la locución no resulta de la suma de los significados de los constituyentes.

En el caso de las colocaciones, como ya hemos referido con anterioridad, al menos uno de los dos elementos tiene autonomía referencial, se escoge por el hablante de forma independiente y se interpreta como tal por el oyente. Cuando produzco *entablar una conversación* la unidad *conversación* se elige de forma libre por el hablante y por tanto tiene entidad semántica. Si bien consideramos que los términos de transparencia y opacidad semántica deben utilizarse con cautela (vid. Apartado 1.4.1.), podemos afirmar que para un aprendiente de L2 una expresión idiomática presenta, ciertamente, más problemas en cuanto a la descodificación.

Como reflejan algunos autores (Koike 2001, Alonso Ramos, 2010) existen unidades léxicas que pueden ser consideradas locuciones en unos contextos y colocaciones en otros como por ejemplo *meter un gol* o *cerrar el grifo*.

(1A) *Dio un chupinazo tan fuerte que metió un gol desde fuera del área.*

(1B) *No leí bien el contrato y me metieron un gol.*

---

<sup>17</sup> Como señala el propio Koike (2001) existen casos de locuciones donde se permite la pronominalización, como *empinarlo* por *empinar el codo* o *romperlo* por *romper el hielo*.

(2A) *la vecina del piso de arriba olvidó cerrar el grifo del baño, se le inundó la casa*

(2B) *Su padre se cansó de comprarles todos los caprichos y decidió cerrar el grifo* (Clave).

El sentido global de la locución no incluye ninguno de los dos elementos que la conforman. Ni a partir de *gol* ni a partir de *meter* se puede deducir el significado de ‘ser engañado’ en la locución *meter un gol*, mientras que sí se puede en la colocación.

- Colocaciones y expresiones institucionalizadas

Las expresiones institucionalizadas han sido ampliamente estudiadas por autores desde la didáctica del inglés (Gragner, Howarth, Lewis, Nattinger y De Carrico, vid. Bibliografía) como ejemplos de la lengua formulaica o de bloques prefabricados (*chunks*) que los aprendientes deberían aprender e incorporar a su caudal léxico sin analizar.

Es lo que Mel’cuk (1996) llama *frasemas pragmáticos* o *pragmatemas* y que diferencia del resto de combinaciones no libres de palabras, los *frasemas semánticos*. Su significado es composicional pero en una situación pragmática dada solo es posible esa forma. Es decir, que no todas las reglas del sistema pueden aplicarse para la configuración del *frasema* y la elección del significado y el *significante* se reduce a una o a muy pocas posibilidades.

De acuerdo con Nattinger y De Carrico (1992) la diferencia fundamental entre las colocaciones y lo que ellos llaman las *frases léxicas*, es que a estas se les ha asociado una función pragmática. Es decir, *mantequilla rancia* no constituye por sí mismo un acto de habla, sino que es un *sintagma nominal* que se inserta en el discurso, mientras que *¿qué tal?* sí constituye un acto de habla y es independiente pragmáticamente. Como vamos a ver en el apartado 1.3.3., muchos estudios acerca de la lengua formulaica no distinguen entre colocaciones y estos exponentes funcionales, equiparándolos como aquellas secuencias de palabras –continuas o discontinuas– que parecen prefabricadas, es decir, que se almacenan y se recuperan de la memoria como un todo, en lugar generarse desde cero cada vez que se producen o estar sujetas a las reglas de la gramática (Wray, 2002).

#### 1.2.4. La fraseología hispánica: clasificación de las colocaciones en español

El estudio de las colocaciones léxicas en la lengua española data de algunos años más tarde respecto del inglés o el francés. Corpas Pastor, con la publicación de su *Manual de fraseología española* (1996) «vino a llenar un vacío en la bibliografía filológica de nuestro país» (Ferrando: 2010: 18). En él, Corpas reclama el estudio de las colocaciones desde la fraseología, por lo que las entiende como:

unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica que no constituyen por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo (p. 66).

Años más tarde, en su artículo «En torno al concepto de colocación» (2001), Corpas señala, como características definitorias de las colocaciones el hecho de que es una unidad pluriverbal, la frecuencia de coaparición, la institucionalización – reconocimiento de la unidad como familiar por parte de los hablantes, que la perciben como un segmento prefabricado– y la variación lingüística y discursiva a la que están sujetas.

En la bibliografía sobre las colocaciones en español, se suele tomar como punto de partida las clasificaciones propuestas por Corpas (1996) y Koike (2001). La de Corpas está basada en las propuestas de Benson et al. (1986) y Hausmann (1989) dado que se considera válida para el inglés, el alemán, las lenguas eslavas y las románicas (Heid, 1994). Atiende a tres criterios, siendo el primero las categorías gramaticales implicadas, el segundo la relación sintáctica entre los elementos, y por último uno de corte semántico que tiene en cuenta las funciones léxicas concebidas en la Teoría Sentido-Texto (vid. Apartado 1.2.1 de este capítulo).

- Sustantivo (sujeto) + verbo

Son colocaciones del tipo *correr un rumor, estallar una guerra, acuciar un problema o desatarse una polémica*.

En cuanto a la relación semántica<sup>18</sup> entre estos componentes, el verbo expresa ‘realizarse’ o ‘llevarse a cabo’ (*confirmarse una sospecha*). También se dan otro tipo de relaciones como ‘empezar a sentir’ *entrarle miedo* o ‘estropearse’ (*cortarse la leche*).

- Verbo + sustantivo (objeto)

Corpas establece dentro de este grupo tres tipos de colocaciones que se ordenan en cuanto a la variabilidad del patrón combinatorio. En un extremo estarían las colocaciones que permiten cierta variabilidad, como *desempeñar un cargo/ un papel/ una función* hasta las que no lo hacen, como *conciliar el sueño*. En un estadio intermedio estarían todas las construcciones con verbo de apoyo del tipo *tomar una decisión, dar comienzo* o *tener repercusión*.

Las relaciones semánticas que se establecen son numerosas. Corpas, basándose en Benson et al. 1986: XXV-XXVI distingue en primer lugar dos, las de creación, en las que el verbo puede expresar ‘causar’ (*crear una dificultad*) o ‘realizar’ (*desempeñar un cargo*). Frente a estas, estarían las que expresan cancelación o liquidación, como *rescindir un contrato*. Pero hay muchas más relaciones semánticas que se dan en este numeroso grupo de colocaciones: *mantener una conversación, perder el control*, etc.

- Adjetivo + sustantivo

Son colocaciones del tipo *enemigo acérrimo, error garrafal, importancia capital, relación estrecha*. Estas colocaciones también presentan distintos grados de restricción, desde *oído/ vista/ olfato fino* (menos restringida) hasta *dinero negro* (más restringida).

Corpas afirma que la relación semántica más frecuente es la de intensificación: el adjetivo suele intensificar a su base, aunque también pueden expresar ‘bueno’ o ‘tal y como debe ser’, como es el caso de *cuchillo afilado*.

- Sustantivo + preposición + sustantivo

Ejemplos de esta categoría son *rebanada de pan, pastilla de jabón, tableta de chocolate*, que ilustran una relación semántica de ‘porción, unidad de’. Asimismo están las que

---

<sup>18</sup> No podemos reflejar aquí la inmensa cantidad de relaciones semánticas (funciones léxicas) que se pueden dar entre los miembros de todas las colocaciones. Nos limitamos a recoger los ejemplos más frecuentes.

expresan ‘conjunto de’, como *rebaño de ovejas* o *ciclo de conferencias*. Se trata de colocaciones con un alto grado de restricción, donde el segundo nombre suele estar contenido en la definición lexicográfica del primero.

- Verbo + adverbio

Los adverbios que forman parte de colocaciones con verbos suelen expresar también intensificación. Son *felicitar efusivamente*, *desear fervientemente*, *fracasar estrepitosamente*, *prohibir terminantemente*.

- Adjetivo + adverbio

Nuevamente la relación semántica «casi exclusiva» (Corpas 1996: 76) que se da entre adjetivos y adverbios es la de intensificación. Ejemplos son *diametralmente opuesto*, *rematadamente loco*, *locamente enamorado*.

A esta clasificación, Koike (2001) añade la novedad (Higueras, 2011) de distinguir las colocaciones formadas por unidades léxicas simples y las formadas por unidades léxicas complejas. Estas últimas están formadas por una unidad fraseológica y una unidad léxica simple, como ocurre en *dar el santo y seña*, donde las dos unidades serían *dar* y *el santo y seña*:

- Verbo + locución nominal: *dar el santo y seña*.
- Locución verbal + nombre: *llevar a cabo un proyecto*.
- Nombre + locución adjetival: *tener una salud de hierro*.
- Verbo + locución adverbial: *reírse a mandíbula batiente*.
- Locución adverbial + adjetivo: *fuerte como un roble*.

Además, respecto a la clasificación de Corpas, Koike propone algunos cambios. Las colocaciones verbo + nombre formarían un grupo, independientemente de la función del nombre y añade la del tipo verbo+ adjetivo: *salir indemne*, *resultar ileso*.

En su estudio monográfico sobre las colocaciones del español, Koike (2001) alude a tres características formales que definirían a las colocaciones léxicas. En primer lugar, habla de la coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas. Koike toma este

criterio de los autores representantes de la corriente probabilística. Para este autor, si dos unidades léxicas coocurren en un porcentaje de veces mayor al 20%, entonces se puede hablar de cohesión léxica. Por otra parte, las restricciones combinatorias están impuestas por el uso tradicional. Es decir, son combinaciones habitualizadas: es el uso hace que se den ciertas preferencias léxicas, aunque desde el punto de vista sintáctico o semántico pudiera realizarse otra selección. No obstante, la posibilidad en muchos casos de sustitución por sinónimos, deja ver que su grado de fijación es menor que el de las expresiones idiomáticas (*superar/ salvar/ vencer una dificultad frente a romper/ \*partir el hielo*). Por último, presentan composicionalidad formal, lo que les permite flexibilidad, como por ejemplo la modificación adjetival (*daba una explicación satisfactoria*); cambio de categoría gramatical (*repicar la campana/ repique de campanas*); transformación en pasiva, etc.

A continuación, Koike señala tres características semánticas. En primer lugar, apunta que se trata de un vínculo entre lexemas, y no entre unidades léxicas, lo que explicaría que *deseo ardiente* y *desear ardentemente* sean ejemplos de una misma colocación. Además, los componentes de las colocaciones sustantivo + verbo guardan para Koike una relación típica. Por ejemplo, el sustantivo *guitarra* solo puede establecer una relación típica como instrumento musical, por eso *tocar* o *afinar la guitarra* serían ejemplos de colocaciones, mientras que no lo sería *limpiar la guitarra*. Creemos que este ejemplo ilustra bien el punto de la tipicidad. Sin embargo, se encuentran numerosísimos ejemplos de colocaciones léxicas donde esa relación de tipicidad es difícil de valorar. Por ejemplo, en las construcciones con verbo de apoyo como *dar una clase* la respuesta a si existe una relación típica entre el sustantivo y el verbo es problemática, porque el colocativo verbal se ha vaciado parcialmente de su significado. Por último, siguiendo a Shirota (1991), Koike (2001) defiende que las colocaciones presentan «una precisión semántica o un concepto inconfundible» (p. 223) frente a las expresiones idiomáticas. Creemos que este criterio es también difícil de valorar puesto que, aunque es verdad que las expresiones idiomáticas no se utilizan en las definiciones lexicográficas, eso impide que puedan designar un concepto preciso. Por ejemplo, la colocación *cometer un error* y la expresión idiomática *meter la pata* pueden a significar lo mismo en numerosos contextos.

### 1.2.5. Las construcciones con verbo de apoyo: un caso particular de colocaciones

Las *construcciones con verbo de apoyo* (CVA) son aquellas combinaciones de verbo más nombre cuyo verbo está, para algunos solo aparentemente, vacío de significado.

El estudio monográfico más extenso que conocemos para las CVA en español es el de Alonso Ramos (2004) y por ello nos basamos en él para aludir a las principales características de este tipo de construcciones.

Desde un punto de vista semántico, el verbo está casi vacío de significado y es el nombre el que lleva el peso semántico. Se suele señalar la contrapartida verbal más o menos equivalente de los verbos de apoyo, de tal forma que *dar un paseo* equivaldría a *pasear*, *hacer una caricia* a *acariciar*.

Desde un punto de vista léxico, Alonso Ramos las trata como casos de coocurrencia léxica restringida, es decir, el nombre (que es la base de la colocación según la TST) seleccionaría de forma restringida al verbo (el colocativo), que conforma su apoyo para poder funcionar en una oración.

Frente a esta visión, hay autores que han tratado de dar explicaciones semánticas para demostrar que la elección del verbo no es puramente arbitraria y que el verbo no está tan vacío de significado como parece. Suele aludirse, en primer lugar, al aspecto como característica inherente de los verbos que ha de estar en consonancia con el nombre al que acompañan, de tal forma que *dar* o *hacer* se combinarían con nombres que denotan acciones y *tener* con nombres que denotan estados. De Miguel (2008) afina un poco más en la explicación y va más allá del aspecto. Para esta autora, la diferencia entre *dar* y *hacer* basándose en la presencia o ausencia de un rasgo subléxico que denota 'trayectoria'. *Beso* o *abrazo* se combinan con *dar* porque tienen ese rasgo de trayectoria que también presenta el verbo *dar* y por eso se combinan con él. Por otro lado, *caricia* o *mimo* carecen de este mismo rasgo y es por eso que se combinan con *hacer*.

Alonso Ramos (2012) presenta y rebate estos argumentos semánticos con ejemplos que los contradicen para concluir que «no negamos que haya tendencias pero sí

verdaderas reglas que permitan combinar el verbo y el nombre, basándose exclusivamente en correlaciones semánticas» y «que las distinciones se hacen tan complejas y tan hiperespecificadas que no pueden ser útiles [...] para el aprendizaje de una lengua (Alonso Ramos, 2012: 16).

No entraremos aquí a discutir ninguna de estas dos posiciones, si bien consideramos interesante para futuros trabajos probar en el aula si esas explicaciones semánticas, ya sean tendencias o verdaderas reglas, resultan efectivas o no de cara a la retención de las CVA por parte de los aprendientes. En cualquier caso, tomaremos aquí las CVA como construcciones formadas por un verbo de alta frecuencia (*tomar, poner, dar, hacer y tener*) y (cuasi)vacío de significado que se combina con un nombre que es el constituyente que aporta la mayor parte del significado a la colocación.

- ¿Son las CVA más difíciles de aprender que otras colocaciones?

Las CVA son señaladas normalmente como una unidad fraseológica sobre cuyo estatus en el aprendizaje de L2 merece la pena investigar para averiguar si presentan verdaderamente mayor dificultad que otros tipos de colocaciones.

Una de las razones que se suele aducir para justificar la llamada de atención del aprendiente sobre las colocaciones es que por sí mismas no llaman la atención. A primera vista, esto ocurre particularmente en las CVA, donde uno de los constituyentes –el verbo– aporta menos al significado global de la colocación. Son casos donde el verbo presenta una alta frecuencia de aparición (*tener, tomar, dar y hacer*) y tiene un significado difuso, por lo que puede adquirir distintos significados dependiendo del nombre con el que se combine (por ejemplo *hacer* en *hacer la maleta* o en *hacer un pastel*). La hipótesis es que como el verbo contribuye tan poco al proceso de interpretación, no tendría preeminencia para el aprendiente. El nombre, semánticamente más informativo, eclipsaría al verbo en el *input*.

Para Nesselhauf (2004b), sin embargo, la asunción de que las CVA son más difíciles para los aprendientes de L2 (ella se refiere al inglés L2 en concreto) ha estado basada en impresiones (por ejemplo, Lewis, 2000: 116) o ha sido inferida del hecho

de que mientras esta construcción no es particular del inglés, no tiene una correspondencia exacta entre lenguas (por ejemplo, Dirven y Radden 1977, Altenberg 2001). Para esta autora, estas afirmaciones no cuentan con evidencia empírica pues hay pocos estudios que cuantifiquen su dificultad en comparación con otras colocaciones.

De acuerdo con su estudio de corpus (Nesselhauf, 2005), que contabilizó y clasificó las CVA producidas por aprendientes avanzados de inglés germano parlantes, este tipo de construcciones no presenta más dificultad que otras: «los verbos de apoyo de alta frecuencia, aunque sí presentan un problema extendido, no son el tipo de verbo con el que los aprendientes se equivocan más frecuentemente» (Nesselhauf, 2005:224) (*l.p.*<sup>19</sup>). Esta autora encuentra que, contrariamente a lo que se podría pensar, el porcentaje de errores cometidos en el verbo para este tipo de construcciones es menor que para el resto de colocaciones verbo-nombre que no se consideran CVA.

En cuanto al caso de la lengua española, pese a que sí contamos con numerosos trabajos teóricos sobre este tipo de construcciones (Alonso Ramos 2004; De Miguel, 2008; Sanromán Vilas, 2011) no tenemos noticia de ningún estudio que compare el aprendizaje de estas construcciones frente a otro tipo de colocaciones en aprendientes de ELE<sup>20</sup>. Esta falta de estudios nos motiva para incluir el tipo de colocación (CVA frente a *otras colocaciones* OC) en nuestro estudio empírico.

### **1.3. LAS COLOCACIONES DESDE LA DIDÁCTICA DE L2 O LE**

Las colocaciones léxicas han sido también objeto de atención de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, sobre todo en las últimas décadas. En este sentido, la didáctica del inglés lleva a la del español varias décadas de ventaja, siendo autores como Cowie (1991), Nation (2001) o Lewis (1993) los que primero se fijaron en la rentabilidad pedagógica de estas unidades. Se puede decir que en la

---

<sup>19</sup> high-frequency light verbs, though a wide-spread problem, are not the type of verb that learners get wrong most frequently (Nesselhauf, 2005: 224).

<sup>20</sup> Si hay algún estudio dentro de la lingüística contrastiva en el que se analizan interferencias en la producción de las CVA con el italiano (Sidotti, 2014) o propuestas didácticas que abordan específicamente estas construcciones (Mitatoú, 2011; Moncó 2013), su tratamiento en los diccionarios de aprendizaje de ELE (Martín Bosque, 2008).

didáctica del inglés ya está plenamente establecida como una unidad léxica y que se diferencia de los compuestos, las expresiones institucionalizadas y las expresiones idiomáticas, aunque es frecuente encontrar quejas acerca de la falta de una metodología que solucione de forma satisfactoria el problema de las colocaciones.

### **1.3.1. Un protagonismo inusitado de las colocaciones**

Desde que apareciera el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas se han levantado críticas dirigidas a recalcar las carencias de esta metodología en cuanto a su «desatención» a la forma. Así, desde el enfoque comunicativo se ha hecho especial énfasis en que el aprendiente hiciera llegar su mensaje y por esta razón, en sus inicios, se prestaba poca atención a la forma en que este mensaje se transmitía, privilegiando la fluidez en detrimento de la precisión.

La gramática ha reivindicado enérgicamente esa atención a la forma que quedaba un tanto olvidada en los primeros estadios del enfoque comunicativo. De esta misma manera, desde hace ya un par de décadas, se está tratando de extender esta posición al tratamiento del vocabulario. Laufer (2005) por ejemplo, evidencia que las tareas que llevan abiertamente a los aprendientes a darse cuenta de las nuevas palabras conllevan más beneficios en aprendizaje que aquellas tareas en la adquisición se espera únicamente a través de comunicación orientada al significado.

En el campo de la competencia léxico-semántica, se populariza en los años 90 el llamado enfoque léxico. Esta difusión ha tenido se produce a través de la publicación, por parte de Michael Lewis de tres obras: *The Lexical Approach* (1993); *Implementing the Lexical Approach* (1997) y *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach* (2000). Así, se reclama que la competencia léxico-semántica en una L2 no solo pasa por conocer un mayor número de palabras sino por conocer las restricciones de las combinaciones sintagmáticas, por ser capaz de establecer relaciones apropiadas de oposición entre los elementos de un campo léxico, por reconocer los diferentes tipos de unidades léxicas, dominar su valor pragmático y poder utilizarlos en las situaciones adecuadas a las distintas variables que configuran la situación comunicativa. Los principios básicos de este enfoque los resume Higuera (2006) en cuatro: primacía de la enseñanza del léxico sobre la gramática;

atención por parte de profesores y alumnos al reconocimiento y la memorización de segmentos o bloques prefabricados, para permitir actuar al principio de idiomática; importancia de la dimensión sintagmática de las palabras y énfasis en el aprendizaje incidental del léxico. A estos principios añadiríamos la importancia que se da en el enfoque léxico al *input* real oral, es decir, actividades de comprensión auditiva para reconocer en ese *input* los bloques prefabricados que se combinan en la lengua hablada. Entre esos bloques, se encuentran las colocaciones como muestra de que en la lengua opera el principio de idiomática. Volveremos sobre este enfoque y su evolución en el capítulo segundo.

### **1.3.2. ¿Qué se entiende por colocación en la didáctica de L2/LE?**

Los autores que abordan las colocaciones desde la didáctica de lenguas no se suelen perder en debates teóricos destinados a delimitar el concepto de colocación. Hill (2000) afirma que el verdadero reto para un pedagogo, más que en describir y delimitar las clases de expresiones, está en tratar de ayudar a los profesores a hacer categorías simples que ayuden a los estudiantes a poner un poco de orden y organizar su lexicón.

Frente a los autores de la corriente fraseológica, desde la didáctica se suele aludir a la frecuencia de coaparición, a la transparencia, a la preferencia y a la arbitrariedad como criterios definitorios. Se destacan estas características porque precisamente son las que se convierten en relevantes en el proceso de aprendizaje del léxico: las colocaciones son deseables porque revelan hábitos de expresión de los hablantes nativos, son combinaciones que se prefieren sobre otras posibles, por eso su dominio aumenta la fluidez y allana el camino hacia la aspiración de «sonar como un nativo». Además, como en muchos casos pueden resultar transparentes semánticamente para algunos aprendientes, estos no reparan en ellas y pueden pasar desapercibidas en el proceso de decodificación. Por otra parte, como parece que en numerosas colocaciones la aparición de uno de los componentes es arbitraria (¿por qué se dice *coger* o *tomar cariño* pero solo *coger manía*?) y puede ser diferente en la L1 Y la L2 del aprendiente, su aprendizaje y adquisición suponen un verdadero reto.

Lewis propone pensar en el fenómeno colocacional como un espectro que va desde aquellas combinaciones léxicas que son más únicas y están más fijadas y cohesionadas, hasta aquellas que son más flexibles y el nexo entre los integrantes es más débil. Así, tendríamos lo que llama las *colocaciones únicas* (como *foot the bill*), las *colocaciones fuertes*, que no son únicas pero que una requiere a la otra en el discurso (*trenchant criticism* ‘crítica mordaz’). Por otro lado, estarían las *colocaciones débiles* (*red wine*, ‘vino tinto’) que están formadas por palabras aparentemente más fáciles y las colocaciones a medio camino entre las fuertes y las débiles (*make a decision* ‘tomar una decisión’), que considera de vital importancia. En realidad, se trata de una escala de restricción que va desde las colocaciones más restringidas hasta las menos. Ciertamente, una clasificación de este tipo puede resultar operativa para un profesor de una L2 no iniciado en cuestiones de fraseología.

A propósito de el debate sobre la inclusión o no de ciertas combinaciones ciertamente relevantes para un aprendiente de L2 dentro de las llamadas colocaciones, es frecuente citar la clasificación de Higuera (2006, 2011). Esta autora aboga por una clasificación no discreta y que no constriña la compleja realidad lingüística. Para ello, lista una serie de características que usualmente se han atribuido a las colocaciones y establece, según su cumplimiento o no, dos tipos de colocaciones, a saber, las prototípicas y las no prototípicas, estando estas más cerca de las combinaciones libres.

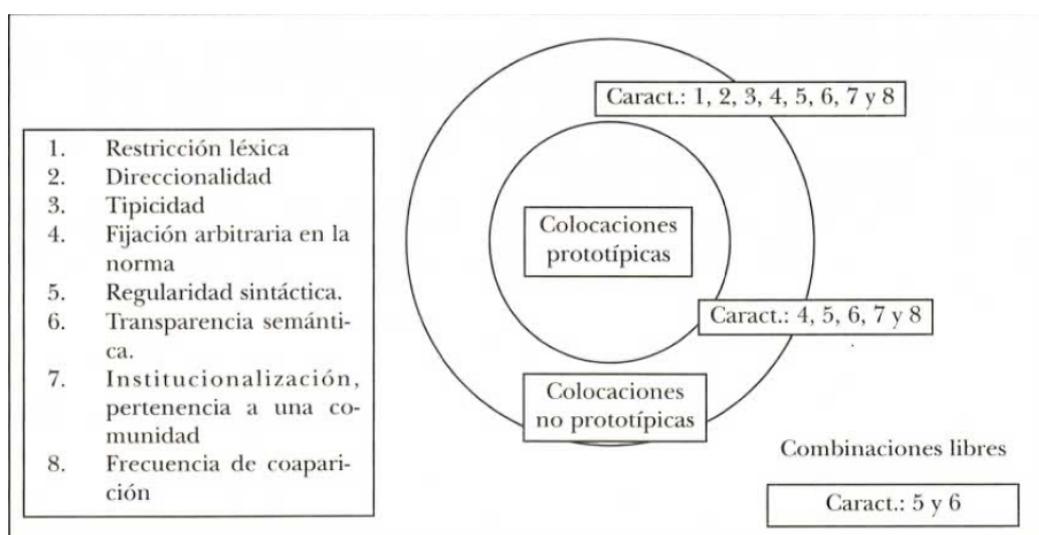


Figura 1.3. Clasificación de las colocaciones léxicas. Higuera (2006: 27).

Así pues, de acuerdo con Higuera, una combinación como *entablar una conversación* sería una colocación prototípica, *fregar los platos* una no prototípica y *comprar una guitarra* una combinación libre. Higuera añade que las colocaciones no prototípicas son las que más interés pueden tener en el aprendizaje del léxico porque van ligadas a las necesidades expresivas de un aprendiente desde los primeros estadios y porque comportan un cierto grado de idiomatización (*fregar los platos*, en inglés *do the dishes*).

Como explicaremos después, criterios como la transparencia nos parecen un tanto cuestionables como criterios definatorios y difícilmente aplicables a todas las colocaciones. No hay más que valorar ejemplos como *chiste verde* donde *verde* adquiere un significado no literal. Consideramos como colocaciones opacas a este tipo de expresiones porque el hablante elegiría *chiste* libremente –por su semántica– de acuerdo con lo que quiere expresar, y en función de este elige el *verde*, que en presencia de la base adquiere un significado idiomático. En ese continuum, estas colocaciones estarían más cerca de las expresiones idiomáticas. Por otra parte, tomado de forma independiente, creemos también que el criterio de frecuencia de coaparición no resulta operativo para diferenciar a las colocaciones de las combinaciones libres, puesto que *leer/ comprar* son algunas de las acciones que los humanos realizamos más frecuentemente con los *libros*, y sin embargo esto no hace de las expresiones *comprar un libro* o *leer un libro* colocaciones léxicas.

Ciertamente, compartimos la opinión que existen muchas combinaciones que un fraseólogo no consideraría estrictamente colocaciones pero que no deja de tener interés trabajar con ellas como bloques en el aula. Además, se ha comprobado que los errores colocacionales más frecuentes se deben a transferencias de la L1<sup>21</sup>. Por eso creemos que –sobre todo si se trata de un contexto de enseñanza monolingüe– se debería atender principalmente a aquellas combinaciones de palabras que no se digan igual en la L1 de los aprendientes. Por ejemplo, en un contexto de enseñanza

---

<sup>21</sup> Bahns (1993) realiza un estudio contrastivo entre el inglés y el alemán al hilo de la reflexión sobre qué colocaciones enseñar. En él reduce el número de colocaciones en las que se debería enfatizar a aquellas que son diferentes en ambas lenguas.

Alonso Ramos et al. (2010) han concluido del análisis de errores que están llevando a cabo que el 52% de los errores son interlinguales y se deben a la extensión: el aprendiente extiende el significado de una UL que existe en la lengua meta. En muchos casos, esta UL en la L1 es una traducción válida de la UL, pero no lo es en todos los casos. Por ejemplo *gastar tiempo* ‘spend time’ en lugar de *pasar tiempo*, donde *gastar* se elige porque es una traducción posible de *spend*.

quizá no sea necesario incidir en el carácter colocacional de *hacer una promesa*, porque en inglés se dice *make a promise*, pero sí en el de *hacer la maleta* porque en inglés se dice *to pack*, independientemente de que esta sea considerada o no una colocación prototípica.

### **1.3.3. Las colocaciones como un caso más de lengua formulaica**

Desde la adquisición de segundas lenguas, se asume que el conocimiento y dominio de las secuencias formulaicas es un requisito de los aprendientes porque hacen que su discurso suene nativo o idiomático y porque facilitan la fluidez (Dechert 1983; Granger 1998; Pawley y Syder 1983; Skehan 1998; Wray 2002). El aumento del estudio de la lengua formulaica y, dentro de ella, de las colocaciones, aplicado a la enseñanza de segundas lenguas así como del material de su enseñanza-aprendizaje va íntimamente unido a la aceptación del principio de idiomática propuesto por Sinclair (1991).

Este autor apunta que la estructuración del léxico se puede abordar de acuerdo con dos modelos: el principio de selección libre y el de idiomática. El primero ve los textos como resultado de un gran número de elecciones complejas cuya única restricción es la gramaticalidad. De acuerdo con el principio de idiomática, se asume que las palabras no aparecen juntas en un texto de forma casual y que los textos se construyen bajo más restricciones que las gramaticales. Es decir, si operáramos únicamente con el principio de selección libre, no produciríamos textos considerados normales. El principio de idiomática asume que hay muchas formas de decir las cosas y muchas elecciones lingüísticas posibles pero que a la hora de producir un texto operan una serie de restricciones que se escapan al principio de selección libre. De esta forma, el léxico se deja de ver como una serie de piezas sueltas que se sirven para rellenar huecos en las estructuras gramaticales, para percibirse como un conjunto de bloques prefabricados, un principio estructurador del discurso. Estos bloques, que van más allá de la palabra, están disponibles para que el hablante los junte y vaya construyendo su discurso<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Desde una perspectiva cognitiva, Sinclair (1991) relaciona este principio con la economía de esfuerzo y por las exigencias de la inmediatez de la conversación.

Skehan (1998) por su parte, propone un sistema dual de procesamiento lingüístico que comprende un modelo basado en reglas –el cual permite a los hablantes producir secuencias nuevas– y un modelo basado en la memoria, que permite recuperar segmentos almacenados holísticamente de forma más rápida. De acuerdo con Stengers et al. (2011) qué modelo precede al otro depende de las circunstancias de uso: el empleo del modelo basado en la regla requiere condiciones en las que se pueda planear el discurso; mientras que el basado en la memoria favorece la fluidez en situaciones de comunicación a tiempo real.

Dentro de los estudios sobre aprendizaje y adquisición del léxico y de la tendencia a otorgar importancia a la dimensión sintagmática del léxico, se ha reivindicado el papel que juega la lengua formulaica y, dentro de ella, de las colocaciones.

Ya hemos visto que Wray (2002) los define como aquellas secuencias de palabras que, por parecer prefabricadas, se almacenan en el lexicón y se recuperan para la producción como bloques. Es decir, que no se someten al análisis gramatical ni se generan uniendo las palabras que los componen. Así, *por supuesto* se almacena en la memoria como un bloque y para producir esta unidad no se recuperan del lexicón *por* y *supuesto* de forma separada. Esta definición no está exenta de problemas, y demuestra lo difusa que es esta categoría, puesto que, como refieren Boers et al. (2006) una secuencia puede ser almacenada como un todo por algunos usuarios y palabra por palabra por otros. Esto sucede, como han demostrado Underwood, Schmitt y Galpin (2004) con las diferencias de procesamiento que se dan entre nativos y no nativos: algunas secuencias podrían ser consideradas como formulaicas dada la forma en que las procesa un hablante nativo pero no así por la forma en que la procesa un no nativo, generalmente palabra por palabra.

En cualquier caso, es fundamental tener en cuenta estas unidades en relación a cómo se procesa, se adquiere y se produce la lengua (tanto la L1 como la L2). Son muchos los autores que han tratado el procesamiento y la adquisición de la lengua formulaica en la L2 ya que se les otorga un papel principal en el proceso de adquisición de L2. McCarthy (1998) asegura que tienen un papel central, Nattinger y

De Carrico que son el centro de la adquisición<sup>23</sup>, Porto (1998) que son altamente motivadoras porque desarrollan la fluidez desde los estadios iniciales de aprendizaje y promueven un sentimiento haber alcanzado un objetivo.

Esta importancia se viene reivindicando por varias razones. En primer lugar, las secuencias formulaicas están muy presentes en el discurso. Se han hecho estudios que tratan de cuantificarlas y las cifras van desde el 20 % (Sorhus, 1977) hasta el 50% (Erman y Warren, 2000). Strengers et al. (2011) refieren, sin embargo, tres dificultades a la hora de calcular hasta qué punto el discurso es formulaico. En primer lugar, la cantidad de discurso formulaico varía con el género discursivo y los contextos situacionales. En segundo lugar, lo que para unos puede ser una secuencia formulaica, no lo sería para otros. Por ejemplo, *estadísticamente significativo* podría ser considerado como tal por investigadores pero quizá no por otros sectores de población. La tercera dificultad a la hora de calcular las secuencias formulaicas es la variabilidad de las mismas (flexión, aparición de artículos, sustituciones paradigmáticas). Estas variaciones dificultan en gran medida su recuperación a través de búsquedas automáticas.

Por otro lado, las secuencias formulaicas, realizan muy diversas funciones lingüísticas y tienen un gran número de significados. Nattinger y DeCarrico (1992) llegan a afirmar que existen fórmulas disponibles para todas las necesidades comunicativas.

Asimismo, la lengua formulaica se almacena en el lexicón de forma holística y se recupera en bloques a la hora de la producción. Su reconocimiento y atención presenta ventajas tanto para el procesamiento como para la producción. En cuanto al procesamiento, se han realizado numerosos estudios que demuestran que tanto los hablantes nativos como los no nativos con alto nivel de dominio procesan más rápidamente la lengua formulaica que la que se genera creativamente (Conklin & Schmitt, 2008; Jiang & Nekrasova, 2007; Underwood, Schmitt, & Galpin, 2004). Esto lleva, en último término, a una comunicación más eficiente porque la

---

<sup>23</sup> Vid. Bibliografía: Meunier & Granger, 2008; Schmitt, 2010; Schmitt & Carter, 2004; Sinclair, 1991; Wray, 2002, 2008.

recuperación de los bloques facilita la producción lingüística en tiempo real (Skehan, 1998). Además, la lengua formulaica puede mejorar la impresión global que producen las producciones lingüísticas. Boers et al. (2006) demuestran que hablantes de L2 muestran un mayor nivel de dominio cuando usan lengua formulaica.

Por último, el uso de las fórmulas aumenta la precisión lingüística porque constituyen *zonas seguras* o *islas de confianza* (Dechert, 1983). Suponen una plataforma que facilita una producción más fluida y más precisa y hacen que los hablantes se puedan permitir planear con antelación el contenido de lo que van a decir, así como su forma lingüística (Skehan, 1998).

Por todas estas razones, a partir de los enfoques léxicos, se ha venido reclamando una sensibilización por parte de profesores y alumnos de los bloques prefabricados. Se aboga por llevar al aula estos bloques más que los patrones estructurales porque, como refiere Chamorro (2012) « tienen la ventaja de ser lo que los hablantes nativos dicen, e integran ya los aspectos gramaticales» (p. 28).

#### **1.4. JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA: RAZONES PARA ENSEÑAR-APRENDER COLOCACIONES**

La creencia de que las colocaciones deberían ocupar un lugar importante en la enseñanza del léxico de una L2 es la motivación principal para la elaboración de esta tesis. Y deberían ocupar tal lugar por varias razones que tratamos de recoger en este apartado. La primera, porque su supuesta transparencia y arbitrariedad hacen que por un lado pasen desapercibidas y por otro que no sean fáciles de producir por un hablante no nativo. La segunda es de corte cognitivo: el establecimiento de redes léxicas es un principio organizador del lexicón; la tercera, porque su utilización aumenta la fluidez y la precisión, evitando una gramaticalización excesiva y los consiguientes errores o circunloquios innecesarios. Además, su dominio reporta beneficios en otro tipo de competencias, como en la pronunciación.

##### **1.4.1. Consideraciones sobre la arbitrariedad, la transparencia y la selección**

Al ponernos en la piel de un hablante de L2, surgen dos características a las que merece la pena dedicar unas líneas, la transparencia y la arbitrariedad. De ellas se ha hablado frecuentemente desde la didáctica de segundas lenguas.

Desde un enfoque que basa sus postulados en las necesidades de un aprendiente de L2, es lógico que la transparencia y la arbitrariedad se privilegien en la descripción de las colocaciones. Aparentemente, a un profesor de L2 quizá no le interese tanto la naturaleza de la restricción o la direccionalidad de la misma. Trataremos de ver que estas nociones, sin embargo, sí pueden tener incidencia en la práctica docente. Examinaremos en este apartado estos criterios, los riesgos conceptuales que pueden surgir al asumirlos y las implicaciones didácticas.

- La transparencia y la idiomática

En cuanto al criterio de la transparencia, cierto es que un gran número de colocaciones no presentan opacidad semántica para llevar a cabo actividades de comprensión lectora, auditiva o audiovisual. No hay más que pensar en las construcciones con verbo de apoyo. En *darse una ducha, dar un golpe, hacer la cama, poner la mesa* la carga semántica se encuentra en el sustantivo y por tanto en la tarea de descodificación no se repara en el verbo. Pero no solo ocurre con este tipo de construcciones: dentro del campo de los viajes y el turismo, por ejemplo, las combinaciones *ticket de ida y vuelta, ir de camping* no presentan opacidad semántica para un anglófono y, de hecho, deducen con facilidad su significado<sup>24</sup>.

Sin embargo, el criterio de transparencia presenta principalmente tres problemas: para empezar no todas las colocaciones son transparentes. ¿Qué significa, por ejemplo, *pagar religiosamente*? ¿Es transparente el significado de *realizar un pedido* para un angloparlante? En segundo lugar, como señala Alonso Ramos (2010), la transparencia o la opacidad semántica conciernen al proceso de la descodificación: una expresión dada puede ser más o menos opaca para un sujeto, dependiendo de si conoce el sentido del colocativo cuando aparece con esa base. Además, la transparencia no es un criterio que se pueda medir si no es en comparación con otras lenguas porque, siguiendo con el ejemplo anterior, *realizar un pedido* no es transparente porque en inglés los angloparlantes que no conocen el verbo *realizar* lo pueden interpretar fácilmente como un cognado, y lo traducen a *realize*, que significa

---

<sup>24</sup> Sin embargo, desde nuestra experiencia como profesores, puede ser interesante llamar la atención sobre ellas porque en su L1 estos conceptos se expresan de otra forma.

realmente ‘darse cuenta’. Hay colocaciones que se traducen directamente y otras que no, suponiendo las últimas, como es de esperar, un mayor grado de dificultad para el aprendiz. Todo esto entronca con la idea de Hausmann (1997) de que todo es idiomático en una lengua extranjera y que todas aquellas expresiones que en otra lengua se expresan de otra manera, deberían aparecer en un diccionario de colocaciones (1989).

Es interesante evaluar el criterio de la transparencia cotejándolo con el de la idiomática. Se suele señalar que una colocación del tipo *dar un abrazo* es transparente, mientras que *dar calabazas* es opaca porque esta última muestra un grado mayor de idiomática. No obstante, ha sido ya ampliamente reconocido que las metáforas no solo forman parte del lenguaje literario sino que impregnan nuestro discurso cotidiano. Pues bien, al igual que al oír hablar de metáfora no solo debemos pensar en literatura, en el campo de segundas lenguas no solo debemos pensar en expresiones del tipo *dar calabazas* o *romper el hielo* cuando hablamos de idiomática. De acuerdo con Lewis (1993) cuando hablamos de idiomática en el aula a menudo se cae en expresiones pintorescas y poco rentables pedagógicamente, cuando la lengua es menos literal de lo que en un principio nos puede parecer. Para ello, no hay más que pensar en expresiones como *llegamos a un acuerdo* o *planean las dudas* donde el significado los verbos *llegar* y *planear* ha evolucionado desde lo físico a lo figurado pasando, en algunos casos, este último significado a formar parte de las acepciones de la palabra que aparecen en un diccionario. Bosque lo explica muy bien en su introducción a *Redes* (2004). Si consideramos el verbo *planear*, veremos que se combina con dos paradigmas. El primero (A) toma el verbo en su sentido físico, como acción que pueden realizar *los aviones, las gaviotas, las águilas*, etc. Las palabras que forman este paradigma se combinan libremente con *planear* y la naturaleza de la asociación es extralingüística: nuestro conocimiento de la realidad nos permitiría ampliarlo. El segundo (B) toma el verbo en sentido figurado y se combina con *incógnitas, sospechas, temores, miedos*, etc. Las diferencias entre A y B es que un hablante no nativo no podría deducir B aplicando su sentido común o su raciocinio, es decir, que se obtiene del conocimiento del sistema lingüístico y no del conocimiento de la realidad. Por ello, estas combinaciones deben ser aprendidas específicamente,

porque no se deducen directamente de la definición de la palabra, o al menos de su acepción principal. Como consecuencia, somos de la opinión de que, si bien *acariciar un gato* es una combinación que naturalmente podría producir un hablante de EL2 si conoce el significado de *acariciar* y de *gato*, no ocurre así con *acariciar el éxito*, puesto que es una combinación que no se deduce de la lógica sino del conocimiento lingüístico.

En cualquier caso, si bien tomaremos con cautela los términos *transparente* e *idiomático* nos parece que no hay que obviar que la particularidad de las colocaciones léxicas, que normalmente ofrecen menos dificultad en la decodificación que las expresiones idiomáticas puras en las que ninguno de sus componentes tiene autonomía semántica ni referencial como hemos comprobado en el apartado 1.2.3.

- ¿Son las colocaciones arbitrarias?

Relacionada con esta cuestión anterior está la de la arbitrariedad o impredecibilidad. Es esta una característica que se ha mencionado repetidamente como una de las definitorias del término colocación, y que, en los últimos años con la evolución del enfoque léxico, ha empezado a ser cuestionada.

Muchos autores abogan por el hecho de que las colocaciones son combinaciones arbitrarias e impredecibles, es decir, que no obedecen a razones semánticas para su configuración, como una de las razones para enseñar estas unidades léxicas. De acuerdo con Hausmann (1998) una combinación es predecible si se forma siguiendo las reglas gramaticales y semánticas del sistema, e impredecible si no lo hace. Alonso Ramos (2010), sin embargo, puntualiza que la predictibilidad no resulta un criterio operativo si la entendemos en términos estadísticos: *muy cansado* y *armado hasta los dientes* serían igual de predecibles porque las dos se forman conforme a las reglas del sistema, e igual de impredecibles si las examinamos desde el punto de vista de la producción. Un hablante no puede predecir cómo se va a expresar el sentido de ‘intenso’ si no tiene en cuenta la base. Ahora, si relacionamos la predictibilidad con la estadística, como *muy* se aplica a un número mucho mayor de bases, es, ciertamente más predecible que *hasta los dientes*. Es decir, esta autora –que aborda las

colocaciones como casos de restricciones léxicas que se dirigen desde la base— considera que todos los colocativos son impredecibles si nos ponemos en la piel de un hablante no nativo que va a expresar el sentido de una función léxica aplicado a una base determinada.

Es decir, que en general, desde la lexicografía orientada a la producción lingüística se han abordado las colocaciones como casos de restricción desde la base, y de ahí la arbitrariedad. ¿Hay alguna razón por la que para intensificar *paciencia* utilicemos el adjetivo *infinita* mientras que en el caso de *amistad* lo hagamos con *estrecha*?

Desde la didáctica, Lewis, por ejemplo, hace también hincapié en la asimetría de los componentes y la dirección de la selección léxica. En una colocación, uno de los componentes reclama la presencia del otro. Pero este grado de fijación no es recíproco. Por ejemplo, *rancid* ('rancia') reclama casi inequívocamente la presencia de *butter* ('mantequilla'), pero no ocurre así en dirección contraria.

Así ocurre en casos de aparente sinonimia, como *ligero* y *liviano*, que son sinónimos en cuanto que denotan la cualidad de lo que pesa poco y, sin embargo, ¿por qué decimos *ligero ascenso de las temperaturas* y no *\*liviano ascenso de las temperaturas*? De acuerdo con Lewis (1997), estas restricciones léxicas seleccionan, de entre todas las combinaciones posibles en la lengua, aquellas que realmente ocurren. El enfoque léxico hace hincapié en esta arbitrariedad, llegando incluso a sugerir a los profesores que resistan a la tentación de explicar este tipo de fenómenos:

Entonces, como profesores no podemos ofrecer explicaciones a nuestros estudiantes sobre las elecciones particulares que la comunidad de hablantes selecciona y sanciona más allá de un «simplemente, es así». Deberíamos resistir el reflejo automático del profesor de buscar explicaciones para todos los aspectos de las construcciones lingüísticas. (Woolard, 2000:34) (*l.p.*<sup>25</sup>).

No obstante, en la evolución del enfoque léxico, se observa un giro hacia la lingüística cognitiva, según la cual el conocimiento de la lengua se integra con otro tipo de conocimiento, y se asume que se puede echar mano de las habilidades analíticas generales de los aprendientes para promover el aprendizaje de la lengua.

---

<sup>25</sup> As teachers, then, we can offer no explanation to our students for the particular choices that are selected and sanctioned by the speech community beyond saying 'this is simply the way the language is'. We should resist the teacher's automatic reflex of seeking explanations for all aspects of language patterning. (Woolard, 2000: 34)

Desde esta perspectiva, se anima a los profesores y a los creadores de materiales a implicar cognitivamente a los aprendientes invitándoles a considerar la no arbitrariedad de los fenómenos fraseológicos más que a aprenderlos de memoria sin cuestionar *qué hay dentro*, pues se ha demostrado empíricamente que el procesamiento estructural y semántico de los mismos favorece su retención (vid. Bibliografía: Boers (2000); Beréndi, Csábi y Kövecses (2008); Skoufaki (2008)).

Para el caso específico de las colocaciones, Walker (2010) aboga por una concepción no arbitraria de las mismas, aludiendo a varios criterios que explican la coaparición de los términos de las colocaciones: como por ejemplo, el significado de los términos; la etimología, la metáfora y la prosodia semántica<sup>26</sup>.

Estas distintas concepciones (arbitrariedad y no arbitrariedad) se observan en el tipo de actividades pedagógicas con que se propone tratar las colocaciones. Lewis, por su parte, propone las cajas de colocaciones para registrarlas, tal y como veremos en el siguiente capítulo, en el epígrafe 2.2.2. Será el alumno quien, en su andadura a lo largo del aprendizaje de la lengua meta, deberá ir recogiendo las colocaciones en los cajas.

La idea no es llenar la caja con cualquier palabra que se pudiera colocar con la base sino recoger de forma selectiva solo aquellas que les une a la base un lazo fuerte o que se colocan con ella frecuentemente. (1997: 80) (*t.p.*<sup>27</sup>).

Boers y Lindstromberg (2009) opinan que es difícil suponer al aprendiente la capacidad para poder seleccionar los colocativos más frecuentes o más restringidos y registrarlos en su cuaderno. Proponen modificar la forma de registro de las colocaciones y añadir criterios semánticos, por ejemplo, ¿qué adjetivos de los que se colocan con *prospect* tienen connotación positiva? ¿Y negativa? Y para promover una implicación cognitiva, se pueden graduar desde el más positivo al menos.

También, aunque sin nombrarla, siguen la idea de las clases léxicas y proponen, al encuentro de una colocación como *cometer un crimen*, ir añadiendo nombres a medida

---

<sup>26</sup> El concepto de prosodia semántica fue definido por Louw (1993) como «a consistent aura of meaning with which a form is imbued by its collocates» (Louw, p. 171). Está en la línea del concepto de «concordancia semántica» que mencionaremos y explicaremos más adelante en este capítulo.

<sup>27</sup> The idea is not to fill the box with any words which could collocate but to selectively record only those which collocate strongly or frequently (Lewis, 1997: 80).

que se van encontrando con ellos en el material. De esta forma, nos aseguramos de dos cosas: primero, que las colocaciones que van registrando son correctas y adecuadas, y, segundo, que hay un procesamiento semántico de la colocación y una implicación cognitiva por parte del aprendiente.

Bosque, ajeno al campo de la didáctica de lenguas, decide abordar el problema de la arbitrariedad desde esta perspectiva para la elaboración de sus diccionarios. Para este autor, que entiende las colocaciones como casos de restricciones que imponen los predicados (colocativos en la terminología anterior) a sus argumentos (bases), estas restricciones, lejos de ser arbitrarias, forman parte del sistema de la lengua. Pensemos por ejemplo que con la forma cuantificadora *alijo de* denotamos siempre un conjunto de realidades socialmente estigmatizadas o ilegales: *drogas, armas, dinero negro, explosivos*, etc. Esta restricción forma parte del sistema e invalida construcciones como \*alijo de periódicos o \*alijo de garbanzos, a no ser que sean utilizadas con fines estilísticos. Si abordamos la colocación *enemigo acérrimo* desde la base *enemigo* y la comparamos con la colocación *amigo íntimo*, ciertamente parecen combinaciones arbitrarias ¿por qué se eligen palabras diferentes para intensificar las bases *amigo* y *enemigo*? Si lo examinamos desde el colocativo como propone Bosque, quizá encontremos alguna sistematicidad: *acérrimo* selecciona una clase léxica formada por sustantivos que designan personas enfrentadas a algo o a alguien, formada por *enemigo, rival, adversario, detractor*, etc.

Apresjan y Glovinskaja (2007) proponen la noción de *concordancia semántica* para contrarrestar la «exagerada fraseologización de las colocaciones» y para explicar la motivación semántica que, según ellos, se da entre muchas bases y sus colocativos. De acuerdo con esta visión, la base *crimen* y su colocativo *cometer* comparten rasgos semánticos que explican su coaparición. Asimismo, nombres como *norma, ley* o *promesa* designan objetos de cumplimiento, por lo que se da una concordancia semántica con su colocativo verbal *cumplir* (Bosque, 2004). Si bien no negamos que la concordancia semántica puede explicar la elección de muchos colocativos, creemos que ha de tomarse con cautela, porque si fuera una cuestión de reglas, podríamos asumir, por ejemplo, que igual que *error* o *crimen* eligen el verbo *cometer*

con el significado de ‘llevar a cabo’ porque *cometer* exige un objeto de algo considerado negativo, va a ocurrir lo mismo con *perpetrar* y sin embargo, *se perpetra un crimen*, pero no *un error*. Por esta razón, se ha señalado (Alonso Ramos, 2013) que es imprescindible incluir las colocaciones en un diccionario, a diferencia de las combinaciones libres donde el verbo que acompaña a un nombre se elige en virtud de criterios semánticos: en primer lugar porque, como hemos tratado de demostrar, hay excepciones a las generalizaciones, y en segundo lugar, el análisis semántico necesario para poder deducir de qué tipo es cada nombre y predecir así con qué verbo se va a combinar, no es siempre evidente. Si por un lado podemos *acariciar* en sentido físico cualquier objeto del mundo, no ocurre así cuando se toma en sentido figurado. Como decíamos, los posibles objetos de *acariciar* en sentido figurado, como *el éxito/ una victoria/ un gol* no se obtienen de la aplicación del raciocinio y esto, si bien se pueden establecer una serie de clases léxicas para agrupar estos objetos, conlleva cierto grado de arbitrariedad.

Así que, aunque estamos completamente de acuerdo con la perspectiva de la no arbitrariedad porque ayuda al aprendiente a entender, procesar y memorizar más fácilmente las colocaciones no como caprichos de la lengua, sino como manifestaciones de un sistema, algunas veces esta explicación solo es fácil de ver a posteriori y no permitiría producir estas colocaciones a través de la mera aplicación de la lógica. Es decir, que un aprendiente no tiene por qué predecir, a la hora de producir una colocación, qué palabra se va a utilizar para expresar un determinado significado. Esto aprecia muy claramente en el caso las construcciones con verbo de apoyo. Por ejemplo, el verbo *tomar*, tal y como aparece en *Redes* (2004: 1752) selecciona algunos sustantivos que designan emociones y sentimientos, como *cariño, confianza, afecto*. Observamos, en efecto, que cuando se combina con sustantivos que denotan sentimientos, *tomar* significa ‘empezar a sentir’, pero apreciamos también que la lengua no permite esta combinación con todos los nombres de sentimiento – de ahí que en el diccionario aparezca algunos–, puesto que para ‘empezar a sentir manía’ utilizamos en español europeo *coger* no *tomar*. Las razones que explican que algunas combinaciones se den y otras no, no solo hay que buscarlas en el sistema lingüístico pues, como reconoce el propio Bosque (2004) pueden ser variadas:

preferencias de una comunidad de hablantes, creaciones literarias que han pasado a la lengua común, clichés expresivos, etc.

Sin embargo, no tiene sentido ocultar una explicación de las combinaciones léxicas cuando se conoce y se considera que es accesible al aprendiente, como hemos mencionado, puesto que hay evidencia de que se promueve así una retención a más largo plazo que si simplemente la memorizamos sin más explicación.

En resumen, creemos que ambas perspectivas, la de la arbitrariedad y la motivación, se complementan y se han de tener en cuenta en el aula: la primera, porque creemos la motivación lingüística de muchas colocaciones se puede ver solo a posteriori pero la producción de las mismas no responde a reglas infalibles o a la mera aplicación de la lógica. La segunda porque, redundante en un aprendizaje significativo que implica cognitivamente al aprendiente, implicación que, según se ha demostrado, favorece una mayor retención de las mismas.

#### **1.4.2. Las colocaciones como principio organizador del lexicón**

Desde los inicios del enfoque léxico se asume que conocer una palabra es complicado. Aunque las instituciones, los currículos, los manuales y los mismos profesores lo planteemos de forma lineal y sucesiva, el aprendizaje no se produce así y esto es porque, como apunta Morgan Lewis (2000), los aprendientes necesitan hacer constantes reajustes a lo que ya han aprendido.

De la misma forma que en Nueva York, la calle 103 tiene sentido porque existen la 104 y la 102, y que el pretérito indefinido cobra sentido en cuanto que se opone a los otros tiempos del sistema verbal, ocurre lo mismo con los ítems léxicos. Como ya señaló Aitchison (1987), las palabras no operan de forma independiente ni son elementos intercambiables en el lexicón, sino que son partes de un sistema. Para explicar cómo funciona el lexicón mental se suele acudir a la metáfora de la red, cuyos nódulos serían los elementos léxicos que se relacionan entre sí de muy diversas formas. Esta red, lejos de ser algo estático, es un ente en permanente construcción que se va modificando a lo largo del proceso de adquisición. La representación mental que tenemos de una palabra se va haciendo más compleja a

medida que va avanzando el proceso de aprendizaje. Pensemos en la palabra *completo*. Un aprendiente que conoce el significado de la palabra *completo* no tiene problemas hasta que se encuentra con *absoluto*. Y entonces surge la pregunta, ¿qué diferencia existe entre *completo* y *absoluto*?

Nuestra representación mental de las palabras no solamente tiene dos caras –forma y significado– sino que, como afirma Baralo (2004), se trata de «una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles» (p. 1). Conocer una palabra solo puede ser el resultado de un proceso porque no consta únicamente de conocer la correspondencia entre una forma y un objeto del mundo.

Así pues, se asume que conocer una palabra es mucho más que conocer su equivalente en la L1. La siguiente tabla, basada en el esquema propuesto por Nation (2001) y en el de Baralo (2004), muestra a qué nivel de análisis lingüístico y a qué subcompetencia del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) hacen referencia las distintas caras del conocimiento de una palabra.

Niveles	Saber una palabra	Competencias del MCER
<b>Fónico</b>	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se lee? ¿Cómo se escribe?	Competencia fonética, ortoépica y ortográfica.
<b>Morfológico</b>	¿Qué partes se reconocen en ella? ¿Qué estructura tiene?	Competencia gramatical
<b>Sintáctico</b>	¿En qué estructuras podría aparecer? ¿En qué estructuras se debe usar?	Competencia gramatical
<b>Semántico</b>	¿Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems pueden referir a este concepto? Asociaciones semánticas: ¿Qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?	Competencia semántica
<b>Léxico</b>	Redes léxicas: colocaciones. ¿Qué otras palabras aparecen/ pueden usarse con ella?	Competencia léxica

<b>Sociolingüístico</b>	Restricciones de uso: (registros, frecuencia...) ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	Competencia sociolingüística
-------------------------	---	------------------------------

Tabla 1.1. ¿Qué es saber una palabra? (Inspirado en Baralo, 2004).

Este cuadro demuestra como el conocimiento de una palabra es transversal y pasa por todos los niveles de análisis lingüístico, así como atañe a distintas subcompetencias lingüísticas y sociolingüísticas.

De acuerdo con Bogaards (2001) aprender una unidad léxica (UL) en una lengua extranjera implica siempre uno o varios de los siguientes pasos: aprender una nueva forma para un nuevo significado; aprender un nuevo significado para una forma ya conocida; aprender un nuevo significado para una combinación de formas ya conocidas; aprender relaciones semánticas entre unidades léxicas (sinonimia, antonimia, hiponimia, meronimia, etc.); aprender relaciones morfológicas entre unidades léxicas; aprender los usos gramaticales correctos de las unidades léxicas; aprender las colocaciones; aprender el uso pragmático apropiado. Además de este conocimiento enciclopédico de una unidad léxica, Thornbury (2002) señala que no hay que olvidar el personal, que une las palabras a experiencias personales, que llama conocimiento autobiográfico. Así pues, saber una palabra es la suma de todas estas conexiones semánticas, sintácticas, fonológicas, ortográficas, léxicas cognitivas, culturales y autobiográficas. Pensemos por ejemplo en la palabra *café*. Además de saber cómo se deletrea, cómo se pronuncia y qué significa, hay muchos otros tipos de información que un hablante puede conocer. Mencionamos alguno a continuación: es un nombre masculino; se puede utilizar como nombre contable (significando *un vaso/ una taza de café*) o como incontable (significando la materia del café); forma parte de colocaciones como *café solo*, *café cortado* o *café con leche* y de expresiones institucionalizadas como *¡un café, por favor!*; acarrea una carga cultural compartida (Gallison, 1986) según la cual *tomar un café* puede significar ‘charlar, hacer confidencias, amistad’; se opone a *té* en algunos contextos y un largo etcétera.

Frente a esta tendencia, que refleja lo que Lee Revier (2009) llama la concepción de la colocación como una propiedad de las palabras, surge una visión de las colocaciones como unidades léxicas de pleno derecho y no como parte del

conocimiento de las palabras individuales. De acuerdo con la primera, el comportamiento colocacional de una palabra, junto con su comportamiento ortográfico, gramatical, su significado, sus usos, etc. caracterizan la forma, el significado y el uso de una palabra. Este enfoque ha llevado a los investigadores y a los profesores a ver el conocimiento colocacional como un subcomponente del conocimiento de la palabra más que como un conocimiento independiente. También ha llevado a poner énfasis en las palabras individuales (*hacer* y *la maleta*) que se combinan para formar una colocación más que en la colocación entera (*hacer la maleta*). Frente a este enfoque, se empieza a explorar una visión alternativa que concibe las colocaciones como unidades léxicas de pleno derecho. Esto, sin duda alguna, tiene consecuencias en el tratamiento didáctico y en la evaluación de las colocaciones, como veremos más adelante, especialmente en el capítulo quinto.

En cualquier caso, no es el objetivo de este trabajo detenernos en la organización del léxico<sup>28</sup>. Sin embargo, lo mencionamos en la medida en que atañe a los objetivos de nuestra investigación. Y es que si asumimos que las colocaciones son un principio importante para organizar y almacenar el léxico en la memoria<sup>29</sup> (Aitchison, 1997) y que el objetivo principal en la enseñanza-aprendizaje del léxico es favorecer la creación de redes entre las palabras (Baralo, 2004) no es difícil llegar a la conclusión de que la enseñanza del léxico no se puede detener en las palabras individuales. El conocimiento de la combinatoria de una palabra, entonces, no supone una información accesorio (piénsese que en muchos diccionarios a esta información se le llama el *contorno*) sino esencial tanto para poder utilizar esa palabra en el discurso como para registrarla y almacenarla en el léxico.

Las conclusiones a las que se ha llegado en los estudios sobre la organización y adquisición del léxico y que están en el trasfondo de esta decisión pedagógica, las resume Chamorro (2012) en cuatro: se estima que un 70% de la lengua se basa de alguna manera en expresiones fijas. Un estudiante con 2000 palabras, si conoce seis

---

<sup>28</sup> Si se quiere profundizar en el tema, vid. Aitchison, 1987; Baralo, 1997, 2001, 2006; Schmitt, 2000.

<sup>29</sup> Como refiere Higuera (2011), Aitchison (1987) probó a través de una serie de estudios experimentales que hay una serie de principios que estructuran el léxico, siendo las colocaciones el segundo en orden de frecuencia después de la coordinación. Los experimentos consistían en pedir a una serie de informantes que dijeran la primera palabra que viniera a sus mentes cuando se les daba una unidad léxica determinada.

colocaciones de cada una, dispondrá de 12.000 expresiones prefabricadas. Dado el número de clases con que un curso regular suele contar a la semana, y el número de palabras que se recomienda introducir por clase (no más de 10), resulta imposible llegar a cubrir las 70.000 entradas del lexicon. De esta manera, los profesores deberían dirigir su atención no solo a introducir palabras nuevas sino a entrenar en técnicas de aprendizaje de palabras y combinaciones léxicas para que el aprendiz pueda llegar a ellas por su cuenta a través de técnicas de segmentación del léxico en el *input*, utilización de corpus o diccionarios, etc.

Concluiremos entonces que la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones facilitará el aprendizaje, tanto para el reconocimiento de las mismas en el *input* (en actividades de comprensión auditiva y de lectura) como para su recuperación en la producción (en actividades de expresión e interacción escritas y orales). Con actividades que favorecen la asociación de las palabras en el eje sintagmático, se está sacando a la superficie un proceso mental que se sabe que opera en el aprendizaje del léxico.

#### **1.4.3. Las colocaciones ayudan a la fluidez**

De acuerdo con Hill (2000), el aprendizaje de las colocaciones es un factor clave en la fluidez. En primer lugar, la toma de conciencia sobre el fenómeno colocacional nos permite pensar más rápido y comunicarnos de forma más eficiente. Se asume que los hablantes nativos de una lengua pueden comunicarse de forma automatizada porque acuden a segmentos prefabricados, que recuperan en su memoria igual que un número de teléfono. Lo mismo ocurre con la descodificación de los mensajes.

Además, el hecho de que en nuestra lengua nos comunicamos con rapidez y eficiencia se explica porque no estamos acudiendo a palabras nuevas constantemente. Las colocaciones y otras secuencias formulaicas nos ayudan a nombrar ideas complejas de forma muy rápida y, de esta forma, afirma Hill, no dedicamos todo nuestro esfuerzo y concentración en la forma de las palabras individuales. De esta forma, podemos afirmar que la fluidez no es algo que se adquiera con el tiempo de forma natural, sino que se va consiguiendo a medida que vamos incorporando y reconociendo estos segmentos de lengua. Es decir, que un

aprendiz con nivel A1, podrá desenvolverse con fluidez en un restaurante si ha adquirido segmentos como *Agua con gas, ¡La cuenta, por favor!, café solo, ¿Me puede traer...?*<sup>30</sup>. Si almacena estos elementos en su lexicón y acude a ellos en bloque en la situación dada, podrá expresarse con fluidez sin esperar a adquirirla en un nivel C2.

Boers y Lindstromberg (2009), hablando de las secuencias formulaicas en general – entre las que hemos visto que se suelen incluir las colocaciones– apuntan que su dominio repercute en la fluidez tanto receptiva como productiva y lo demuestran con evidencia empírica. La fluidez se entiende aquí como automaticidad (Schmidt, 1992; Segalowitz, 2003; Segalowitz y Hulstijn, 2005) y se refiere tanto a actividades receptivas, la habilidad para reconocer y comprender palabras y frases con rapidez, como a actividades productivas, la habilidad para producir cadenas de palabras y frases fluida, rápida y correctamente.

Por otra parte, una de las conclusiones a las que llega Nesselhauf (2005) en su estudio de errores colocacionales de estudiantes alemanes de inglés es que estos son inapropiada e innecesariamente verbosos por falta de colocaciones. Así, ampliando nuestra competencia léxica a través del aprendizaje de colocaciones, evitamos formulaciones excesivamente largas y gramaticalizadas que, en muchas ocasiones, contienen errores gramaticales. Pensemos por ejemplo en la siguiente producción: *Tiene una enfermedad que continuará hasta que se muere*. Al leerlo y corregirlo, se podría tender a focalizar su atención en el error gramatical que contiene esta producción, corrigiendo *muere* por *muera* y reparando el error ofreciendo una explicación de tipo gramatical: se utiliza el subjuntivo en subordinadas temporales cuando están referidas al futuro. Con esta explicación, estamos obviando que lo que revela esta producción es una carencia léxica que se puede reparar proporcionando la expresión *tiene una enfermedad crónica* en nuestra corrección.

Además de que incluir colocaciones u otros bloques repercute, como vimos, en la fluidez, también provoca que nuestras producciones sean más aceptadas por los miembros de una comunidad de hablantes. Veremos en nuestro estudio empírico que esta es una reflexión recurrente a la que llegan los propios aprendientes.

---

<sup>30</sup> Incluimos en estos ejemplos tanto expresiones institucionalizadas como colocaciones léxicas.

#### **1.4.4. Las colocaciones y la competencia fonética**

Como refleja Hill (2000), el adquirir la lengua en unidades superiores a la palabra, además, tiene efectos positivos en la pronunciación y en la entonación. Si se aprende a segmentar la lengua en unidades multipalabra, la entonación, el acento y la pronunciación facilitarán la interpretación al que escucha. No tenemos noticia, no obstante, de estudios empíricos que prueben que con un entrenamiento en la competencia colocacional se obtenga el desarrollo de la competencia fonética.

#### **1.5. RECAPITULACIÓN Y OBSERVACIONES FINALES SOBRE EL CONCEPTO DE COLOCACIÓN EN ESTE TRABAJO**

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, la noción de colocación ha dado lugar a ríos de tinta desde muy diversas perspectivas y ha generado inquietud entre lexicólogos, lexicógrafos, fraseólogos, lingüistas y docentes de L2 por las razones expuestas.

Sin embargo, no es el cometido de esta tesis entrar en ese debate teórico ni proponer una definición definitiva de un concepto tan escurridizo. Nuestro trabajo, al pertenecer al ámbito de la lingüística aplicada y de la enseñanza de L2, busca una definición operativa y poco restrictiva del concepto de colocación léxica. Así pues, nos sumamos a la corriente de abordarlas como un caso más de secuencias formulaicas y las trataremos como combinaciones de palabras con un mayor o menor grado de restricción –cuanto mayor es el grado de restricción, más se acercan a las colocaciones prototípicas definidas por la fraseología– que revelan hábitos de expresión de los hablantes nativos y que se prefieren sobre otras posibles.

Pedagógicamente, y dado que nuestra práctica docente se desarrolla en grupos monolingües cuya L1 es el inglés, nos resultará particularmente útil fijarnos en aquellas cuya traducción al inglés no sea equivalente, es decir, las colocaciones incongruentes. De esta forma, una combinación como *ir de tapas*, que desde un punto de vista estrictamente fraseológico no sería considerada colocación, aquí sí lo será, porque desde un punto de vista de la producción lingüística, es improbable que sea producida aplicando solamente el principio de selección libre (Sinclair, 1991).

## **CAPÍTULO 2: LAS UNIDADES LÉXICAS MULTIPALABRA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS**

En este capítulo revisamos sucintamente el papel que ha desempeñado el léxico en general dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, centrándonos en la consideración que se ha dado a las unidades léxicas superiores a la palabra, desde el momento en el que la enseñanza del léxico no estaba planificada y no tenía ningún peso en el aula, hasta el enfoque léxico y su posterior evolución.

### **2.1. EL PAPEL DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS**

Es importante hacer una breve revisión del papel del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras para tomar conciencia de la poca importancia que se le ha dado a la enseñanza de las palabras y, ni qué decir tiene, a las unidades multipalabra.

Morante Vallejo (2005) divide en tres etapas cómo ha ido cambiando el estatus y la concepción del aprendizaje del léxico: la enseñanza del léxico no planificada, hacia una revalorización del léxico y los aspectos cualitativos de la enseñanza del léxico. Tomando esta clasificación como punto de partida, iremos incorporando aportaciones de otros autores y modificaciones pertinentes a la enseñanza de las unidades léxicas superiores a la palabra.

#### **2.1.1. Enseñanza del léxico no planificada**

Esta primera etapa abarcaría aproximadamente hasta los años 70. Como es bien sabido, dentro de este enfoque tradicional, el énfasis se pone en el aprendizaje de las características morfosintácticas de la lengua escrita.

La teoría lingüística de base es el estructuralismo, según el cual la lengua se concibe como un conjunto de estructuras cuyos huecos se rellenarían con piezas léxicas. De la psicología conductista se toma además la idea de que el aprendizaje se produce a través de la adquisición de una serie de hábitos lingüísticos. Oxford y Scarcella (1994) señalan las características de la enseñanza del vocabulario durante estos años de lo que llaman el enfoque tradicional:

- la enseñanza del vocabulario no se hace de forma planificada, sino casual. Las palabras que se presentan al alumno son únicamente las que salen al hilo de la instrucción;
- todos los estudiantes reciben el mismo tipo de instrucción;
- no se repara en dar herramientas a los aprendientes para que amplíen su conocimiento léxico y no se enseñan estrategias para almacenar y memorizar las piezas léxicas nuevas;
- las unidades léxicas se enseñan principalmente a través de actividades descontextualizadas.

### 2.1.2. La revalorización del léxico

Se suele coincidir en señalar la archicitada frase de Wilkins (1972) como el comienzo de una nueva etapa en la que el léxico comienza a percibirse de otra manera en el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: «sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada» (1972: p. 111, *l.p.*<sup>1</sup>).

Así, en una década en la que empieza surgir la idea de que el dominio de estructuras no debería percibirse como un fin en sí mismo sino como un instrumento para la comunicación, la instrucción se enfoca más a enseñar a comunicarse en distintas situaciones y para lograr diferentes propósitos extralingüísticos. Como consecuencia, dentro de los parámetros del enfoque comunicativo, no se considera que los errores vayan necesariamente a crear un hábito. Las prácticas de instrucción tienden a restar énfasis a la corrección en aras de la fluidez.

En los inicios de esta etapa, se otorga importancia a los llamados *exponentes funcionales*. Por ejemplo, ligados a la función comunicativa de proponer un plan, estarían los exponentes funcionales *¿Por qué no...?* o *¿Qué tal si...?*. Como refieren Boers y Lindstromberg (2008a), «se prestaba atención a un set de estos exponentes en una sesión de clase y se esperaba que los estudiantes los produjeran de forma

---

<sup>1</sup>Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed (Wilkins, 1972: 111)

relativamente precisa [...], mientras que se toleraba la imprecisión o incorrección en cualquier otro aspecto de la producción del estudiante» (p. 3. *t.p.*)<sup>2</sup>.

Otro tema novedoso que comienza a recibir atención por parte de la comunidad investigadora y educativa a partir de este momento es el de las estrategias de aprendizaje. Y he aquí otra gran diferencia con la etapa anterior en lo que a la enseñanza de léxico se refiere: parece que el aprendizaje del léxico no se concibe como una memorización de una lista de palabras frecuentes sino como una habilidad y una responsabilidad del aprendiz. Se empieza a llamar la atención sobre los procesos de adquisición del léxico pero, como señalan Boers y Lindstromberg (2008), la cuestión de cómo retener el léxico en la memoria a largo plazo permanece desatendida por la investigación. Es decir, la enseñanza estratégica del léxico no se centra en equipar a los estudiantes de estrategias para memorizar de forma más eficiente el léxico sino en lograr la comunicación efectiva utilizando palabras generales e imprecisas a la hora de la producción y a tolerar la vaguedad e inferir el significado de las palabras desconocidas en las actividades de recepción.

Es decir, la creencia imperante es que, al igual que ocurre con la L1, el léxico de la L2 se adquiere principalmente de forma incidental y que se debe proporcionar gran cantidad de *input* al aprendiente. Al leer o escuchar ese input, se entrena al aprendiente para tolerar la vaguedad –cuántas veces hemos dicho u oído en un contexto de aula de L2 que no es necesario entenderlo cuando se lee o se escucha un texto– y para deducir el significado de las palabras por el contexto. De acuerdo con Nation y Waring (1997), bajo esta concepción se asume implícitamente que si el aprendiente no se vuelve a encontrar con una palabra cuyo significado no ha podido desentrañar, será que es demasiado poco frecuente como para que merezca la pena aprenderla. Como veremos después, investigaciones empíricas han evidenciado que este tipo de asunciones no están exentas de problemas.

---

<sup>2</sup> In early versions of CLT the expressions targeted in a given lesson (a set of functional exponents, for example) were expected to be produced relatively accurately (especially in the early, “controlled” phases of a cycle of work) whereas inaccuracy in whatever else students might say would often be regarded rather tolerantly (Boers y Lindstromberg, 2008: 3).

En estas primeras etapas se puede aludir a distintos métodos de enseñanza de lenguas que se van sucediendo. Con ellos cambia también el estatus y el tratamiento que se le da al léxico.

En el **método de gramática y traducción**, la atención explícita al léxico se hace en forma de listas o glosarios que van unidos a los textos y que sirven de ayuda a la traducción –normalmente de la L2 a la L1–. Muy pocos son los recursos que se ofrecen para promover el uso activo de ese vocabulario.

En el **método situacional audiolingual** se empieza a señalar la importancia de proporcionar a los aprendientes recursos para poder desenvolverse de forma oral en situaciones comunicativas, en lo que se llama la *enseñanza SOS* (Prabhu, 1987). En este momento, parece darse prioridad a la fluidez junto con la corrección. Para ello, se promueve la memorización de diálogos seguidos de intensos *drills*, que son repeticiones y reformulaciones de las estructuras ejemplificadas en los diálogos. Aunque parece que nunca se teorizó sobre el aprendizaje o la adquisición de las secuencias formulaicas en el método audiolingual, es cierto que a través de la memorización de estos diálogos, se memorizaban expresiones institucionalizadas y se desarrollaba un instinto colocacional, según apuntan Boers y Lindstromberg (2008). Sin embargo, como hemos mencionado con anterioridad, por la influencia del conductismo, se promueve la creación de hábitos y la eliminación de errores a través de la repetición y la práctica y, dado que se pide poca comprensión o implicación cognitiva del estudiante, apenas se presta atención al entrenamiento estratégico para retener estas piezas léxicas.

En lo que hemos denominado la segunda etapa, a partir de los años 70, con la introducción del concepto de *competencia comunicativa* de Hymes (1972), se empieza a dar más importancia a aspectos sociolingüísticos y pragmáticos que condicionan nuestro uso de la lengua. Se introduce, además, la idea de la creatividad como componente de la competencia lingüística. El tratamiento del léxico es similar en los métodos de enseñanza que imperan, el enfoque natural y el comunicativo.

El **enfoque natural** (Krashen y Terrell, 1983) pone el foco en la exposición a un

*input* comprensible y significativo. Se confía plenamente en el aprendizaje incidental del léxico y la lectura como fuente principal para la adquisición.

El **enfoque comunicativo** tampoco propone la instrucción en vocabulario como una prioridad, dado que asumen que el léxico se desarrolla de forma natural a través de la exposición a distintas situaciones comunicativas. Al igual que para aprender las estructuras gramaticales, para aprender léxico los aprendientes tienen que exponerse a la lengua.

### 2.1.3. El desarrollo de la competencia léxica

Morante Vallejo (2005) señala la publicación de *Vocabulary in a second language* (Meara, 1983) como el comienzo de una etapa en la que se abordan los aspectos cualitativos de la enseñanza del léxico y donde se le otorga a este componente lingüístico relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Laufer (1997) señala que, hasta ese momento, las investigaciones sobre vocabulario se habían centrado en la gestión del aprendizaje del léxico, –como por ejemplo averiguar las más eficientes metodologías para enseñarlo o cómo reducir la carga de vocabulario– y que es a partir de este momento cuando se empieza a abordar cómo se produce la adquisición del léxico.

En cualquier caso, parece que en las últimas décadas, el léxico ha pasado de ser, utilizando la metáfora de Higuera (2008: 6), la Cenicienta de la didáctica de lenguas a ser la estrella.

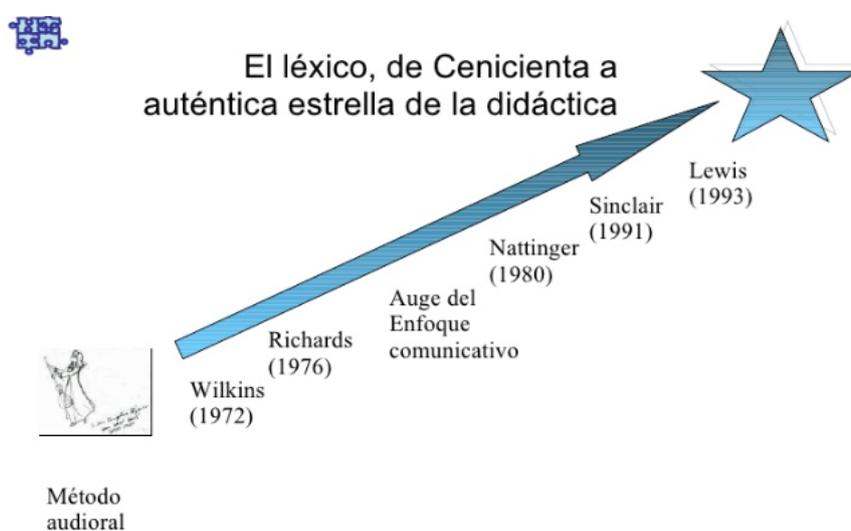


Figura 2.1. Evolución del papel del léxico. (Higuera 2008: 6)

## 2.2. EL ENFOQUE LÉXICO

Dentro de esta última etapa, merece especial atención una corriente que se ha dado en llamar el *enfoque léxico* (EL en adelante) y cuyo artífice principal –o al menos el más citado– es Michael Lewis.

Es importante señalar como punto de partida que el llamado EL no es un enfoque que reniegue del método comunicativo, sino que surge y permanece en su seno. Adoptando la mayoría de sus principios, añade el reconocimiento de la importancia de la atención al léxico en el aula. El razonamiento es que, dado que el léxico aporta más significado que las estructuras gramaticales al discurso, un énfasis en la comunicación va necesariamente acompañado de un aumento en el énfasis en el léxico.

El enfoque léxico asume todo lo que el enfoque comunicativo sugirió. Su principal aportación es un reconocimiento del léxico además de, o a veces en lugar de, la estructura como principio organizador del contenido y la metodología (Lewis, 1993: 32. *t.p.*)<sup>3</sup>.

### 2.2.1. Los principios básicos del enfoque léxico

Ofrecemos a continuación una caracterización de este enfoque léxico de Lewis y sus colaboradores que tratamos de resumir en cuatro puntos.

#### a) Invalidación de la dicotomía gramática vs. léxico

Lo que en el ámbito de enseñanza de lenguas se conoce como *gramática* –en oposición a *léxico* o *vocabulario*– se asimila con estructuras, patrones sintácticos, formas verbales, preposiciones y otros elementos que permiten a cualquier hablante generar secuencias correctas, cifrando la corrección en el cumplimiento de esas reglas o patrones. Ya hemos mencionado que dentro del estructuralismo, la lengua se concibe como un conjunto de estructuras con huecos que se completan con palabras. Estas estructuras se pondrían en práctica a través de *ejercicios de gramática*. Bajo esta concepción, gramática y léxico aparecerían como dos niveles no

---

<sup>3</sup> The lexical approach embraces all that the communicative approach suggested. Its principal addition is a recognition of lexis as well as, or sometimes instead of, structure as an organising principle affecting both content and methodology. (1993: 32).

relacionados que se trabajan de forma independiente dentro de una unidad didáctica.

Como reacción ante estas prácticas, algunos autores se sitúan en el extremo opuesto respecto de la dicotomía léxico-gramática. Little (1994), por ejemplo, defiende que las palabras preceden inevitablemente a las estructuras y que el conocimiento de las reglas gramaticales de poco sirve si no se dispone de las palabras cuyo comportamiento describen las reglas. Asimismo, Bogaards (1996) también reniega de la creencia de que la lengua es un sistema de estructuras donde se insertan los elementos léxicos sino que defiende que es un conjunto de elementos léxicos que requieren de estructuras para poder actualizarse en el discurso.

De acuerdo con Lewis (1990, 1993, 2000) la gramática –la morfosintaxis– es una habilidad receptiva que se adquiere cuando estamos expuestos a producciones cuyo significado comprendemos. Para este autor la dicotomía gramática/vocabulario no es válida porque léxico no equivale a palabras y la lengua consiste en cadenas de multipalabras.

A este respecto, es importante también resaltar el concepto de *gramática de las palabras*. Todas las palabras tienen su propia gramática, conformada por el conjunto de estructuras en las que aparece. Para Lewis (1993), ignorar la gramática de las palabras hace que los aprendientes produzcan secuencias innecesariamente gramaticalizadas que frecuentemente contienen errores. (Repárese en el ya comentado ejemplo de *enfermedad crónica* en el apartado 1.4.3.)

#### b) Los bloques prefabricados o la dimensión sintagmática de la palabras

Ya hemos visto en el apartado anterior que, si bien no se ha dedicado particular atención al léxico en las últimas décadas, las unidades multipalabra se han obviado especialmente. Es a partir del auge de la lingüística de corpus (Carter y McCarthy 1997; Sinclair 1991) cuando se proporcionan evidencias de que el discurso está formado por palabras que muestran una clara tendencia a coaparecer con otras. El generativismo anterior no es capaz de dar cuenta de estos fenómenos.

Ya hemos dicho que en el EL, el léxico no equivale a palabras, sino a fragmentos de lengua, bloques o secuencias multipalabra. Así, se otorga suma importancia a los bloques prefabricados, fórmulas o *chunks*. La definición que se suele dar de esta unidad que engloba ría elementos tan dispares como *cometer un crimen* o *¡Cuánta razón tienes!* o *el tiempo vuela*, es la de Wray que las define como:

secuencias de palabras –continuas o discontinuas- que parecen prefabricadas, es decir, que se almacenan y se recuperan de la memoria como un todo, en lugar generarse desde cero cada vez que se producen o estar sujetas a las reglas de la gramática (Wray, 2002: 9. *l.p.*)<sup>4</sup>.

Si bien fue Lewis el que popularizó los *chunks* en el campo de la enseñanza de lenguas, la atención a este tipo de segmentos en un contexto de enseñanza-aprendizaje de LE o L2 no es algo reciente. Ha pasado casi un siglo desde que Palmer (1925) señaló su importancia en la conversación.

Además, como apuntan Boers y Lindstromberg (2009), el aprendizaje de los bloques era uno de los objetivos primordiales del método audiolingual en la enseñanza de lenguas extranjeras (Fries et al., 1958), si bien el énfasis se puso en las estructuras *marco* –con capacidad productiva– como *tanto\_\_ como \_\_*, más que en combinaciones de palabras fijas del tipo de las colocaciones.

En 1983, Pawley y Syder publican un artículo bajo el nombre de *Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency* que puede considerarse uno de los textos fundacionales de esta corriente didáctica, aunque, no se le ha logrado conceder la importancia que tiene hasta muchos años después. En este artículo, proponen revisar la creencia –que viene del generativismo chomskiano– de que la tarea de un aprendiente de una segunda lengua consiste principalmente en aprender las reglas para generar un número potencialmente infinito de estructuras:

Si un aprendiente de lengua quiere adquirir un nivel de dominio similar al de los hablantes nativos, entonces tiene que aprender no solo gramática generativa –tal y como se entiende este término normalmente– un conjunto de reglas que general todas y solo las frases de una lengua. Además, necesita aprender las formas de saber cuáles de esas frases bien formadas podrían ser producidas por

---

<sup>4</sup> Sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar (Wray, 2002: 9).

hablantes nativos, es decir, una manera de distinguir los usos que son normales o no marcados de los que no son naturales o están muy marcados. (Pawley y Syder, 1983: 194, *t.p.*)<sup>5</sup>.

Mucho más conocida y citada actualmente es la publicación, casi diez años después, de Nattinger y De Carrico *Lexical phrases and language teaching* (1992). Estos autores parten de que lo que llaman *frases léxicas* que son aprendidas como bloques no analizados en la adquisición de la primera lengua (Peters 1983).

Tal y como se puede ver en la figura 2.2., Nattinger y De Carrico (1992) definen las frases léxicas –que diferencian de las colocaciones– como aquellos bloques de lengua a los que se les asigna una función pragmática, tales como *¿cómo lo llevas?* o *¡que aproveche!* En nuestra tradición didáctica, este tipo de unidades se han venido llamando *expresiones institucionalizadas*.

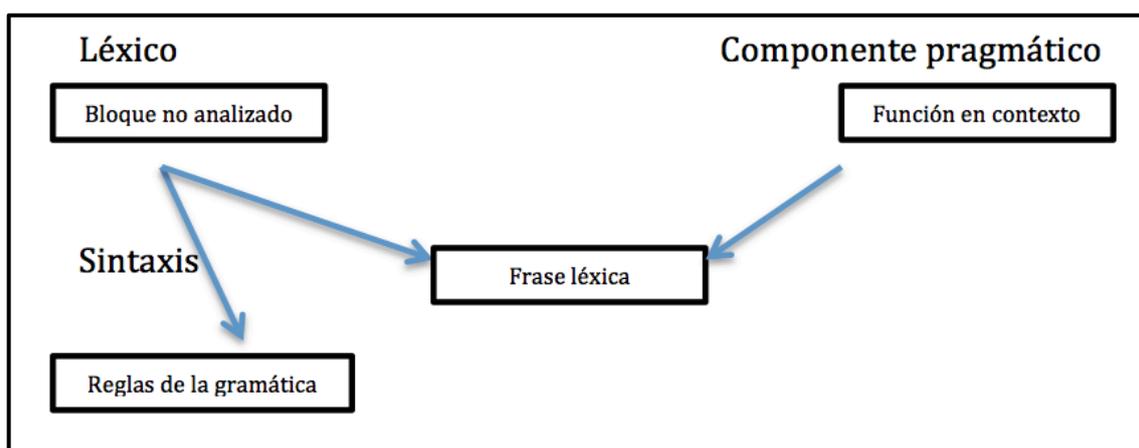


Figura 2.2. Componentes de las frases léxicas. (Nattinger y De Carrico, 1992) (*t.p.*).

La principal razón que lleva a prestar atención a las frases en el aula de lenguas extranjeras es que, como hemos mencionado en el capítulo anterior, permite una mayor fluidez y rapidez en la comunicación real que la que permite la generación de secuencias *ex novo* cada vez que producimos discurso. Asimismo, en tareas receptoras la identificación de los *chunks* promueve un procesamiento más rápido. También se suele señalar como razón por la que es conveniente una enseñanza

<sup>5</sup> If a language learner is to achieve native like control, then, he must learn not only a generative grammar as this term is usually understood –a set of rules specifying all and only the sentences of the language–. In addition he needs to: learn a means for knowing which of the well-formed sentences are native like, a way of distinguishing those usages that are normal or unmarked from those that are unnatural or highly marked (Pawley y Syder, 1983: 194).

orientada a los *chunks* el hecho de que muchos de ellos no se generan a través de la aplicación de las reglas generales (Fillmore, Kay, y O'Connor 1988, Lewis 1993).

Para permitir y promover el principio de idiomática en el aula de lenguas extranjeras, los profesores tienen que entrenar a sus estudiantes a segmentar el léxico no en palabras sino en bloques. Esta práctica la llama en inglés *pedagogical chunking* (segmentación pedagógica) como veremos, está en la base de su metodología de enseñanza.

### c) Las unidades léxicas

Si el léxico de una lengua está compuesto por mucho más que palabras, es lógico que se abogue por hablar de *unidades* o ítems *léxicos* como categoría más abarcadora que incluye, además de las palabras individuales, otras unidades multipalabra.

- Las *polipalabras* aparecen en el EL como un cajón de sastre en el que caben muy diversas unidades, tales como compuestos léxicos (*mesa camilla*), marcadores discursivos (*por otro lado*);
- las *colocaciones*: hemos abordado ya las colocaciones desde muy diversos puntos de vista. Lewis las describe como la forma en que las palabras individuales coaparecen en el discurso. Es decir, las aborda desde una perspectiva probabilística. Bahns (1993) aboga por una visión contrastiva con la L1 del aprendiente y recomienda centrarnos en aquellas que no tienen una traducción directa en la L1;
- las *expresiones institucionalizadas*: también las hemos abordado en el capítulo primero. Se trata de secuencias de palabras que van ligadas a un acto de habla y que facilitan un procesamiento más rápido así como una mayor fluidez en la expresión.

### d) El aprendizaje incidental del léxico

Uno de los puntos más controvertidos del EL, como veremos más adelante, es el papel que se da a profesor y a aprendiente en lo que al proceso de aprendizaje de léxico se refiere.

Desde el EL se asume que los aprendientes no pueden recibir instrucción explícita sobre la inmensa cantidad de ítems léxicos necesaria para dominar la lengua meta. Por ello, se aboga por una instrucción más bien estratégica, en la que el profesor entrenaría al estudiante a descubrir por sí mismo los bloques prefabricados en el *input* que recibe en clase para que este aplique las técnicas de segmentación y de tomar nota del *input* que recibe dentro y fuera de clase.

Lewis es partidario de utilizar el tiempo de clase para aumentar las probabilidades de que el *input* que reciben los aprendientes se convierta en *intake*. Es decir, más que en enseñar ítems léxicos concretos, aboga por entrenar para reconocerlo en el *input*, segmentarlo y registrarlo de forma adecuada.

Además, al igual que en el enfoque comunicativo, Lewis es partidario de tolerar la vaguedad y de aplicar estrategias para adivinar el significado de las palabras desconocidas:

No te preocupes si no comprendes todo cuanto escuchas o lees: escuchar y leer mucho, aunque solo lo comprendas parcialmente, te ayudará mucho más que leer o escuchar poco y comprendiendo cada palabra (Lewis, 1997: 47, *t.p.*)<sup>6</sup>.

### **2.2.2. Metodología del el enfoque léxico para enseñar-aprender colocaciones**

A medida que se va desarrollando el EL, lo abstracto se va haciendo más concreto y, con la publicación de *Implementing the lexical approach* y *Teaching collocation* (2000), Lewis y sus colaboradores descienden a la realidad de la clase para redactar una suerte de manual de instrucciones dirigido a que el profesor pueda poner en práctica lo dicho en su primera obra.

La metodología que propone Lewis para enseñar- aprender los *chunks* en general y las *colocaciones* en particular se basa en tres ejes, a saber, el *input*, la *percepción* y la recogida.

---

<sup>6</sup> Don't worry if you don't understand everything when listening or reading: a lot of listening and reading, partially understood, will help you much more than a small quantity where you have understood every word. (Lewis, 1997: 47). (*t.p.*)

#### a) El input

Para este autor la mejor forma en que un aprendiente va a adquirir colocaciones es estar expuesto a una gran cantidad de *input* auténtico, sobre todo oral.

Además, se propone que, ante ciertas preguntas, el profesor no debe explicar sino invitar a explorar proporcionando una gran cantidad de ejemplos que sirvan como *input* a partir del cual el aprendiente pueda extraer sus propias conclusiones. Por ejemplo, si en una clase nos preguntan cuál es la diferencia entre *cálido* y *caliente*, para Lewis, mejor que enredarse en explicaciones abstractas es proporcionar ejemplos de uso que muestren estas diferencias. Se trata de una forma del llamado *data driven learning*<sup>7</sup> o aprendizaje dirigido por los datos, promulgado principalmente por aquellos que abogan por la utilización de los corpus lingüísticos en el aula.

#### b) La captación<sup>8</sup>

Lo que el profesor debe hacer con estos textos es facilitar que el estudiante capte cómo las palabras se combinan en el eje sintagmático haciendo preguntas, registrando las colocaciones en la pizarra, etc. Es difícil hablar de captación sin hacer referencia a la llamada *Hipótesis de la captación* (Schmidt, 1995). Según esta hipótesis, para aprender cualquier aspecto de la L2 los aprendientes necesitan percibir el material relevante en el *input* lingüístico al que está expuesto. Años después, el mismo autor (Schmidt, 2001) reformuló su hipótesis para concluir, de forma más cautelosa, que cuanto más perciben los aprendientes de L2, más aprenden y que aprender sin percibir los elementos lingüísticos en el *input* (el aprendizaje subliminal) juega un papel insignificante en el aprendizaje de una nueva lengua.

Estas apreciaciones acerca de si la percepción es una condición necesaria para convertir el *input* en *intake* se incorporan también al EL. Ante el *input*, Lewis propone entrenar al estudiante a darse cuenta de las secuencias de palabras en lo que él llama el *pedagogical chunking*. En este entrenamiento, el profesor juega un papel primordial

---

<sup>7</sup> Los principios básicos del *data driven learning* se han explicado ya en el capítulo 1.

<sup>8</sup> Definiremos captación como el «registro en el cerebro de un nuevo material a través una toma de conciencia, en el momento del encuentro, de que se está ante algo nuevo (*t.p.* de «Noticing refers to the brain registering the new material, with some fleeting awareness at the point of encounter that there is something new» Ortega, 2009: 63).

para dirigir la atención de los estudiantes hacia los nuevos bloques de palabras. Por nombrar alguno de los consejos que da el autor, al enfrentar a los aprendientes a un texto (*input*) sugiere evitar la típica pregunta de *¿hay alguna palabra que no conoces?* y sustituirla por *¿qué palabra acompaña a «oportunidad» en el primer párrafo?* Cuando se elicitaba la respuesta, *perder*, por ejemplo, se podrían apuntar otros verbos como *aprovechar*, *tener*, etc.

c) El registro

El último paso después de estar expuesto al *input* y darse cuenta de las colocaciones que aparece en él, es registrarlas en un cuaderno personal de vocabulario.

Álvarez Cavanillas (2008) recoge de los trabajos de Lewis las ideas y rutinas para facilitar el registro del vocabulario y especialmente de las colocaciones.

- Registro en la pizarra y en el cuaderno

Lewis considera interesante, desde los primeros niveles, registrar las palabras nucleares con sus colocativos en la pizarra para que los estudiantes las registren así en sus cuadernos. Así, si aparece una palabra nueva como *regalo*, se aprovecharía la oportunidad para registrarla con un mapa o con una caja colocacional como la siguiente:

Hacer	un regalo
Dar	
Recibir	

Además, considera que a la hora de registrar las colocaciones se debe mantener el contexto de aparición de las mismas. Es decir, si en un texto aparece «Dé un paseo diario de 45 minutos», Lewis aboga por escribir esa frase entera en la pizarra y no «dar un paseo». Retomaremos esta cuestión a la hora de hablar de la riqueza flexiva del español frente al inglés en el apartado 2.3.4.

Este autor también hace hincapié en que los aprendientes recojan en su cuaderno los ítems léxicos con los que se van encontrando sin aislarlos del contexto en el que aparecen y en que lo hagan en un formato no lineal. Señala tres formatos:

- Las cajas de colocaciones

Muestran combinaciones de nombre-adjetivo; verbo-nombre y verbo-nombre-adjetivo. La recomendación que da Lewis es que estas cajas no deberían tener más de cinco elementos porque hay peligro de anotar colocaciones imposibles o no arquetípicas y la idea es solo anotar las más útiles. Luego volveremos sobre la problemática que esto entraña.

(re)draft	confidential	<b>letter</b>
dictate	sales	
go through	special offer	
get	urgent	
fax	promotional	

Figura 2.3. Ejemplo de caja de colocaciones. (Lewis, 1993: 126)

- Muestra de estructuras

Recomienda utilizar este formato para palabras delexicalizadas (como por ejemplo las construcciones con verbos de apoyo con *tomar* o *hacer*). La palabra delexicalizada estaría en el centro y sus colocativos se expanden en forma de araña. De nuevo, para evitar las listas indiscriminadas, aconseja buscar patrones o hipónimos que agrupen esos colocativos.

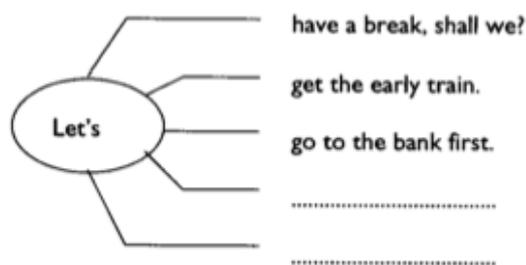


Figura 2.4. Ejemplo de muestra de estructuras. (Lewis, 1993: 126)

- Estructuras de discurso

Se trata de identificar segmentos de lengua que cumplan una función determinada y registrarlos en los cuadernos. Son más típicos de la lengua escrita y suelen ser unidades mucho más extensas que las palabras individuales.

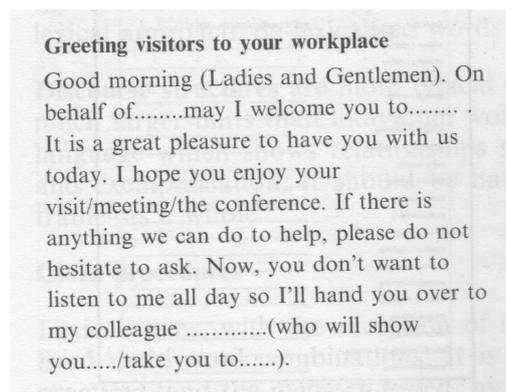


Figura 2.5. Ejemplo de estructuras de discurso. (Lewis, 1993: 126)

d) *Recoger, no corregir*

Otra rutina que le sugiere Lewis a los profesores es la de aprovechar los errores colocacionales que cometen los aprendientes como oportunidades ideales para, no solo corregir el error, sino dar colocaciones extra y así el alumno obtiene tres o cuatro colocaciones por el *precio* de una. Lewis (2000) reproduce una conversación entre profesor y estudiante que ilustraría este punto.

E: Tengo que tomar un examen en el verano.  
(P indica el error con una expresión facial).  
E: tengo que tomar un examen.  
P: (escribe "examen" en la pizarra) ¿Qué verbo utilizamos normalmente con el nombre *examen*?  
E2: *hacer*.  
P: Correcto (escribe "hacer" en la pizarra ). ¿Qué otros verbos utilizamos con "examen"?  
E2: aprobar.  
P: Sí. ¿Y el opuesto?  
E2: Suspender.  
P: Eso es. (escribe "aprobar" y "suspender" en la pizarra). [...] Y si apruebas un examen sin problemas, ¿qué puedes decir? Aprobé...  
E2: Fácilmente.  
P: Sí, u *holgadamente*. Y ¿qué dices si obtienes un 51% y se aprueba con 50%? ¿Qué puedes decir? ¿No? *Aprobé justo* o *aprobé por los pelos*.

Lewis, 2000: 20) (*t.p.*)

De esta forma, dice, los aprendientes podrían hablar de exámenes con confianza. Asimismo, cuando un aprendiente utiliza una colocación correctamente, el profesor puede aprovechar la oportunidad para proporcionar más colocativos de la palabra nuclear.

## 2.3. LA EVOLUCIÓN DEL ENFOQUE LÉXICO

Desde su primera publicación en 1993, los escritos de Lewis han gozado de una gran aceptación entre la comunidad de profesores, sobre todo en el ámbito en el que surge, en el de la enseñanza de inglés. Sin embargo, también ha generado controversias. En las dos siguientes secciones, hacemos acopio de las reacciones al enfoque léxico entre la comunidad investigadora. En la primera, recogemos algunas investigaciones en las que los dictados del enfoque léxico se han puesto a prueba en estudios experimentales, en la segunda, resumimos las propuestas que se han señalado para optimizarlo.

### 2.3.1. El foco en la(s) forma(s) léxica(s)

Con el reconocimiento por parte de los lingüistas y profesores de que los aprendientes de segundas lenguas no pueden alcanzar altos niveles de corrección gramatical a partir de una instrucción orientada únicamente al significado, se empieza a hablar de actividades de *foco en la forma*, en las que se atiende a distintos elementos lingüísticos durante la realización de una actividad comunicativa (Long, 1991, DeKeyser 1998, Norris y Ortega 2000, Ellis 2001).

El término *foco en la forma* (FonF en adelante) surge en 1991 por parte de Long y en oposición a *foco en las formas* (FonFs). El FonF fue definido por Long como aquellas actividades en las que se llama la atención de los estudiantes hacia elementos lingüísticos que aparecen de forma incidental en las clases cuyo fin último es el significado o la comunicación (Long, 1991). Por ejemplo, al hilo del *input* se atiende a la forma del verbo *gustar* en español. Aunque en sus inicios, las actividades de FonF se referían a prácticas de captación más bien esporádicas y no planeadas, el enfoque va evolucionando hacia prácticas algo más explícitas y planificadas, pero siempre dentro del contexto de una actividad comunicativa. Se opone a los enfoques naturalistas en que estos abogan por que no se necesita instrucción explícita y que basta con el *input* comprensible. Sin embargo, estas prácticas también surgen en oposición a la tradicional práctica de *foco en las formas* que consiste en la enseñanza sistemática de elementos lingüísticos aislados. Según Ellis (2001), en los enfoques que se promueve la utilización de *FonFs* los aprendientes se ven a sí mismos como

aprendientes de una lengua y la lengua es el objeto de estudio, mientras que en los enfoques de *FonF* el aprendiente es un usuario de la lengua y la lengua es una herramienta de comunicación. Podemos estar de acuerdo en que estos dos términos han estado referidos en la literatura fundamentalmente a la instrucción gramatical. Sin embargo, recientemente se han aplicado al ámbito del léxico.

De acuerdo con Laufer (2005), el rechazo a dirigir explícitamente cuestiones de vocabulario en el aula, es decir, a las prácticas que Long llamaría de *FonFs* (con una *-s* final), se basan en unas asunciones no del todo contrastadas con evidencia empírica. Así, se asume que cuando el aprendiente encuentra una palabra desconocida, se fija en ella y decide inferir su significado por el contexto utilizando una variedad de pistas lingüísticas y extralingüísticas y tiene una alta probabilidad de adivinar correctamente y, consecuentemente, retener el significado de la palabra. Si el aprendiente no recuerda la palabra después del primer encuentro o solo ha sido adquirida de forma parcial, otros encuentros con esta misma palabra aumentarán las probabilidades de retenerla y de expandir el conocimiento que el aprendiente tiene de ella. Aunque se retengan pocas palabras después de una actividad comunicativa, lo que se aprende a lo largo del tiempo puede ser significativo si el aprendiente lee regularmente<sup>9</sup>.

Esta autora defiende que además de los *FonF*, también es necesaria la enseñanza explícita de ítems léxicos, que serían el objeto de estudio (los llamados *FonFs*) y señala que un contexto exclusivamente comunicativo no es aceptable en la enseñanza de vocabulario. Esta defensa se basa en la naturaleza de la competencia léxica, definida como una combinación de diferentes aspectos que conforman el conocimiento de una palabra y en las siguientes cuestiones:

---

<sup>9</sup> The uninstructed position assumes that on encountering an unfamiliar word, the learner notices it as a word s/he does not know, decides to infer its meaning from contexts by using a variety of linguistic and non linguistic clues, has a good chance of making a correct guess, and may consequently retain partial or precise meaning of the word. If the word is not remembered after the learner's first exposure to it, or if only partial information about the word has been acquired, additional encounters with the same word will increase the probability of retaining it and expanding its knowledge. Even if very few words are retained after one communicative activity or text, the cumulative gains over time may be quite remarkable if the learner reads regularly. None of these assumptions can be taken for granted. (Laufer, 2005: 226).

- adivinar el significado de las palabras es más problemático de lo que por algunos se asume (Laufer, 1988) porque las palabras que se adivinan con dificultad normalmente son obviadas por el aprendiente si no son vitales para la comprensión y las que se adivinan fácilmente se olvidan fácilmente (Mondria y Wit-de-Boer, 1991);
- el conocimiento de una palabra en sus distintas dimensiones pide una instrucción rica<sup>10</sup>, que requiere ir más allá de un contexto particular. Las actividades de instrucción explícita pueden acelerar la elaboración del conocimiento de las palabras, entre otras cosas, su denotación, sus connotaciones, relaciones paradigmáticas y sintagmáticas y el registro. Por otra parte, en una clase puramente comunicativa, la aparición de los ítems léxicos puede estar tan separada en el tiempo que la elaboración se ve impedida por el olvido entre un encuentro y otro;
- además, ampliar el lexicon, sobre todo añadir palabras menos frecuentes, es imposible sin proporcionar varios encuentros. Esta necesaria recurrencia no la asegura una enseñanza puramente comunicativa: los materiales deberían ser complementados con prácticas donde las palabras sean objetos de aprendizaje;
- el conocimiento productivo de las palabras, ciertamente más difícil de adquirir que el receptivo, fuera de contextos de inmersión, requiere práctica y actividades exigentes en las que las palabras se estudien de forma descontextualizada y reciban la máxima atención.

Laufer (2005) insiste en que no está en contra de la enseñanza orientada al significado, porque en lo que se refiere al vocabulario puede ser la fuente de un conocimiento inicial de las unidades léxicas, puede ayudar a expandir el conocimiento de las palabras a medio conocer o reforzar la memoria de las palabras que todavía no están establecidas en el lexicon. Tampoco cuestiona los beneficios

---

<sup>10</sup> Nation (2001: 95) define «instrucción rica» como aquella que implica prestar atención a una palabra más allá de lo que pide un contexto concreto de aparición. Tiene lugar en una pausa que se realiza durante una tarea comunicativa o como una actividad separada, pero requiere fijarse en una palabra como objeto de aprendizaje. La instrucción rica compensa la falta de exposición masiva a *input* y de uso que ocurre en la L1 y acelera el proceso de expansión y consolidación del conocimiento de una palabra.

que trae la exposición al input, pero sí cree, y demuestra con evidencia empírica que FonF y FonFs juegan un papel crucial en la construcción de la competencia léxica.

### 2.3.2. ¿Qué sabemos sobre cómo se adquieren las colocaciones?

Como sabemos, es ampliamente reconocido el papel principal que juega la lengua formulaica en la tarea de alcanzar fluidez e idiomática en la expresión. Sin embargo, no está claro cómo se adquiere.

Ellis (2001) describe un modelo de adquisición de las colocaciones en la L1, según el cual dos o más formas que coaparecen frecuentemente son almacenadas como bloques y tratadas de forma unitaria. Este proceso es recursivo, de forma que estos bloques se almacenan y quedan disponibles para combinarse en unidades superiores, permitiendo a los usuarios almacenar cada vez más información en la memoria a corto plazo, aumentando así la eficiencia y la fluidez de la comunicación.

Ellis aplica la «ley de contigüidad» (James, 1980) al almacenamiento de las colocaciones. De acuerdo con esta ley, dos objetos que se perciben o de los que se tiene experiencia juntos, tienden a asociarse en la imaginación. De la misma forma, las palabras que coaparecen de forma frecuente en el *input*, se terminarán asociando en la memoria a largo plazo y consolidando como tales bloques. Además de esta segmentación del léxico en bloques que se produciría de manera no consciente, el significado también jugaría un papel importante, y por ello las secuencias que se asocian regularmente a una situación comunicativa dada tendrán una mayor probabilidad de ser aprendidas. Ellis (2003) asegura que un proceso similar a este ocurre en los aprendientes de una L2. Se trata de lo que en otras ocasiones se ha llamado la *relevancia colocacional*<sup>11</sup> (Hoey, 1991, 2005). Este autor, el primero en proponer el término, explica que las colocaciones se adquieren gradualmente a través de la exposición a los textos. Los usuarios de la lengua almacenarían concordancias de cada palabra con la que se encuentran y su contexto, así que cada encuentro de una palabra en contexto podría crear una nueva colocación o reforzar y modificar una antigua. De acuerdo con esta visión, si hay exposición suficiente,

---

<sup>11</sup> La traducción es nuestra, del término en inglés *collocational priming*.

entonces las colocaciones se aprenderán de forma inductiva. La falta de exposición se debería compensar, en cualquier caso, con técnicas más explícitas.

Otros autores, como Wray (2002), apuntan sin embargo que los aprendientes de una L1 y de una L2 (adultos) adquieren las colocaciones de forma diferente. Para esta autora, el aprendiente adulto de una L2 lo que primero percibe y almacena son palabras individuales, y no bloques de palabras con significado. Así, mientras que un aprendiente de L1 lee o escucha *sonido fuerte*, lo retendrá como un bloque y recordará que este es el adjetivo para intensificar a *sonido*, un aprendiente adulto de L2 lo separará en dos palabras, y almacenará las dos formas separadas. De acuerdo con Wray, esta diferencia entre los niños que aprenden su L1 y los adultos que aprenden una L2 se debe a factores sociales y cognitivos. En cuanto a los sociales, alude a la falta de presión de los aprendientes de L2 para comunicarse con hablantes nativos, que en el caso de los aprendientes de L1 les lleva a memorizar secuencias comunicativas útiles. Además, los métodos pedagógicos tradicionales suelen centrarse en la forma y significado de nuevas palabras. En cuanto al aspecto cognitivo, los aprendientes alfabetizados L2 asocian la palabra con la unidad lingüística básica y se suelen sentir incómodos teniendo que almacenar y memorizar secuencias sin dividir las en palabras. Mientras que los factores sociales es probable que afecten principalmente a los aprendientes que no están en inmersión, los cognitivos afectan por igual a aquellos que aprenden la lengua en inmersión como a los que la aprenden en un contexto de instrucción.

Sin embargo, Wray concede que hay aprendientes adultos de L2 que, en niveles avanzados, pueden ir almacenando secuencias formulaicas *a posteriori*, probablemente a través de la interacción en contextos de inmersión. Sugiere que, notando una carencia en su conocimiento del léxico, los aprendientes avanzados tratan de construir un almacén de colocaciones a través de memorización consciente de fórmulas. Es decir, que Wray admite que algunos aprendientes avanzados pueden adquirir colocaciones de esta manera, pero que este conocimiento se construye de forma muy diferente a la de los nativos.

Durrant y Schmitt (2010) discuten estos dos modelos y ponen a prueba el modelo de adquisición propuesto por Wray a través de un experimento en el que controlan el *input* que aprendientes adultos de L2 reciben de pares de palabras y la retención de los mismos. Sus resultados avalan que, contrariamente a lo que Wray propone, los aprendientes efectivamente retienen la información de cómo las palabras coaparecen unas con otras en el *input*. De acuerdo con estos autores, esto sugeriría que cualquier carencia de los aprendientes en el conocimiento colocacional de las palabras se debe a un *input* inadecuado, más que a un procesamiento de los pares de palabras diferente al de los nativos. En cualquier caso, se necesita más evidencia empírica para poder lanzar conclusiones definitivas. En nuestro trabajo pretendemos dilucidar si con la mera exposición al *input* se produce la misma adquisición de las colocaciones que a través del uso de técnicas de toma de conciencia o actividades más explícitas.

### **2.3.3. El enfoque léxico puesto a prueba**

Son ya varios los años en los que llevamos leyendo y escuchando las bondades de enseñar y aprender colocaciones (Higuera, Lewis, Nattinger, vid. bibliografía) y contamos ya con un rico análisis de errores colocacionales (Granger, 1998; Nesselhauf, 2005; Alonso Ramos et al., 2010b; por citar algunos) y sin embargo contamos con relativamente pocas investigaciones empíricas sobre qué efectos reales tiene su aplicación en el aula. De acuerdo con Schmitt (2012), se han dado muchos consejos pedagógicos, se ha propuesto implementar determinadas rutinas y llevar a cabo diversas actividades para enseñar-aprender fórmulas o bloques prefabricados. Sin embargo, se ofrecen pocas pruebas fehacientes, datos sobre cómo se adquieren y se incorporan al propio discurso estas unidades lingüísticas.

Varios estudiosos claman, desde hace ya algunos años, el fin del debate teórico y el movimiento en una u otra dirección. Creemos que nosotros, estando a pie de aula y trabajando para una institución que no solo permite, sino que anima a la experimentación en el aula, tenemos la responsabilidad académica de llevar estas inestimables aportaciones a nuestra práctica pedagógica, y en la medida en que nos sea posible, valorar su impacto.

Ante esta llamada de atención, en los últimos años se han empezado a llevar a cabo estudios empíricos de algunos de los principios del enfoque léxico. Tratamos en este apartado de recoger algunos estudios experimentales que, de una manera o de otra, ponen en cuestión el pilar del EL, discutiendo hasta qué punto la toma de conciencia y la captación de las fórmulas en el *input* promueven el aprendizaje.

Cuando Schmitt (2012) hace alusión a la carencia de estudios experimentales, exceptúa a Frank Boers y a sus colaboradores a quienes se refiere como «unos de los pocos académicos que han investigado sobre la eficacia de las técnicas pedagógicas para enseñar fórmulas» (p. 156) (*t.p.*)<sup>12</sup>. Ya tiene unos años un importante estudio en esta línea (Boers et. al. 2006) en el que los autores tratan de poner a prueba las siguientes hipótesis.

- el uso de *fórmulas* puede ayudar a los aprendientes a parecer hablantes con un nivel mayor de dominio;
- llevar al aula un método en el que se haga instrucción explícita para que los aprendientes tomen conciencia de las fórmulas puede ayudarlos a añadir esas secuencias a su repertorio lingüístico e indirectamente contribuir a su proficiencia oral.

Se contó con dos grupos, el experimental y el de control. Ambos recibieron el mismo número de clases, con el mismo profesor y los materiales del curso eran idénticos. La única variable controlada fue el énfasis en la toma de conciencia de las frases léxicas. A través de la utilización de jueces que evaluaban a ciegas el nivel de las producciones y la correlación con el número de fórmulas utilizadas en una tarea de contar un texto recién leído, los autores concluyen que la toma de conciencia de estas unidades tiene un efecto positivo estadísticamente significativo. Los datos también corroboran la hipótesis específica del impacto positivo de esta técnica en cómo se percibe la fluidez y su rango de expresión. No tiene efecto, sin embargo, en la corrección, donde la variación no es estadísticamente significativa.

---

<sup>12</sup> Boers and his colleagues are among the few scholars who have actually researched the effectiveness of pedagogical techniques for formulaic sequences, and this has resulted in a number of suggested teaching activities (Schmitt, 2012: 156).

Dos años antes, Jones y Haywood (2004) habían hecho un estudio en el que se resaltaron las fórmulas a lo largo de un curso de diez semanas. Concluyeron que sus prácticas fueron muy exitosas en cuanto a despertar la conciencia de los aprendientes respecto de los bloques prefabricados, pero esto no se tradujo en una incorporación de dichos bloques al discurso o *output* de los sujetos.

Saber reconocer las secuencias formulaicas en los textos no es tarea fácil. Para solucionar este problema, se ha recurrido a las técnicas de realce del *input*. El efecto del *input* resaltado en la retención fue evaluado por Peters (2012) quien concluyó que a los estudiantes de L2 les era más fácil recoger las secuencias formulaicas glosadas en la lectura cuando estaban resaltadas tipográficamente en el texto.

Otra forma de manipular el *input* para promover un aprendizaje (semi)incidental de las colocaciones es la técnica del *input anegado* que consiste en llenar el *input* con las formas meta para que se puedan producir los encuentros necesarios. Webb, Newton y Chang (2013) trataron de medir cuántos encuentros son necesarios y como era de esperar, aquellos aprendientes que se enfrentaron a un *input* con 15 apariciones de una misma colocación, la retuvieron mejor. Los que se enfrentaron a 10 encuentros, obtuvieron un porcentaje de acierto de solamente el 30%.

En otro estudio, Schmitt y Sonbul (2013) llevan a cabo un experimento para medir la efectividad de tres condiciones típicas de aprendizaje de las colocaciones: la del *input* enriquecido —en el que se han incluido las colocaciones objetivo de tal manera que los aprendientes están expuestos a una alta frecuencia de ellas—; *input* realizado en el que las colocaciones meta se han resaltado de una u otra forma; e *input* descontextualizado, donde las colocaciones objeto se presentan fuera de contexto con una instrucción directa. Resumiendo, se extrae del estudio que las tres condiciones llevaron a ganancias significativas en el conocimiento colocacional, tanto en el recuerdo como en el reconocimiento de la forma.

En cuanto a la medición del éxito de retención cuando no se presta atención al contenido del texto, Durrant y Schmitt (2010) en un experimento con aprendientes de inglés en el que se pidió a los participantes que leyeran en alto un número de

frases descontextualizadas que contenían colocaciones adjetivo-nombre, demostraron que los aprendientes de L2 retienen las colocaciones incluso después de una o dos exposiciones e incluso cuando estas no están resaltadas. Sin embargo, este resultado debe interpretarse con cautela debido al bajo número de colocaciones meta y al relativamente fácil formato del test.

Conocemos pocos estudios experimentales en que se hayan puesto a prueba algunos de los principios del enfoque léxico en la enseñanza de ELE. Además del estudio comparativo que realiza Stengers et al. (2011) que se mencionará en el siguiente apartado de este capítulo, tenemos noticia del trabajo de Romero Doiz (2014) en el que se implementan algunos principios del enfoque léxico en el aula para probar qué efecto tienen en la reducción de errores interlingüísticos. Así, aunque en los últimos años ha habido un gran aumento de investigaciones que ensalzan las bondades del enfoque, analizan cómo (no) se lleva a cabo en los manuales y hacen propuestas didácticas para llevarlo al aula, son pocas las investigaciones empíricas que prueben sus efectos en el aprendizaje y su contribución a la proficiencia lingüística. Consideramos que nuestro trabajo está en esta línea tan poco explorada en el ámbito de la adquisición y la enseñanza de ELE.

#### **2.3.4. La optimización de un enfoque léxico**

El enfoque léxico de Lewis tuvo una gran aceptación y difusión en los años siguientes a su aparición, sobre todo para la enseñanza del inglés. En efecto, poco se podría objetar a la reivindicación de la importancia del papel del léxico en el aprendizaje de una L2 para contrarrestar la que venía dándose a la gramática.

Sin embargo, no hay más que revisar la historia para darse cuenta de que muchas veces se reacciona a un movimiento anterior yendo al otro extremo, creando un efecto pendular. Y en cierto modo, puede que el enfoque léxico en su versión más fuerte peque precisamente de ir hacia un extremo huyendo de otro, con afirmaciones no exentas de polémica como que «la lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada» (Lewis, 1993: 34) (*t.p.*)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> «Language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar» (Lewis: 1993: 34).

Es lógico, así pues, que en los últimos años estén surgiendo distintas voces críticas que, si bien partidarias de esa importancia del léxico en el proceso de aprendizaje de una L2 y de los bloques prefabricados, matizan, contrastan y tratan de poner a prueba algunos de los pilares no solo del enfoque léxico de Lewis sino de *un* enfoque léxico, es decir, todos aquellos enfoques que privilegian la enseñanza-aprendizaje de los bloques prefabricados. Estas voces van, principalmente, en las direcciones que enumeramos a continuación.

- Aportación de evidencia empírica

Los trabajos de Lewis y sus colaboradores (1993, 1997 y 2000) se articulan en torno a consejos de prácticas pedagógicas. En su último libro, *Teaching collocation*, distintos colaboradores como Conzett (2000) informan de las bondades del enfoque léxico a partir de su experiencia en el aula:

Mi frustración como profesor llegó cuando, a pesar de un estudio del vocabulario cuidadoso y contextualizado en mis clases de lectura y escritura, mis estudiantes frecuentemente utilizaban el vocabulario nuevo de forma incorrecta cuando pasaban de la lengua receptiva a la productiva [...] He cambiado mi enfoque hacia métodos de enseñanza que han resultado en una producción más adecuada por parte de mis estudiantes [...] Me gustaría describir cómo ocurrió este cambio y compartir algunas formas prácticas de implementar las actividades y el entrenamiento en colocaciones dentro del currículo existente (p: 70) (*ib.*<sup>14</sup>).

Sin embargo, en ninguno de los estudios de este círculo se ofrece evidencia empírica de en qué adquisición se traducen esas prácticas pedagógicas. En los últimos años esto está empezando a cambiar, no hay más que echar un vistazo a títulos como «Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test» (Boers, et al. 2006) o «Putting the Idiom Principle to the Test: An Exercise in Applied Comparative Linguistics» (2009) por nombrar solo algunos. En el apartado anterior acabamos de hacer una selección de los que consideramos más actuales y relevantes.

---

<sup>14</sup> My frustration as a teacher came about when, despite careful, contextualized study of vocabulary in my reading and writing classes, my students often used their new vocabulary incorrectly when they moved from receptive to productive language [...] I have changed my approach to teaching methods that have resulted in more accurate language production by my students. [...] I would like to describe how this gradual change came about, and share some practical ways to implement practice and training in collocations within existing curricula (Conzett, 2000: 70).

- Relativización de la confianza en el aprendizaje incidental o semiincidental del léxico

Ya hemos mencionado que el EL propone aumentar la cantidad de *input* auténtico al que se expone a los aprendientes y guiarles en la captación de las diferentes frases léxicas como estrategia principal. Es decir, más que enseñar explícitamente los *chunks* –tarea que asume imposible por inabarcable– aboga por entrenar a los aprendientes a darse cuenta de las unidades léxicas complejas e ir las incorporando así a su cuaderno de vocabulario y después a su lexicón. En este entrenamiento, el profesor juega un papel principal de facilitador o entrenador:

Los aprendientes preguntarán sobre el *input* que no comprenden, pero los profesores tiene que ser proactivos a la hora de guiar a los aprendientes hacia aquel input lingüístico que es importante desde el punto de vista de la adquisición; cuanto más conscientes sean los aprendientes de los *chunks* de los que están hechos los textos, más probable será que el *input* que captan se convierta en *intake*. (Lewis, 2000: 163). (*t.p.*<sup>15</sup>)

Sin embargo, no hay evidencia de que con encontrarse con los *chunks* en el *input* baste para adquirirlos. Como abordaremos en el capítulo tercero, está probado que los beneficios que se obtienen a través de del mero encuentro con los ítems léxicos son muy poco significativos. Los números que muestran los estudios sobre aprendizaje incidental del léxico son verdaderamente desalentadores. Laufer (2005) hace las siguientes apreciaciones a este respecto:

- los aprendientes que comprenden el significado general de un texto o mensaje normalmente no prestan atención a los significados específicos de las palabras individuales;
- el estudiante no se involucra con las palabras que se comprenden fácilmente-cuyo significado se deduce del contexto- lo suficiente como para que estas se aprendan y se recuerden.;

---

<sup>15</sup> Learners will ask about input which they do not understand, but teachers need to be proactive in guiding learners toward the input language which is important from an acquisitional point of view: the more aware learners are of the chunks of which any text is made, the more likely that the input they notice will contribute to intake. (Lewis, 2000: 163).

- no basta con encontrarse una sola vez las nuevas palabras en el *input*. A no ser que se produzcan nuevos encuentros en un período corto de tiempo, es fácil que se olviden. Añade que el estudiante típico no lee tanto como para encontrarse con una palabra 10 veces en un período corto de tiempo.

Además, como explicaremos en el capítulo 3 de este trabajo, el aprendizaje (semi)incidental de los *chunks* se antoja más difícil y menos probable que el de las palabras individuales. Es decir, que podemos entrenar a los estudiantes a que segmenten el *input* en fórmulas y las capten en el *input* con el que se encuentran, pero esto no necesariamente va a generar un aprendizaje.

Hemos de reconocer, tal y como lo hace Martínez (2010), aunque es cierto que Lewis puso en repetidas ocasiones la toma de conciencia de los *chunks* por parte del aprendiente como la panacea, nunca estuvo en contra de su enseñanza explícita en la clase. De acuerdo con este autor, Lewis, si bien enfatizó en la utilidad de esta práctica, también creó o encargó materiales basados en conjuntos de *chunks* seleccionados previamente.

En cualquier caso, poco se puede decir sobre el aprendizaje incidental de las colocaciones, puesto que hay verdaderamente pocos estudios al respecto. Nuestro estudio pretende contribuir a llenar esta carencia.

- ¿Hay razones para suponer tanta autonomía al aprendiente?

Como decimos, Lewis pone mucho énfasis en trasladar la estrategia del *pedagogical chunking* o captación de las fórmulas fuera del aula. De esta forma, los aprendientes se darán cuenta de todos los *chunks* que aparecen en el *input* al que se vean expuestos, tanto dentro como fuera del aula:

Lo que es esencial es que el profesor equipe a los estudiantes con habilidades de búsqueda que les permitirán descubrir por sí mismos colocaciones significativas en el *input* que reciben tanto en el aula como, y esto es más importante, fuera de ella. (Woolard, 2000: 33- 34) (*t.p.*<sup>16</sup>)

---

<sup>16</sup> What is essential is that the teacher equips the students with search skills which will enable them to discover significant collocations for themselves, in both the language they meet in the classroom and, more importantly, in the language they meet outside the classroom. (Woolard, 2000: 33- 34).

En primer lugar, parece difícil asumir que el aprendiente vaya a aplicar fuera de la clase lo que hace dentro. Además, hay evidencia de que nuestra atención no se suele dividir en forma y significado, sino que va dirigida hacia el segundo. Solo en una segunda lectura o escucha –aquellas que forman parte del día a día de las clases– el aprendiente prestaría atención a en qué forma se transmiten determinados significados. Sin embargo, no tenemos conciencia de que los aprendientes releen o vuelvan a escuchar los textos fuera de la clase.

El siguiente paso, sería registrar todos esos *chunks* encontrados, para lo que Lewis recomienda encarecidamente llevar un organizado cuaderno de vocabulario. Es también tarea del profesor entrenar a los estudiantes en el buen uso de dicho cuaderno.

Los estudiantes pueden recoger los elementos lingüísticos nuevos que aparecen en una clase concreta o, quizá de forma menos organizada, durante un periodo de tiempo. Después, se puede utilizar tiempo de clase para revisar y organizar ese material de tal forma que el profesor se asegure de que lo que se recoja es correcto, útil, esté organizado y que se puede recuperar [...] Utilizar un cuaderno así en clase durante un curso debería equipar completamente a los estudiantes con las habilidades necesarias para usarlo por sí mismos. (Lewis, 1997: 76) (*ibid.*<sup>17</sup>).

Como ya hemos mencionado, la estrategia principal que propone para recoger las combinaciones de palabras son las cajas de colocaciones en las que una a una palabra base le corresponden varios colocativos, exactamente cinco. El aprendiente seleccionará aquellos colocativos que se coloquen con la base de forma más restringida y/o frecuente.

Una vez más, al presuponer que el estudiante puede llevar a cabo esta tarea de selección sin problemas, se le está suponiendo la capacidad para decidir qué combinaciones son más frecuentes y restringidas en una lengua que está aprendiendo, cuando esta tarea puede resultar compleja incluso para los profesores.

---

<sup>17</sup> New language may be collected in class during a particular lesson or in a less organized way over a period of time, then, class time used to review and organize it to ensure what is recorded is accurate, useful, organized and retrievable. [...] Using such a book in class over the period of a course should leave learners fully equipped to continue using it on their own. (Lewis, 1997: 76)

- ¿Cómo hacer las colocaciones y otras secuencias formulaicas más memorables?

Lewis (1997) anima a los estudiantes a aprender las expresiones de forma holística, aunque parezca mucho más difícil. Es decir, invita a retener los *chunks* sin un procesamiento semántico de sus partes o análisis gramatical o semántico de sus partes. Es decir, ante una fórmula como *¡que aproveche!* se propone aprenderla de forma global sin pararse a analizar que el subjuntivo se usa en español para la formulación de deseos.

Sin embargo, y pese al importante rol que se concede a la memoria, los textos fundacionales del EL no contemplan cómo retener en la memoria todos esos *chunks* que primero se perciben en el *input* y después se registran en el cuaderno.

De hecho, Lindstromberg (2010) señala el problema de la memoria como la principal deficiencia del enfoque léxico en sus inicios (la negrita es nuestra):

El EL tal y como se desarrolló en los años noventa, fue un avance importante, pero **no atendió la cuestión de la memoria de forma adecuada**. Los tipos de ejercicios sorprendentemente tradicionales en los que se apoya el enfoque léxico en sus inicios no son idóneos para ayudar a los estudiantes a formar recuerdos bien arraigados del significado o la forma de los *chunks*. (Lindstromberg, 2010) (*l.p.*<sup>18</sup>) (el resaltado es nuestro).

Efectivamente, creemos que no parece conveniente dejar todo a la memoria ciega. Si bien se sabe que mucha de la lengua que utilizan los hablantes nativos es formulaica, también es verdad que existen patrones estructurales que permiten generar estructuras nuevas. Y como profesores, no deberíamos dejar de lado ni uno ni otro principio. Además, a propósito de la justificación del modelo del hablante nativo, Swan (2006) considera que el objetivo de adquirir todas las expresiones multpalabra de un nativo es dañino y poco realista:

El tamaño del lexicón formulaico hace que sea completamente impracticable establecer la competencia fraseológica del hablante nativo –o cualquier cosa que se le acerque– como un objetivo realista para aprendientes de L2 (memorizando

---

<sup>18</sup> The LA as developed during the 1990s was onto something important, but **it did not address the issue of memory at all adequately**. The strikingly traditional exercise types which the mainstream LA has continued to rely on are not in general well-suited to help learners form well-entrenched memories of either the meaning or the form of L2 chunks. (Lindstromberg, 2010).

diez secuencias formulaicas al día, a un aprendiente le llevaría 30 años alcanzar un dominio nativo de, digamos, 100.000 secuencias formulaicas). Swan (2006) (t.p.<sup>19</sup>)

Contamos ya con algunos estudios que abordan la cuestión de la memoria. Laufer y Girsai (2008), por ejemplo, abogan por el análisis contrastivo con la L1 y la traducción y demuestran que este método arroja resultados exitosos.

Además, en los últimos años se ha desarrollado una corriente para promover la retención de las secuencias formulaicas echando mano de la semántica cognitiva. Hay evidencia empírica de que si las tareas que proponemos al estudiante llevan aparejadas una implicación cognitiva por parte del mismo y un procesamiento semántico, el aprendizaje es mayor. Steinel, Hulstijn y Steinel (2007), por ejemplo, demostraron que las expresiones idiomáticas que evocan una imagen mental, del tipo *apretarse el cinturón* se retiene más fácilmente que aquellas que son más opacas, del tipo *pintar la mona*. Asimismo, otros estudios muestran que revelar la metáfora que entrañan algunas expresiones (por ejemplo, que el lo bueno es arriba, lo que se ve en *conseguir un ascenso*) o el ámbito (como *tener un as en la manga* que pertenece al ámbito del juego de cartas) ayuda a la retención (Boers, 2000; Beréndi, Csábi y Kövecses (2008) y T.F. Li (2009)).

En el caso particular de las colocaciones, estas reflexiones nos llevan de nuevo a la cuestión de la arbitrariedad. La arbitrariedad ha sido señalada por varios autores como característica inherente de las colocaciones. Como ya hemos comentado en el capítulo uno, la arbitrariedad no siempre es tal y en muchas ocasiones hay una motivación semántica –o de otro tipo– para que dos palabras aparezcan juntas. Ocultar este hecho a los aprendientes sería privarlos de una oportunidad para un aprendizaje significativo y una retención a más largo plazo. No obstante, para que se puedan trazar estos puentes que hagan los *chunks* más memorables, la motivación lingüística tiene que tener suficiente alcance y la eficiencia pedagógica de revelar a los estudiantes esta motivación debe estar probada empíricamente.

---

<sup>19</sup> The size of formulaic lexicon makes it totally impracticable to take native speaker's phraseological competence, or anything approaching it, as a realistic target for second language learners (memorizing 10 formulaic items a day, a learner would take 30 years to achieve a native speaker command of, say, 100,000 formulaic items) (Swan, 2006).

Otra forma de promover una memorización de los *chunks* también demostrada de forma empírica es darse cuenta de los patrones de sonido, como sucede en *powers of persuasion; if you say so*. Al parecer, muchos de los *chunks* con que cuenta la lengua inglesa presentan patrones de aliteración. Este patrón tiene una rentabilidad pedagógica, pues se ha demostrado que estas secuencias se retienen mejor (Lindstromberg y Boers, 2008b y 2008c).

Sin embargo, también opinamos que no en todos los casos resulta aconsejable una descomposición estructural de los *chunks*, sobre todo en el caso del español, una lengua con una morfología flexiva muy rica. Por ejemplo, consideramos apropiado que en el nivel inicial A1 se memoricen y aprendan expresiones como *¡Que aproveche!* sin que esto nos lleve a una explicación cognitiva de qué es el subjuntivo en español. Habría que determinar, en cualquier caso, cuántos *chunks* es capaz de memorizar un aprendiente y cómo maximizar el papel de la memoria en su aprendizaje del léxico, al mismo tiempo que valorar qué *chunks* se asignarían a cada nivel de dominio y si, consiguientemente, merecerían o no una explicación gramatical.

- ¿Qué secuencias formulaicas debemos enseñar?

Otro problema que se suele apuntar cuando se habla de los inicios del enfoque léxico es que no se proporciona ninguna pista para que el profesor seleccione cuáles son los *chunks* que se deben enseñar. De acuerdo con Boers y Lindstromberg (2009) las indicaciones que Lewis da a este respecto son de poca ayuda: simplemente menciona la utilidad:

No es suficiente que algo sea desconocido y útil; lo ideal es seleccionar lo que es más útil. (Lewis, 1997: 45) (*l.p.*<sup>20</sup>).

Ocurre que este criterio de utilidad suele coincidir con el de frecuencia porque los *chunks* que más frecuentemente aparecen son los que los aprendientes van a encontrarse más en los textos y los que más van a necesitar en su producción.

---

<sup>20</sup> It is not sufficient for something to be unknown and useful; the ideal is to select what is most useful (Lewis, 1997: 45).

Los iniciadores de la corriente de la optimización del enfoque léxico abogan sin embargo por no confiar únicamente en criterios de frecuencia para seleccionar los *chunks* que merecen atención pedagógica: primero que no es fácil determinar los *chunks* más frecuentes a partir de un corpus electrónico –por cuestiones de palabras gramaticales, formas flexivas o falta de lematización del corpus– y que su nivelación no se ha elaborado más allá del nivel inicial (Nation, 2008). Además de estos problemas para obtener los *chunks* más frecuentes, estos son precisamente aquellos que los aprendientes sí memorizarían de forma incidental porque se encuentran con ellos muy constantemente en el *input*. Pensemos, por ejemplo en *¿qué tal?* o *mucho gusto*. Quizá no necesiten atención explícita porque desde el primer día de instrucción o inmersión los aprendientes oyen y utilizan estas fórmulas.

Por estas razones, Boers y Lindstromberg (2009) abogan por centrar la atención en aquellos *chunks* que pertenecen a una inmensa banda de frecuencia media. Sin embargo, echamos en falta una especificación de a qué se refieren exactamente con media frecuencia.

Continúan con un segundo criterio porque como el número de *chunks* en esta banda de frecuencia sigue siendo muy alto, deciden acudir a la fijación, dando más prioridad en la clase a los que están más fijados en la lengua. Por este criterio de la fijación o la fuerza de la restricción optan también Hill (2000) y Nesselhauf (2003).

La zona de prioridad queda demarcada como se ve en la figura 2.6:

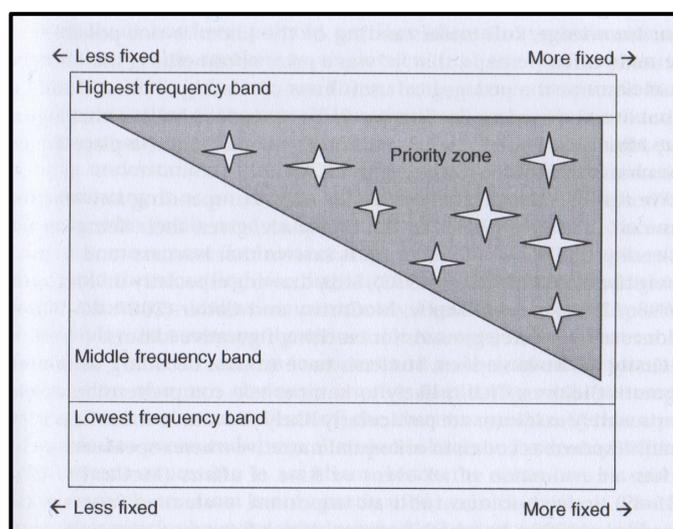


Figura 2.6. Delimitación de los *chunks* que hay que enseñar. Boers y Lindstromberg (2009: 63)

Por último, la incongruencia o la no equivalencia de los *chunks* en la L1 del aprendiente se suele señalar también como criterio seleccionador. Esto, sin embargo, solo funciona en el caso de los grupos monolingües.

- Énfasis en la producción

Para algunos el enfoque léxico olvida una tercera fase que se ha de seguir para promover la adquisición de los *chunks*: después de fijarse en ellos en los textos y de que el profesor estimule la elaboración, serían necesarios ejercicios y actividades de clase orientadas hacia los *chunks* para consolidar el proceso de aprendizaje. Es decir, los profesores, en lugar de esperar a que los estudiantes se encuentren con los *chunks* en otros textos y a que los adquieran de forma incidental, proponen presentarlos de nuevo en actividades que además promuevan su conocimiento no solo receptivo sino también productivo. Una segunda razón para proponer actividades de foco en la(s) forma(s) más allá del *input* es que con ellas se puede atender a más *chunks* de los que pueden aparecer en los textos que llevamos a clase. En estas actividades, Boers y Lindstromberg (2009) recomiendan ir más allá de las que presenta Lewis, fundamentalmente variantes de actividades de unir partes, en las que las colocaciones o *chunks* se presentan separados y los estudiantes los tienen que unir para formar expresiones. Además, como dentro del enfoque léxico se insiste en la arbitrariedad de los *chunks*, este tipo de tareas propuestas por Lewis muchas veces se convierten en adivinanzas y pueden llevar a confusión.

Se añade también que las actividades propuestas por Lewis y sus colaboradores están principalmente orientadas hacia el *input*: cómo segmentarlo, cómo fijarse en los *chunks*, cómo anotarlos; pero se ofrece muy poca atención hacia el *output*. Conviene entonces preguntarse cuál es la mejor forma de que los aprendientes incorporen estas secuencias formulaicas a su discurso, no solo al planificado – escrito– sino también encontrar la forma de que los automaticen y los incorporen a su discurso en tiempo real. Para ello, se propone visitar conceptos mal connotados entre los especialistas de L2 como ensayos, prácticas, automatización (Hulstijn, 2001) pero que la investigación ha demostrado que evitan que las piezas léxicas caigan en el olvido. Recomiendan para ello distintas técnicas mnemotécnicas que se

pueden utilizar en prácticas orales como por ejemplo la utilización de pistas (gestos, acrónimos, palabras) que den pie a la producción de ciertos *chunks* trabajados con anterioridad.

No obstante, es lícito señalar que Lewis, aunque tímidamente, ya había mencionado los *drills* o actividades de repetición mecánica como técnicas posibles para memorizar los *chunks* y había plasmado en su primer libro sus cavilaciones al respecto:

Hay sobrados motivos pedagógicos para introducir las frases léxicas en el aula y para pedir a los estudiantes que los repitan varias veces en una actividad de automatización (Lewis, 1993: 127) (*t.p.*<sup>21</sup>)

De cómo las secuencias formulaicas se incorporan al discurso del aprendiente para favorecer la fluidez, hay muy pocos estudios. Wray y Fitzpatrick (2010) pidieron a aprendientes de inglés que anticiparan y memorizaran secuencias formulaicas que podrían resultarles útiles en un contexto conversacional con un hablante nativo. Con las exigencias de la conversación real, muchos fallaron al producir las secuencias correctamente e incluso ni siquiera las produjeron. A la luz de esto, podemos decir que el cómo promover la producción de las secuencias formulaicas es un campo que permanece prácticamente inexplorado y de gran interés pedagógico, pues incorporarlas al propio discurso, como ya hemos dicho en varias ocasiones, promueve, entre otras cosas, una mayor fluidez en el habla.

- Cuestionamiento de la universalidad de sus principios

Como hemos podido comprobar, el EL surge para cubrir las necesidades de enseñanza-aprendizaje de una lengua concreta, el inglés. Hemos visto que hay evidencia científica de que para esta lengua la enseñanza-aprendizaje de fórmulas juega un papel beneficioso tanto en la lengua hablada (Boers et al., 2006) como en la escrita (Margareta Lewis, 2008).

---

<sup>21</sup> There is, thus, a strong pedagogical case for introducing lexical phrases into the classroom, and asking students to repeat them several times in a drill activity. (Lewis, 1993: 127).

Esta situación lleva a Stengers et al. (2011) A preguntarse si ocurriría lo mismo en otras lenguas, como por ejemplo el español. En primer lugar, a pesar de la extendida creencia de que el inglés es una lengua muy idiomática, estos autores afirman que no está probado que el inglés sea más idiomático que el español. Sin embargo, está claro que el español es una lengua con una flexión mucho más rica que el inglés, lo que provoca que una frase léxica tenga muchas más variantes que para el inglés – pensemos en el género de artículos y adjetivos y en la flexión verbal–. Una colocación en inglés como *run a risk* (‘correr un riesgo’), afirman, tiene relativamente pocas variantes (i.e. *run, running, runs* and *ran*, ‘correr’, ‘corriendo’, ‘corre’, ‘corrió’) mientras que su equivalente en español tiene un número significativamente mayor.

Dada esta riqueza de flexión, se podría asumir que alcanzar la fluidez a través del uso de fórmulas es más difícil en las lenguas más sintéticas que en las más analíticas, pues la variante gramaticalmente correcta de la fórmula concreta se debe seleccionar de un gran conjunto de secuencias disponibles. Además, estos autores formulan la hipótesis de que en una lengua sintética, la función de *trampolín* en el discurso no será tan evidente como en las lenguas analíticas y la ponen a prueba en este estudio experimental (Stengers et al., 2011). Los datos evidencian, efectivamente, una relación entre el número de secuencias formulaicas utilizadas y la percepción de proficiencia oral. Sin embargo, esta relación es más fuerte en los hablantes de inglés L2 que en los hablantes de español L2. Así, parece la importancia de la flexión en español hace que el dominio de las fórmulas en condiciones de comunicación a tiempo real suponga un reto mayor en español L2 que en inglés L2.

De acuerdo con esta autora, estos resultados nos hacen preguntarnos cómo se representan las fórmulas en el lexicón mental:

- ¿Es una forma canónica la que podemos llamar prefabricada y el resto de variantes se generan de manera procedimental por aplicación de las reglas morfosintácticas?
- ¿Hay variantes almacenadas como unidades independientes esperando a ser recuperadas en el discurso como segmentos prefabricados?

- ¿Algunas fórmulas de la L2 se recuperan de forma holística mientras que otras se construyen de forma procedimental?

Estas preguntas plantean interesantísimas líneas de investigación futuras y una buena dirección en la que seguir trabajando. En cualquier caso, estamos de acuerdo con Stengers et al. (2011) cuando concluyen que las fórmulas que presentan menos variación, serán más susceptibles de ser recuperadas como un todo. Cuanta más variación morfosintáctica presenten las secuencias, más difícil se hace su recuperación como un bloque. Esta reflexión reduciría las frases léxicas que podrían ser fácilmente recuperadas en una lengua con riqueza flexiva y añadiría un criterio más de selección de las frases léxicas que se pueden enseñar y aprender holísticamente.

#### **2.4. BREVE RECAPITULACIÓN**

En este capítulo hemos comprobado cómo el componente léxico, así como la atención a las unidades léxicas complejas, ha ido adquiriendo peso en la enseñanza-aprendizaje de L2 en los últimos años. El mayor exponente de esta tendencia, por la difusión que ha adquirido, es el llamado *enfoque léxico* propuesto por Michael Lewis y sus colaboradores. Algo más de veinte años después de las primeras formulaciones, podemos decir que nos encontramos en una etapa de madurez en la que los principios del enfoque se están poniendo a prueba de forma empírica para lograr una mejor comprensión de cómo se produce el aprendizaje de los bloques prefabricados, haciendo hincapié en la cuestión de la memoria y de su incorporación a la interlengua del aprendiente.

## **CAPÍTULO 3: TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA COMBINATORIA LÉXICA EN DOCUMENTOS DE REFERENCIA Y MANUALES**

En este capítulo tenemos como objetivo analizar hasta qué punto los documentos de referencia y curriculares más extendidos en Europa y Norteamérica para las lenguas extranjeras en general y el español en particular reflejan las colocaciones como unidad léxica y la importancia que otorgan a la combinatoria léxica. Averiguar las pistas que se dan sobre este aspecto en los documentos de referencia y curriculares resulta de especial interés para este trabajo porque son los documentos más manejados por profesores, evaluadores y creadores de materiales y las indicaciones que en ellos se ofrecen tienen una gran repercusión en la comunidad educativa. Asimismo, en el otro nivel de concreción, nos hemos fijado en los manuales para analizar de qué forma se tratan las colocaciones en aquellos materiales de los que los aprendientes tienen una experiencia directa.

### **3.1. EL LÉXICO Y LA COMBINATORIA EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA Y CURRICULARES**

Comenzaremos analizando los dos documentos más extendidos para la enseñanza del español en Europa, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, así como los más extendidos en Norteamérica, lugar donde se desarrolla nuestra investigación experimental, *American Council of the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines (ACTFL)* y el *National Standards for Foreign Language Communication*.

#### **3.1.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)**

Como es sabido, el *MCER* es un documento de referencia que surge como resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa.

Su principal objetivo es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza de lenguas en Europa. Como es de esperar, en este documento se

dedica atención al componente léxico y semántico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

### **3.1.1.1. La competencia léxico-semántica**

El *MCER*, al establecer qué tienen que aprender o adquirir los alumnos de lenguas, indica de forma explícita que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje, además de atender a las competencias generales de los usuarios ejercitadas en el curso de su experiencia previa, ha de lograr el desarrollo de la competencia lingüística comunicativa. Esta comprende competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas y cada una de estas competencias integra a su vez conocimientos declarativos, destrezas y habilidades para saber hacer y estrategias tanto para comunicarse como para aprender.

Dentro de las competencias lingüísticas incluye el *MCER* la competencia léxico-semántica, aunque tal y como apuntan Gómez Molina (2004), Canale (1983) y Bachman (1990) es también parte integrante de las otras dos, puesto que en el conocimiento de una palabra se ven involucrados aspectos relativos a la forma, al significado y al uso (Nation: 2001). Y es sobre todo dentro de este último aspecto, donde entran en juego aspectos de la competencia sociolingüística y pragmática relativos a los contextos de uso de una palabra, a su uso en diferentes registros, a si es característica de alguna zona geográfica o de algún grupo social concreto, etc.

Además, también señala Nation (2001) que la competencia léxico-semántica no solo hace referencia a la adquisición de saberes declarativos y procedimentales sobre la forma de una unidad léxica –cómo se pronuncia y cómo suena, cómo se escribe y cómo se lee, las partes en que se divide– y el significado –a qué concepto alude, cómo se dice en la L1 del aprendiente, en qué otras palabras nos hace pensar, qué otras palabras podemos utilizar en su lugar–, sino que también alude a las estrategias empleadas para su uso y aprendizaje, es decir, al procesamiento cognitivo y a la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón –las redes asociativas que el aprendiente establece– y a su accesibilidad –activación, evocación y disponibilidad–.

En otras palabras, la competencia léxico-semántica se entiende de forma transversal, puesto que tiene componentes tanto de la competencia lingüística como de la sociolingüística y la pragmática, y además hace referencia a saberes declarativos, procedimentales y estratégicos.

Hay escalas ilustrativas disponibles para la gradación del conocimiento del vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento:

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

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

Figura 3.1. Escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento léxico. (Consejo de Europa, 2002: 109)

De estas escalas, se puede deducir que el grado de coloquialidad, de idiomática y de especialización van asociados a una mayor riqueza de vocabulario y, por tanto, a un nivel de superior, y la inmediatez y la concreción se asocian a los niveles más iniciales.

### 3.1.1.2. La clasificación de los elementos léxicos

En cuanto a la clasificación de los distintos tipos de unidades léxicas, podemos decir que en el *MCER* se defiende que la palabra no es la única unidad léxica. La competencia léxica, el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo en el discurso, comprende otros elementos léxicos y gramaticales.

Si bien somos conscientes de que el cometido del *MCER* no es ofrecer una clasificación lingüística detallada, consideramos la clasificación de los elementos léxicos poco rigurosa y algo confusa<sup>1</sup>.

Para empezar, no se hace mención alguna a las *palabras* como elementos léxicos, quizá, como se pregunta Baralo (2005), «por ser tan ostentoso que la competencia léxica está formada por palabras se dejan las palabras fuera de la explicitación de los elementos léxicos» (p. 32). El *MCER* divide los elementos léxicos en dos grandes grupos: a) *expresiones hechas*, para cuya definición se alude al hecho de que están formadas por más de una palabra y a que se aprenden como un todo, y b) *la polisemia*, fenómeno semántico por el cual una palabra tiene más de un sentido.

Dejando de lado el hecho de que no consideramos la polisemia como un elemento léxico, o por lo menos, no al mismo nivel en una clasificación que los modismos o las expresiones fijas, pasamos a discutir la clasificación de esas primeras expresiones hechas. En primer lugar, definir una unidad léxica por el modo en que se aprende – como un bloque, en este caso– no está exento de problemas. De acuerdo con Wray (2002), los aprendientes de una segunda lengua adultos y alfabetizados son mucho más tendentes a procesar los textos en palabras individuales que en bloques prefabricados. Creemos que, en la instrucción a adultos, el procesamiento de las unidades léxicas en bloques superiores a la palabra es una técnica que se entrena, haciendo conscientes a los aprendientes de esta realidad lingüística. Por otro lado, se incluyen bajo el paraguas de las expresiones hechas varias categorías, a saber, las fórmulas fijas, los modismos<sup>2</sup>, las estructuras fijas, otras frases hechas y el régimen

---

<sup>1</sup> El *MCER* divide los elementos de la competencia léxica en dos grandes grupos, los elementos léxicos y los elementos gramaticales. Entre los primeros se encuentran en primer lugar las *expresiones hechas* (*fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, otras frases hechas, régimen semántico*) y en segundo, la *polisemia*.

<sup>2</sup> Como refiere Martínez Montoro (2005), ya Julio Casares desaconseja la utilización del término modismo y su exclusión del ámbito lexicográfico por su imprecisión.

semántico. Vemos cómo, en este intento de clasificación, se repiten elementos sin aparente diferenciación conceptual en los distintos apartados –fórmulas fijas y estructuras fijas, expresiones hechas y frases hechas–. Además, en ningún caso se alude al bastante extendido criterio de composicionalidad<sup>3</sup> para diferenciar las locuciones de otras combinaciones de palabras (Alonso Ramos, 2010 y Mel'čuk, 1995).

Asimismo, resulta llamativo que el término *colocación léxica* –que, aunque polémico entre lexicólogos y lexicógrafos, está ya bastante extendido– no aparezca en la obra traducida al español. Sí encontramos en la obra original el término *fixed collocations*, que se traduce en la versión en español como *régimen semántico*, definido como «expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas, por ejemplo: *cometer un crimen/ error, ser culpable de* (algo malo), *disfrutar de* (algo bueno)». Proponemos que, sin entrar en disquisiciones teóricas sobre el alcance del término *colocación*, se podría utilizar este término o bien otro algún otro menos comprometedor como por ejemplo *combinaciones frecuentes*.

### 3.1.1.3. Los elementos léxicos en los descriptores

Además de esta alusión explícita a los elementos léxicos que conforman la competencia léxica, a lo largo de la obra, y sobre todo en la formulación de los descriptores ilustrativos, se hace referencia en algunos casos de forma directa a la competencia léxica y a la adquisición del vocabulario.

La tabla de autoevaluación (p. 30) sirve como guía en la que se formulan de manera general los descriptores ilustrativos para que el propio aprendiente se sitúe en un nivel o en otro. En esta tabla, los descriptores se dividen en el eje vertical por los seis niveles de dominio (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y en el eje horizontal por actividades comunicativas de la lengua: comprender –comprensión auditiva y de lectura–, hablar –interacción oral y expresión oral– y escribir –expresión escrita–. Repasemos brevemente las alusiones que, en esta tabla, se hacen a las unidades superiores a la palabra. Para el nivel A1, se mencionan palabras y expresiones en el

---

<sup>3</sup> El criterio de composicionalidad alude al hecho de que, el significado global de una locución no resulta de la suma de los significados de sus componentes. Por ejemplo, el significado de *tomar el pelo* (burlarse de) no se obtiene de la suma del significado de *tomar* y de *pelo*.

apartado de comprensión: «Reconozco **palabras** y **expresiones** muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad» (p. 30) y en comprensión auditiva «comprendo **palabras** y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos» (p. 30). No se vuelve a hacer una mención explícita a la comprensión o producción de unidades léxicas hasta el nivel C1, donde se alude a las expresiones: «Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las **expresiones** adecuadas» (p. 30) y en el nivel C2, donde ya se alude a la dimensión sociolingüística y se menciona otro tipo de unidades léxicas: «conozco bien **modismos**, **frases hechas** y **expresiones coloquiales**» (p. 30).

El siguiente cuadro de descriptores se refiere a los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada y está dividido en los mismos niveles de dominio de acuerdo con los criterios de alcance, corrección, fluidez e interacción. Aquí se hace mención explícita otra vez a las **expresiones idiomáticas** y **coloquialismos** en el nivel C2 para el criterio de alcance y se utiliza el término más genérico de **vocabulario** en el nivel B1: «tiene repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un **vocabulario** adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales» (p. 32). Para los niveles A1 y A2 se refiere al repertorio básico de **palabras** y **fórmulas memorizadas** o **frases** (p. 32).

Después de una lectura crítica de los descriptores ilustrativos, comprobamos que, al igual que ocurría en la enumeración de los elementos léxicos, el *MCER* tampoco es sistemático en el reflejo de las diferentes unidades léxicas y fraseológicas que menciona. Además, utiliza terminología de forma indistinta en un lugar u otro del documento y no se hace eco los términos propuestos por fraseólogos y lexicólogos.

Por un lado, habla de **modismos** y de **expresiones de la sabiduría popular** sin establecer de forma clara qué diferencia existe entre ambas unidades. Los distintos autores y estudiosos coinciden en señalar como característica principal de los modismos la no composicionalidad de su significado (Sánchez Benedito: 1986,

Pinilla Gómez: 1998) y cierta fijación (Romera, 1998). La literatura los diferencia de los refranes o paremias en que los modismos no contienen una enseñanza o moraleja y apunta que su función principal es aportar elementos expresivos de muy distinto tipo que empleamos para ilustrar, ponderar o completar el mensaje (Romera, 1998). Núñez Cabezas (2001) menciona ejemplos como *buscar tres pies al gato*, *matar dos pájaros de un tiro* o *conocer algo como la palma de la mano*. En realidad, los *modismos* constituyen la unidad fraseológica que otros autores llaman *locuciones* (Corpas Pastor, 1996; Alonso Ramos, 2010). El término *modismo* no se suele utilizar en la fraseología actual. Asimismo, lo que el MCER llama *expresiones de la sabiduría popular* (*no por mucho madrugar amanece más temprano*) es lo que en la tradición fraseológica española ha denominado *paremias* (Corpas, 1996) o *enunciados fraseológicos* (Zuloaga, 1980). Corpas Pastor (1996) las define como unidades fraseológicas que poseen un significado referencial y autonomía textual.

Por otro lado, el término *palabra* suele aparecer junto con el de *expresión*, acompañado este último de distintos adjetivos. En repetidas ocasiones se mencionan las *expresiones idiomáticas y coloquiales*, cuyo conocimiento y capacidad de uso es signo de un nivel de dominio lingüístico más alto: «conozco bien **modismos**, **frases hechas** y **expresiones coloquiales**» (p. 31 ), como descriptor de la interacción oral para el nivel C2. Asimismo, para el criterio de alcance en la expresión oral, es un descriptor ilustrativo el tener «un buen dominio de **expresiones idiomáticas y coloquiales**» (p. 32). A la hora de ver televisión y cine, por ejemplo, el comprender películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y expresiones idiomáticas es indicativo de un nivel C. Asimismo, es frecuente leer en el MCER sobre el conocimiento de expresiones cotidianas, habituales y sencillas que corresponde a los niveles de dominio iniciales. Por ejemplo, en la formulación de los descriptores de la competencia lingüística general, el del nivel A1 es «tiene un repertorio muy básico de **expresiones sencillas** relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto» (p. 107); y para el nivel A2: «produce **expresiones breves y habituales** con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información» (p. 107). Es decir, en la utilización del léxico, la brevedad, la cotidianidad, la sencillez y la habitualidad son indicadores de niveles de

dominio iniciales, mientras que la idiomática y la coloquialidad indican estadios posteriores en el proceso de adquisición y aprendizaje del léxico. Creemos, sin embargo, que la idiomática y la coloquialidad no deberían ser criterios de selección privativos de las unidades léxicas que forman parte de los currículos avanzados. Si asumimos que, como parece bastante extendido desde la publicación de *The metaphors we live by* (Johnson y Lakoff, 1980), el lenguaje figurativo no es exclusivo del lenguaje literario sino que está presente en la lengua cotidiana, entonces los aprendientes de una segunda lengua están obligados a enfrentarse al discurso figurativo en varios estadios de su aprendizaje (Boers, 2000). Así pues, creemos que la habilidad para reconocer el carácter figurativo que presentan numerosas expresiones idiomáticas, colocaciones y palabras, no debería dejarse para los niveles más altos de dominio lingüístico sino que debe trabajarse desde los niveles iniciales.

Además, en numerosas ocasiones menciona las *fórmulas memorizadas* o *fórmulas fijas*, término un tanto difuso que incluye tanto *refranes* o *proverbios* —o *expresiones de sabiduría popular*— como las llamadas por otros autores *expresiones institucionalizadas* o *fórmulas rutinarias* (Corpas Pastor, 1996) o en inglés *formulaic language* (Wray, 2002) o *chunks* (Lewis, 1993), unidades léxicas ligadas a una situación comunicativa determinada, tales como *buenos días*, *encantado de conocerle*.

### **3.1.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)**

EL *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007), en adelante *PCIC*, es un documento curricular que establece las especificaciones de los descriptores ilustrativos correspondientes a los seis niveles de referencia establecidos en el *MCER*. Supone, así pues, una interpretación, una trasposición y una especificación de estos descriptores, que indican de modo general las actividades comunicativas que el aprendiente es capaz de llevar a cabo en cada nivel y las competencias que podrá activar mediante el uso de las estrategias oportunas.

#### a) El componente nocional

Los Niveles de referencia para el español proponen un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de

aprendizaje. El componente léxico se sitúa en el mencionado componente nocional.

El comité de redacción justifica esta decisión en su introducción:

El componente nocional se sitúa en la línea con los análisis de la lengua desarrollados sobre todo a partir de los años setenta, que identifican una serie de categorías de carácter semántico-gramatical que no son, propiamente, unidades léxicas –entendidas como elementos discretos portadores de significado concreto–, sino conceptos descriptivos generales que pueden incluir grupos de unidades léxicas. De este modo, el concepto de noción trasciende el concepto tradicional de vocabulario. Las nociones generales son las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, relacionales –como tiempo, cantidad o lugar–, mientras que las nociones específicas son las que tienen que ver con detalles más concretos del aquí y el ahora de la comunicación y se relacionan con transacciones, interacciones o temas determinados. La articulación de las funciones, que presentan un tratamiento sistemático de las intenciones comunicativas del hablante- y las nociones- los conceptos a los que el hablante se refiere al realizar un acto de habla- constituyó en su día el eje de los programas nocio-funcionales, que se incorporaron en seguida a los materiales didácticos y a los programas de enseñanza de lenguas y dieron carta de naturaleza al enfoque comunicativo. La base de experiencia adquirida en estas últimas décadas con este tipo de programas permite avalar la rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocional frente a los tradicionales repertorios de léxico o vocabulario (p. 39).

Efectivamente, el enfoque nocio-funcional, que surge en los años setenta, es fruto de la aparición del concepto de *competencia comunicativa* de Hymes (1971) y de la percepción de la lengua como instrumento de comunicación más que como un fin en sí mismo. Los *syllabus* que surgen bajo el amparo de este enfoque son los primeros que se centran en el alumno y se orientan hacia la comunicación. El enfoque nocio-funcional se basa en la articulación de las *funciones* –que presentan un tratamiento sistemático de las intenciones comunicativas del hablante– y las *nociones* –los conceptos a los que el hablante se refiere al realizar un acto de habla–. Las dos categorías, nociones y funciones, fueron propuestas por Wilkins (1972), partiendo del análisis de las intenciones comunicativas que debía poder expresar y comprender la persona que aprendía una lengua.

En opinión de Wilkins (1972) los programas nocio-funcionales son de tipo analítico pues el aprendizaje se organiza en términos de los propósitos sociales –y no lingüísticos– que tienen los aprendientes. Este autor considera que las funciones y las nociones son unidades de análisis que se basan en el significado, frente a las unidades de análisis de los programas estructurales, que son de carácter lingüístico.

Además, organizar la instrucción lingüística en términos semánticos permite al aprendiente acceder a un rango mucho más amplio de elementos lingüísticos que lo que permitía el enfoque estructural.

Sin embargo, tal y como apunta Markee (1997), las nociones son también unidades de análisis lingüístico y el hecho de utilizar unidades lingüísticas preseleccionadas y criterios lingüísticos para seleccionar, graduar y secuenciar el contenido pedagógico nos lleva de vuelta a los syllabus sintéticos. Es por esta razón por la que algunos autores (Long y Crookes 1992, 1993) han negado el carácter analítico de los syllabus nocio-funcionales.

En cualquier caso, la articulación del *PCIC* no se asienta únicamente en el enfoque nocio-funcional, sino que toma prestada la categoría de las nociones para presentar los contenidos léxico-semánticos, decisión que viene avalada por la rentabilidad pedagógica de estas descripciones frente a los tradicionales repertorios de vocabulario. Cada una de las extensas unidades nocionales está dividida en realidad en unidades más breves basadas en temas diferentes, lo que permite una serie de ramificaciones que emulan, mejor de lo que lo haría una lista, cómo puede estar organizado el lexicón mental.

Las *nociones generales* son aquellas que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos. La selección de las categorías y subcategorías de este inventario, así como su organización jerárquica, sigue, con algunos ajustes, la de los documentos de la serie del *Nivel umbral* (Slagter, 1979). Los apartados que aparecen en el inventario de *nociones generales* son:

- Nociones existenciales
- Nociones cuantitativas
- Nociones espaciales
- Nociones temporales
- Nociones cualitativas
- Nociones evaluativas
- Nociones mentales

Las *nociones específicas*, en cambio, son las que tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados. En el caso de las *nociones específicas*, se opta por una nueva clasificación respecto de la del *Nivel umbral* (Slagter, 1979) y se establecen 20 temas en los que se divide el inventario. Estas categorías son las mismas que se utilizan para el inventario de «Saberes y comportamientos socioculturales»:

- Individuo: dimensión física
- Individuo: dimensión perceptiva y anímica
- Identidad personal
- Relaciones personales
- Alimentación
- Educación
- Trabajo
- Ocio
- Información y medios de comunicación
- Vivienda
- Servicios
- Compras, tiendas y establecimientos
- Salud e higiene
- Viajes, alojamiento y transporte
- Economía e industria
- Ciencia y tecnología
- Gobierno, política y sociedad
- Actividades artísticas
- Religión y filosofía
- Geografía y naturaleza

En la introducción a este apartado, se admite el carácter arbitrario de tal clasificación y de ahí sus pretensiones meramente orientativas. El inventario, es pues de carácter abierto y modificable en función de las necesidades de los alumnos y de las características de cada situación particular de enseñanza.

#### b) Los fenómenos combinatorios: las colocaciones

Sobre la dimensión combinatoria del léxico y cómo aparece reflejada en este documento, el *PCIC* identifica «una serie de categorías de carácter semántico-gramatical concebidas como conceptos descriptivos generales que no se ajustan al concepto tradicional de palabra sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas» (p. 389).

En los inventarios del componente nocional se incluyen, así pues, toda una serie de

unidades léxicas pluriverbales como colocaciones y expresiones idiomáticas<sup>4</sup>, sobre todo locuciones. Sin embargo, como se indica en la introducción y como ya han señalado algunos autores (Ferrando: 2010), la combinatoria léxica que ofrece está lejos de ser exhaustiva y puede y debe completarse tanto en sentido horizontal – completando las series– como en vertical –añadiendo nuevos elementos–.

Podemos afirmar, entonces, que en la base teórica del tratamiento que se le da al léxico en el *PCIC* están los trabajos de autores como John Sinclair (1991), Michael Lewis (1993, 1997 y 2000), James Nattinger y Jeannette DeCarrico (1992) así como los de Marta Higuera (2006) en el ámbito de la lingüística hispánica. Se recupera en el *PCIC* el concepto de *chunk* o bloque prefabricado.

Se distinguen *construcciones* y *unidades léxicas*. Estas últimas aparecen agrupadas en series que responden a criterios semánticos, generalmente de sinonimia, pero también de antonimia, hiperonimia, gradaciones, etc. La razón por la que ha prevalecido este enfoque es que refleja los tipos de relaciones que los hablantes establecemos entre piezas léxicas en nuestro lexicon.

Después de esta breve mención a los fundamentos teóricos sobre los que se basa el *PCIC*, cabe preguntarse cómo se presenta la combinatoria léxica en este documento. En principio, la combinatoria de una pieza léxica se marca a través de una virgulilla:

*Futuro ~ próximo/ lejano.*

*A primera/ a simple ~ vista.*

Ejemplos como este tienen la doble finalidad de aclarar el uso de ciertos exponentes y de ilustrar una de las posibilidades combinatorias de esa pieza léxica.

Tal y como se explica en la introducción, las distintas posibilidades combinatorias de una palabra han propiciado su inclusión en uno u otro nivel. Es decir, no todas las palabras en sí mismas pertenecen a un nivel, sino que dependiendo de sus colocativos, se adscriben a un nivel o a otro. Así se aprecia, por ejemplo, en la nivelación de la

---

<sup>4</sup> Como afirma López Vázquez (2010) «desde las primeras páginas de este volumen, el *PCIC* pone de relieve la importancia que las expresiones idiomáticas tienen a la hora de aprender una lengua extranjera y, a pesar de recibir una atención mayor en el nivel C2 (Maestría), su destacable papel ya desde el nivel C1» (p. 536).

palabra *duda*, que aparece en todos los niveles a partir del B1, pero en cada uno de ellos aparece con colocativos diferentes. Así se observa en la figura 3.2.

B1	B2	C1	C2
n tener una duda	n tener ~ dudas/la seguridad	n plantear/resolver – una duda n sembrar ~ dudas/la duda	n albergar/suscitar/alimentar – dudas/la duda n despejar ~ una incógnita /un interrogante/una duda

Figura 3.2. Combinatoria de la palabra *duda* en distintos niveles.

Esta forma de disponer el léxico está en consonancia con la idea de trabajar los exponentes de forma cualitativa profundizando más en el tratamiento de palabras conocidas y no solo entender el aprendizaje del léxico como una acumulación de nuevos exponentes. Es decir, se aboga por basar el desarrollo de la competencia léxica no solo en la incorporación al lexicón de palabras cada vez más infrecuentes. Además de con el ejemplo ya visto de *duda*, también se aprecia esta gradación con los colocativos verbales de la palabra *fiesta*, que aparece aislada en A1, mientras que para el nivel A2 aparece ya con el colocativo verbal *hacer* en la combinación *hacer una fiesta*. En el nivel B2, aparece ya en las combinaciones *ir/ salir/ estar de fiesta* y en el C2 con los verbos *aguar/ decaer la fiesta*.

Como ya hemos mencionado anteriormente, no es esta una rutina sistemática en el *PCIC* y se observan algunas incongruencias en la aplicación de esta primera declaración de intenciones. Así, por ejemplo, dentro de las nociones específicas, en el apartado 6. Educación / 6.5. Exámenes y calificaciones, aparece la palabra *examen* en el nivel A1 con sus colocativos *hacer* y *tener*. Sin embargo, en la correspondiente sección de A2 aparecen solo los colocativos *aprobar* y *suspender*, olvidando en este caso volver a incluir la palabra *examen*.

6.5. Exámenes y calificaciones [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1., Referentes culturales 1.7.]	
A1	A2
n hacer/tener ~ un examen	n diploma, certificado n aprobar, suspender

Figura 3.3. Combinatoria de la palabra *examen*. (Instituto Cervantes, 2004).

Si bien es visible que la combinatoria que ofrece el *PCIC* es ampliable tanto de forma horizontal –con número de colocativos– como vertical –con número de colocaciones nuevas– en la introducción se insiste repetidamente en el carácter abierto del inventario, en su enfoque «intencionadamente no lexicográfico» y en la inclusión solo de cierta combinatoria.

- El llamado «problema de la direccionalidad»

Detrás de la presentación de las colocaciones, por ejemplo, en obras lexicográficas como diccionarios de colocaciones o diccionarios combinatorios, hay toda una teoría sobre la concepción de las colocaciones y la dirección de la selección léxica. En líneas muy generales, las obras lexicográficas combinatorias suelen presentar dos opciones a la hora de tratar las colocaciones:

- I. Convertir en lemas las bases de las colocaciones: la palabra que se busca es el elemento seleccionado libremente por el hablante. En la entrada se recogerán las palabras con las que la base se combina. Por ejemplo, en una colocación como *guardar rencor*, el lema sería *rencor*, palabra que el hablante selecciona semánticamente de forma libre, y esta nos llevaría a la expresión de la función léxica ‘sentir’, que aplicada a *rencor* es *guardar*. Es decir, *guardar* estaría condicionado o restringido por *rencor*. Es la opción que defiende la lexicografía combinatoria y explicativa en el marco de la Teoría Sentido-Texto, defendida por autores como Mel’čuk y Alonso Ramos (vid. Apartados 1.2.1 y 4.1.2).
- II. Convertir los colocativos en lemas. En este caso se opta por partir de los colocativos y de responder a la pregunta de qué clases léxicas seleccionan. Un adverbio como *religiosamente* en su acepción de ‘puntualmente’ se predica de verbos como *pagar, abonar, sufragar, facturar, ingresar, cotizar, asistir, acudir, cumplir*. Un diccionario de este tipo, proporciona en su entrada las palabras con las que se combina el lema, agrupadas en clases léxicas. Es la teoría defendida por Bosque y que aplica en los diccionarios combinatorios que dirige, a saber, *Redes* (2004) y *Diccionario combinatorio práctico* (2006) (vid. apartado 4.1.2).

III. Una tercera opción sería no determinar cuál es el elemento seleccionado y cuál el seleccionador y así proporcionar listados de exponentes nocionales junto con su combinatoria.

El *PCIC* opta por no asumir ninguna de las opciones citadas anteriormente. Rechaza A y B porque sería asumir una postura en un debate teórico, algo que, dice, es «ajeno al propósito didáctico de este inventario» (Instituto Cervantes, 2006). Rechaza asimismo C porque, aunque permitiría, en cierta medida, zanjar el eterno debate de la direccionalidad, «daría lugar a un documento muy abstracto, que obligaría constantemente al lector a releer el grupo entero de unidades léxicas para comprender su inclusión en ese grupo, pues, en algunos casos, la palabra que expresa la noción aparecería en segundo término» (Instituto Cervantes, 2006). Por ejemplo, en 4. «Nociones temporales» aparecería *obtener un resultado* después de la serie «Posterioridad» y esto podría llevar a confusión al lector, pues no sabría qué unidad léxica responde a tal noción –*resultado*, en este caso– y tendría que releer el inventario para no perderse.

No obstante, pese a rechazar esta opción en la introducción teórica, hemos observado que en la práctica se lleva a cabo ocasionalmente. Son casos en que la colocación presenta un mayor grado de fijación y de lexicalización y donde esa unidad léxica completa responde a la noción descrita. Por ejemplo, en el apartado de 3 «Nociones espaciales», en el listado que sigue a «movimiento, estabilidad», aparecen *hacer una pausa* y *dar una vuelta*. En este caso, creemos que son *vuelta* y *pausa* las unidades con mayor carga semántica y *hacer* y *dar* funcionan como verbos de apoyo o verbos soporte como unidades léxicas y reciben el mismo tratamiento que lo hacen las otras unidades monopalabra de la lista, como *navegar* o *escapar(se)*. Es ilustrativo, a este respecto, que en este apartado de «movimiento y estabilidad» aparezca *saltar* para el nivel B1 y *dar un salto* como unidad léxica correspondiente al nivel B2. Es decir, que *saltar* y *dar un salto* son tratadas de igual forma en el inventario, mientras que otras colocaciones como *obtener un resultado* o *cancelar un contrato* aparecen dentro de la combinatoria de la unidad léxica que se considera exponente de la noción correspondiente en cada caso: *cancelar un contrato*

corresponde a la noción de «existencia, inexistencia» por *cancelar*; y *obtener un resultado* a la de «posterioridad» por *resultado*.

1.1. Existencia, inexistencia	
B1	B2
n vida, muerte	n nacimiento
n existir <i>Esa palabra no existe en español.</i>	n inexistente <i>En esta región las lluvias son casi inexistentes.</i>
n construir, destruir	n eliminar, borrar <i>borrar una huella</i>
n cancelar <i>cancelar un contrato</i>	n ocasionar, provocar <i>ocasionar un problema</i>
n crear, diseñar, inventar	n establecer ~ una norma/una regla
n producir <i>producir zapatillas</i>	n montar un negocio

Figura 3.4. Ejemplos de muestras de colocaciones. Instituto Cervantes (2004)

En cualquier caso, la solución que se toma, de acuerdo con lo que se afirma en la introducción, está a caballo entre las anteriores, prevaleciendo siempre el criterio de claridad de exposición y la conservación de las series que reflejan relaciones semánticas. Es la opción que hemos visto con los casos de *obtener un resultado* o *cancelar un contrato*. Presenta, de acuerdo con los autores, las siguientes ventajas:

- permite la inclusión de cierta combinatoria;
- facilita la lectura, pues solo aparece la palabra que refleja la noción que se está tratando (*cancelar; resultado*);
- no entra en el debate teórico de la direccionalidad;
- permite la conservación de las series que reflejan relaciones semánticas.

### 3.1.3. Conclusiones acerca de los documentos europeos

Después de esta lectura crítica de los dos documentos de referencia atendiendo a los elementos léxicos y a cómo aparece reflejado el fenómeno de la combinatoria, podemos extraer las siguientes conclusiones.

- De las páginas del *M CER* desprende una concepción del léxico no como un conjunto de palabras aisladas sino que es necesario el conocimiento y la capacidad de uso de unidades superiores, de unidades multipalabra. Hasta tal punto que se olvida de mencionar las palabras individuales como elementos léxicos.
- No se da un tratamiento sistemático o riguroso a dichas unidades léxicas y se alude a ellas casi indistintamente como frases, fórmulas o expresiones. Existe una confusión terminológica a la hora de clasificar y aludir a estas unidades.
- A la hora de la gradación de estas unidades en niveles de dominio, se hace referencia a los criterios de brevedad, habitualidad, sencillez y cotidianidad como indicadores de niveles más iniciales, mientras que la idiomática, la coloquialidad, el carácter regional y la especialización de las unidades léxicas lo son de niveles superiores. Opinamos que las unidades léxicas con carácter idiomático no se deberían dejar únicamente para los niveles más avanzados sino que es conveniente enfrentar a los aprendientes a este fenómeno desde los primeros estadios del aprendizaje.
- En cuanto a la presentación de los contenidos léxicos del *PCIC*, este documento se asienta sobre la base teórica del enfoque nocio-funcional, en cuanto que presenta las unidades léxicas de acuerdo con la noción o nociones a la que aluden. Asimismo, en el tratamiento del componente nocio-funcional se deja ver la huella de autores representativos de los inicios del enfoque léxico como Lewis, Nattinger y De Carrico o Sinclair (vid. Bibliografía), que abogan por el principio de idiomática y por la segmentación del léxico en bloques semiconstruidos o prefabricados.
- El inventario tiene un carácter abierto en varios sentidos. La combinatoria que ofrece de las unidades léxicas no es exhaustiva; es labor de los programadores, profesores y creadores de materiales adaptarla a las necesidades de los estudiantes y a la situación particular de enseñanza y se pueden añadir nuevos elementos que lo completen, tanto en número de colocaciones como en colocativos de las palabras que ya aparecen.

- En cuanto al modo de presentar la combinatoria léxica, el *PCIC* busca una opción a caballo entre las que presentan las lexicográficas más comunes en pos de la claridad y de evitar un posicionamiento teórico. Sin embargo, no todas las colocaciones reciben el mismo tratamiento en el inventario y se observan algunas incongruencias.

#### **3.1.4. American council of the Teaching of Foreign Languages Proficiency guidelines (ACTFL)**

El *American council of the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines* (2012) (*ACTFL* en adelante) es un documento informativo que contiene descripciones de lo que los individuos pueden hacer en una lengua extranjera hablando, escribiendo, escuchando y leyendo situaciones de comunicación real.

Este documento fue publicado por primera vez en 1986 y se ha ido revisando y ampliando en ediciones sucesivas hasta esta última del 2013, que ofrece una versión en línea<sup>5</sup> y contiene descripciones más detalladas de los niveles, un glosario comentado al final y muestras reales de actuación para la expresión escrita y oral.

Se distinguen, así pues, cuatro niveles: *distinguido*, *superior*, *avanzado*, *intermedio* y *novel*. Los tres últimos se subdividen a su vez en tres subniveles: alto, medio y bajo para cada uno de ellos.

Esta guía, como documento de referencia que es, no defiende ningún enfoque concreto de enseñanza de lenguas. Es decir, que no describe en ningún caso cómo se aprende una lengua, sino aquello que los individuos son capaces de hacer con la lengua en cada nivel de dominio. Es, como se dice en la introducción, una guía para la evaluación de la habilidad lingüística y trata de garantizar una evaluación más globalizada y estandarizada. Se usa en muchos casos junto con los *National Standards*, documento que mencionaremos más adelante.

Las menciones al vocabulario o al léxico que se hacen en las descripciones contenidas en el documento son, a nuestro parecer, bastante escasas. Después de

---

<sup>5</sup> [http://www.actfl.org/sites/default/files/StandardsforFLLEXecsumm\\_rev.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/StandardsforFLLEXecsumm_rev.pdf)



De acuerdo con lo que se desprende de este documento, se tendría un mayor dominio del vocabulario de una lengua extranjera cuanto más especializadas, abstractas, técnicas, coloquiales o idiomáticas son las unidades léxicas que se manejan. No obstante, consideramos que muchas veces la dificultad está en las palabras más sencillas, porque su combinatoria está restringida y, en muchas ocasiones no tienen un equivalente en la L1 del aprendiente. Pensemos, por ejemplo, en verbos de escasa carga semántica, tales como *hacer, dar, coger, tener*, etc. y su combinatoria para formar unidades léxicas pluriverbales. Es decir, que, en nuestra opinión, el dominio léxico no se debe cifrar únicamente en el conocimiento de palabras poco frecuentes, específicas o expresiones idiomáticas, sino también en la combinatoria de palabras a primera vista fáciles y frecuentes.

En cuanto a la dimensión combinatoria del léxico y a las colocaciones, no se hace mención alguna. Suponemos que, bajo la premisa de que no se trata de un documento teórico, no da ninguna pista sobre cómo debemos interpretar el término *vocabulario*, que además no viene definido en el glosario. Sí aparecen en este apartado, las definiciones de dos de las cuatro unidades que establece Higuera (1997): las expresiones idiomáticas y las institucionalizadas o prefabricadas. Se obvian, pues, las palabras y las colocaciones léxicas.

Sin embargo, dado que es un documento en muchos casos vago, podemos interpretar el uso de colocaciones como una cara de la precisión que tantas veces se menciona. La utilización de un vocabulario preciso, como señala Castillo Carballo (2001), conlleva la utilización de colocaciones puesto que a muchas de ellas las caracteriza una precisión semántica y la falta de conocimiento de las mismas conlleva la expresión a través de circunloquios innecesarios y los errores –de tipo gramatical, léxico, pragmático o incluso ortográfico o fonético- que esto puede acarrear.

### **3.1.5. *National Standards for Foreign Language Communication***

Los *National Standards for Foreign Language Communication. Preparing for the 21st century* (2006) es el fruto de un proyecto colaborativo de cuatro asociaciones lingüísticas nacionales: la *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, la *American*

*Association of Teachers of French, la American Association of Teachers of German, y la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.* En este documento están representadas una gran variedad de lenguas y niveles de instrucción y se describe qué deberían saber y saber hacer los estudiantes de una lengua extranjera para cada nivel.

Su primera edición, en 1996, representó un consenso sin precedentes entre educadores, líderes empresariales, el gobierno y la comunidad en la definición del papel de aprender una lengua extranjera en el sistema educativo americano.

Bajo este documento subyace una visión de la lengua y la comunicación como el centro de la experiencia humana. Se es consciente del plurilingüismo que caracteriza a los Estados Unidos y por esta razón se trata de preparar al ciudadano para comunicarse de forma exitosa. Aspira a que todo estudiante americano demuestre un nivel de proficiencia en inglés y en al menos otra lengua, moderna o clásica.

Se trata de una declaración de intenciones de cómo debe ser y adónde debe ir enfocada la instrucción lingüística, pero no es un *syllabus* ni un programa curricular puesto que no describe el contenido específico de un curso, ni las secuencias didácticas que se han de seguir, ni la metodología o la evaluación. Por ello, se advierte en la introducción que ha de ser utilizado junto con otros estándares, marcos o currículos para determinar los objetivos concretos de enseñanza y aprendizaje.

Los estándares se articulan en torno a las cinco *ces* que identifican las áreas objetivo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, a saber, *comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades.*

Estos objetivos se articulan en cuatro niveles de dominio que se denominan *Grade 4, Grade 8, Grade 12 y Grade 16*, para cada uno de los cuales se formulan objetivos macrofuncionales en forma de actividades comunicativas de la lengua. Por ejemplo, para la parte de *Comunicación* en el *grade 4* los estudiantes son capaces de hacer presentaciones en español [...]. En la parte de *Culturas* en el grado 12, los estudiantes son capaces de interactuar en una variedad de contextos culturales.

Al no tratarse de un documento curricular, su nivel de concreción no llega hasta la especificación de objetivos lingüísticos por niveles –fónico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual– sino que se queda en objetivos comunicativos, pragmáticos, socio e interculturales.

Así, en la parte de *Comunicación*, la formulación de objetivos no desciende del nivel textual, y es por ello que no se atiende a objetivos léxicos. De hecho, contamos con una declaración de intenciones en la introducción:

La mayoría de las clases de lenguas extranjeras se concentran en el cómo (la gramática) para decir qué (el vocabulario). Mientras que estos componentes de la lengua son verdaderamente cruciales, el principio que actualmente organiza el estudio de una lengua extranjera es la comunicación, que hace hincapié en el por qué, el a quién y el cuándo. Así que, si bien la gramática y el vocabulario son herramientas esenciales para la comunicación, la adquisición de la habilidad para comunicarse de forma significativa y apropiada con usuarios de otras lenguas constituye el último objetivo de la clase de lenguas extranjeras actual (VVAA, 2012) (*t.p.*<sup>7</sup>).

Si bien, en principio, el documento no resulta de interés para nuestro estudio por esta razón, leyéndolo cuidadosamente se aprecia alguna visión sobre las creencias acerca del aprendizaje del léxico. Por una parte el documento parece no hacerse eco del principio de idiomática formulado por Sinclair en 1991 y que, como ya hemos visto, sí deja huella tanto en el MCER como en el PCIC. En un momento de la obra se menciona que:

En las etapas iniciales del aprendizaje, la capacidad de actuación de los aprendices noveles puede verse muy limitada debido a las frases memorizadas. Deben moverse desde el material memorizado hacia el uso creativo de la lengua para así desarrollar sus habilidades productivas (VVAA, 2012) (*t.p.*<sup>8</sup>).

Esta afirmación de que cuanto mayor sea el nivel de dominio más uso se hará de la creatividad a la hora de combinar palabras entra en conflicto con la visión de ciertas autoridades en el campo de la adquisición y el aprendizaje del léxico, como, por

---

<sup>7</sup> Formerly, most teaching in foreign language classrooms concentrated on the how (grammar) to say what (vocabulary). While these components of language are indeed crucial, the current organizing principle for foreign language study is communication, which also highlights the why, the whom, and the when. So, while grammar and vocabulary are essential tools for communication, it is the acquisition of the ability to communicate in meaningful and appropriate ways with users of other languages that is the ultimate goal of today's foreign language classroom.

<sup>8</sup> In the beginning stages, novice learner's performance capabilities may be limited largely to memorized phrases. They must move from memorized material to creative use of language in order to focus on presentation skills.

ejemplo, Bolinger, quien basándose en un amplio corpus, fue de los primeros en afirmar que:

Nuestra lengua no espera que construyamos todo empezando con un proyecto, la madera, los clavos, sino que nos provee con una inmensa cantidad de bloques prefabricados (Bolinger, 1979: 96) (*l.p.*<sup>9</sup>).

Ya hemos mencionado que hoy en día está generalmente aceptado que el modo en que combinamos las palabras no se basa en la creatividad total y absoluta, sino que los nativos tenemos almacenados bloques semiconstruidos o prefabricados y superiores a la palabra que combinamos en nuestra producción lingüística<sup>10</sup>. Es decir, que existen restricciones a la hora de combinar palabras, y que esas restricciones forman parte, en muchos casos, del sistema de la lengua.

A pesar de esta afirmación, a lo largo de los *Standards* se mencionan las expresiones asociadas a distintos actos de habla (*expresiones institucionalizadas*) en algunas ocasiones, como para el *grado 12*, donde el estudiante usa expresiones para manejar la conversación, para pedir disculpas, para expresar acuerdo y desacuerdo, etc. En este sentido, podemos decir que sí se da una cobertura más amplia que la palabra a las unidades léxicas, a lo que se alude bajo el término *expresiones*.

Se indica en otra ocasión que el estudiante en el grado 12 debería demostrar consciencia de que hay frases y expresiones idiomáticas que no se traducen directamente del español al inglés o viceversa. En este caso, se ofrecen ejemplos tanto de *colocaciones* como de *expresiones idiomáticas*: *tomar una decisión* o *hacer pedazos* (que nosotros consideraríamos ejemplo de las primeras) y *to rain cats and dogs* o *eat like a horse* (*expresiones idiomáticas* para nosotros). Es decir, que si bien no se mencionan las colocaciones como tales, se ponen como ejemplos de expresiones que no se pueden traducir directamente palabra por palabra.

---

<sup>9</sup> Our language does not expect us to build everything starting with the lumber, nails and blueprint. Instead, it provides us with an incredibly large number of prefabs. (Bolinger, 1979: 96)

<sup>10</sup> Esto está también en relación con lo que I. Bosque llama el *Problema de la creatividad*, defendiendo el tipo de lexicografía que lleva a cabo de ataques basados en que los diccionarios combinatorios no contienen sino un conjunto de clichés y expresiones manidas. Creemos, al igual que Bosque, que las rutinas léxicas, las combinaciones frecuentes no van necesariamente aparejadas a las muletillas o a los clichés, sino que se sustentan en bases semánticas restringidas y que están integradas en el sistema lingüístico. «La lingüística contemporánea ha presentado ya numerosos argumentos para mostrar que las lenguas naturales vinculan el léxico y la sintaxis a través de informaciones sistemáticas de carácter restrictivo que forman parte del sistema lingüístico». (Bosque, 2006, XVI)

### 3.1.6. Conclusiones acerca de los documentos norteamericanos

A la luz del análisis de estos dos documentos, se puede concluir que:

- quizá por ser documentos de referencia que no desglosan los contenidos lingüísticos y que no están vinculados a ninguna teoría del aprendizaje, las alusiones al aprendizaje del léxico son muy escasas;
- se adivina, en cierto modo, una conciencia de una dimensión más amplia que la palabra a la hora de abordar el léxico, pero en ningún caso las afirmaciones son claras a este respecto ni se sientan unas bases para interpretar términos como *expressions*, *idioms* o *vocabulary*.
- por otra parte, vemos que es un lugar común en estos documentos que las expresiones prefabricadas (*formulae*) vayan asociadas a los niveles principiantes, mientras que el dominio de las expresiones idiomáticas (*idioms*) a los niveles más elevados. No estamos de acuerdo con esta visión, puesto que consideramos que las restricciones léxicas y los bloques prefabricados deben ser objeto de aprendizaje en todos los niveles de dominio, puesto que forman parte de la lengua meta.

### 3.2. LAS COLOCACIONES EN LOS MANUALES. ACTIVIDADES COMUNES

A pesar de que en los últimos años la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones ha experimentado un auge en el campo del ELE gracias a autores como Higuera, Baralo et al., Álvarez Cavanillas, Ferrando Aramo y Alonso Ramos, en general, hay acuerdo a la hora de afirmar que «existen pocos recursos para aprenderlas y los que hay son poco refinados» (Alonso ramos et al., 2011: 14). Además, parece que la comparación con los avances que existen para otras lenguas no resultan alentadores, pues «si comparamos las fuentes bibliográficas y los materiales de enseñanza de español con los del inglés, lengua en la que la teoría colocacional está mucho más desarrollada, la diferencia es abismal» (Ferrando, 2010: 11).

En cualquier caso, manuales como *Bitácora* (Sans et. al., 2013 y Chamorro et al. 2013) o *En Vocabulario* (Baralo et. al., 2011), *Vocabulario. De las palabras al texto* (Higuera: 2008); *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes* (De

Prada et al. 2012) evidencian que el enfoque léxico está haciendo mella por fin en los manuales de ELE que se encuentran disponibles en el mercado.

### 3.2.1. La segmentación en bloques y el aprendizaje incidental

Ya hemos mencionado en el capítulo segundo que Lewis (1993, 1997 y 2000) pone la segmentación en bloques y la captación en el centro de su enfoque léxico. Este procedimiento, recordemos, se basa en animar a los profesores a que sus actividades de clase se centren en que los estudiantes tomen conciencia del comportamiento de las palabras en el eje sintagmático. Así, el profesor llamaría la atención de los estudiantes hacia las frases léxicas –entre las que están las colocaciones– que aparecen en los textos auténticos que se llevan a la clase. Además, como estrategia complementaria, Lewis anima a registrar dichas frases en cuadernos de vocabulario organizados. De acuerdo con Stengers et. al (2010), la propuesta didáctica de Lewis está orientada más bien a la toma de conciencia de las frases más que a la enseñanza explícita de las mismas:

Es mejor dedicar tiempo de clase a despertar la conciencia y promover una recogida efectiva de estructuras, que concentrarse demasiado en elementos individuales (Lewis, 1997: 47) (*l.p.<sup>11</sup>*).

Digamos que se asume que un profesor no puede presentar en la clase todas aquellas frases léxicas que un aprendiente debe saber. Por eso, el profesor debe tomar el papel de facilitador y dirigir su atención a un entrenamiento estratégico, que consistiría en animar al estudiante a que tome nota de las frases léxicas con las que se encuentra dentro y fuera de la clase, potenciando así además su autonomía. Para Lewis, esto sin duda facilitaría el aprendizaje incidental de las mismas a lo largo de todos sus encuentros con la lengua meta. De momento no hay acuerdo sobre si la creación de conciencia de las secuencias formulaicas a través de su captación en el *input* es suficiente para estimular el aprendizaje pues hay estudios que apuntan en diferentes direcciones (Boers et al., 2006; Stengers et al. 2011).

Parece claro, sin embargo, que el problema principal que se plantea a un profesor a la hora de promover un aprendizaje estrictamente incidental del léxico –ya sean

---

<sup>11</sup> Class time is better spent helping raising awareness and encouraging effective recording of patterns, rather than too much concentration on individual items (Lewis, 1997: 47).

palabras individuales o unidades léxicas más complejas— es que no la realidad del aula no permite proporcionar el número de encuentros con las palabras o bloques necesario para conseguir una retención a largo plazo. Si bien no existen todavía estudios sobre el número de encuentros necesario para aprender una palabra o frase léxica de forma incidental, los estudios más optimistas apuntan que para palabras individuales se requieren de entre seis a diez encuentros en un espacio corto de tiempo (Waring y Nation, 2004). Esto, como práctica pedagógica, resulta problemático pues, como sabemos, los *syllabus* no son circulares y la temática de los textos que se llevan al aula va variando a lo largo del curso. Por ello, es difícil que en contextos de no inmersión los aprendientes se encuentren las veces necesarias con una palabra o frase fuera de la banda de las que son más frecuentes.

Boers y Lindstromberg (2009) añaden además, que el aprendizaje incidental de los *chunks* puede ser incluso más difícil que el de las palabras. Y dan cuatro razones:

- muchos tienen un carácter idiomático, lo que los hace más difíciles de aprender;
- a diferencia de los *chunks*, las palabras están separadas y resaltadas tipográficamente a través de los espacios;
- tampoco en la cadena hablada son fáciles de distinguir, puesto que se producen relativamente deprisa y con una relativa unidad fonológica;
- algunos son discontinuos o pueden aparecer en el discurso de forma discontinua, como por ejemplo la colocación *tomar una decisión* en *tomar una difícil decisión*.

A estas razones, añadimos la ya mencionada en otras partes de este trabajo, y que se aplica fundamentalmente a las colocaciones, que es el hecho de que el colocativo no presenta dificultad alguna de comprensión para el aprendiente de nivel intermedio y por ello no se percibe como un todo junto con la base. Siguiendo con el ejemplo de *tomar una decisión*, un aprendiente podría fácilmente no reparar en *tomar* y sí en *decisión*. De ello contamos con evidencia empírica: Godfroid et al. (2013) hicieron un estudio de barrido visual para investigar si los aprendientes se daban cuenta de las palabras vecinas a las palabras desconocidas —usaron pseudopalabras para asegurarse

de que eran verdaderamente desconocidas—. Los datos obtenidos mostraron que no había evidencia de que los aprendientes se detuvieran en las palabras que acompañaban a las desconocidas.

Además, parece que no hay evidencia de que los estudiantes apliquen fuera de clase, la estrategia de la captación de los *chunks* para la que han sido entrenados en clase. Primero, porque se sabe que los usuarios de la lengua generalmente no prestan atención al significado y a la forma al mismo tiempo (Skehan, 1998 y VanPatten, 1990). Como señalan Boers y Lindstromberg (2009), es en una segunda lectura o escucha cuando se puede prestar más atención a la forma, y no tenemos evidencia de que los aprendientes releen o se escuchen de nuevo fuera de las tareas del aula.

En el estudio experimental que presentamos en esta disertación, implementamos y validamos en el aula una instrucción semiincidental de las colocaciones frente a una instrucción explícita. Compararemos estos resultados con los obtenidos en una situación de no instrucción y no captación. El aprendizaje semiincidental de unidades léxicas es producto de actividades orientadas al significado (leer o escuchar por placer, o comunicación en general) pero difiere del puramente incidental en el sentido de que el *input* al que se exponen los aprendientes ha sido diseñado o manipulado para dirigir su atención hacia unidades léxicas particulares. Es decir, no es estrictamente incidental porque el hecho de resaltarlas en un texto y de traducirlas supone ya un tratamiento didáctico del texto, con lo cual sale de la zona de lo estrictamente incidental.

En los manuales observamos que, para facilitar la captación de los *chunks*, se resaltan a través de distintos recursos tipográficos. Como ya se hacía con las estructuras gramaticales (figura 3.6.), la captación de las fórmulas se trata de promover con el uso de la negrita (figura 3.7.), el subrayado o el resalte en otro color (figura 3.8.), en lo que se llama, *input realzado*.

### 3. ¿QUÉ ESTÁN HACIENDO?

**A.** Todas estas frases hacen referencia a acciones relacionadas con el presente, pero con matices diferentes. Marca si las acciones resaltadas se presentan como algo que ocurre en el momento exacto en el que hablamos (A), como algo habitual (B) o como algo temporal o no definitivo (C).

1. • ¿Diga? Sí. **Estoy saliendo** de casa. En cinco minutos estoy allí.
2. • **Estás trabajando** demasiado. Necesitas unas vacaciones.
3. • Normalmente **voy** al trabajo en moto.
4. • Pues ahora **estoy saliendo** con Jorge. Es un compañero de la facultad.
5. • **Estoy esperando** a Luis. Llega en el tren de las diez.
6. • **Estamos comiendo** un jamón buenísimo. ¿Quieres probarlo?
7. • Mi madre **cocina** muy bien.
8. • Señores pasajeros, **estamos volando** sobre los Pirineos, a 9000 metros de altitud.
9. • ¿En Málaga? Muy bien, es una ciudad maravillosa. **Estamos viviendo** en un apartamento fantástico al lado de la playa.
10. • Creo que voy a tener que hacer una dieta para adelgazar. Es que **como** demasiados dulces.

Figura 3.6. Ejemplo de *input* realzado de estructuras gramaticales a través del uso del resalte. Corpas et al (2005: 36)

Observamos en la Figura 3.7 que se han resaltado palabras, colocaciones y otras fórmulas. Si son discontinuas, se resalta una parte y luego la otra, como ocurre en *he comprado nada a plazos*, para captar la colocación *comprar a plazos*. Otro punto positivo es que estos textos incorporan audio. Consideramos esta una buena forma de asegurarnos de que el aprendiente lee o pasa por todas las partes del texto, algo difícil de comprobar si solo proponemos una lectura individual

**P**ALABRAS EN CONTEXTO

**1** Antes de leer escuche el diálogo. ¿Cuál cree que es el objetivo principal de don Leo?

(2:16)

DON LEO: Buenos días.

DEPENDIENTE: Buenos días, don Leo. ¿En qué puedo servirle?

DON LEO: Necesito comprar un regalo para una sobrina que se casa.

DEPENDIENTE: ¿Ha pensado usted en algo? ¿Una plancha, un exprimidor, un hervidor de agua...?

DON LEO: No sé... ¿Hay **rebajas**? ¿Tiene usted algo **en oferta**?

DEPENDIENTE: Efectivamente, señor. Aquí tenemos un ventilador **rebajado**. Y además puedo hacerle un **descuento** del 15% si también se lleva este aspirador.

DON LEO: ¿Tiene **garantía**?

DEPENDIENTE: Claro, tiene una garantía de dos años. Si se estropea o se avería, se lo arreglan gratis.

DON LEO: ¿Y lo podría **cambiar** o **devolver** mi sobrina si ya tiene aspirador?

DEPENDIENTE: Si lo **paga** usted **al contado**, sí.

DON LEO: Claro, nunca **he comprado** nada **a plazos**... Como siempre, se lo pagaré al contado, con dinero contante y sonante... ¿**Cuánto es en dólares**?

DEPENDIENTE: ¿Es que me lo va a pagar en dólares?

DON LEO: No, señor, es que quiero saber cuántos dólares son porque mi sobrina vive en Nueva York y quiero saber cuánto es en su moneda para no quedar mal... Bueno, a ver qué llevo en la cartera. Vaya, ¡qué cabeza tengo! Resulta ahora que no llevo dinero suficiente. ¿Le puedo pagar con un **cheque**?

DEPENDIENTE: Pero entonces le tengo que **subir el precio**...

DON LEO: ¡Ah, eso sí que no! Entonces le voy a **pagar con tarjeta**...

DEPENDIENTE: Pero es que nosotros tenemos precios muy especiales y si me paga con tarjeta solo puedo hacerle un descuento del 5%.

DON LEO: Entonces, lo **compro por Internet**... o **por catálogo**... No me gusta, pero es más barato.

DEPENDIENTE: Bueno, don Leo, por ser usted le **rebajaré** un poco más el precio.

DON LEO: Muchas gracias.

Figura 3.7. Ejemplo de *input* realzado de palabras y fórmulas a través del uso de negrita. Baralo et al. (2011: 131)

3

Observa algunas fórmulas o conectores muy usuales en la conversación. Primero, trata de imaginar a qué pueden corresponder en tu lengua.

- (1) Oye, ¿qué hacemos para tu cumpleaños? ¿Te apetece una barbacoa?
- Mmmm... (2) Mejor una paella. Últimamente te salen buenísimas.
- Bueno, pues (3) ¿por qué no?
- (4) Pues una paella.
  
- (5) Mira, que te llamaba porque el domingo vamos a hacer una paella en casa, que es mi cumple. Mmmm... ¿Cómo lo tenéis?
- Uf, pues el domingo... es que es el aniversario de bodas de mis suegros.
- (6) Oh, qué pena, con la ilusión que nos hacía veros.
  
- ¡Ay, (7) qué bien que podáis venir!
- Sí, sí, sí. Me hace mucha ilusión. Oye, dime: ¿qué quieres que llevemos? ¿Llevo postre, vino...?
- (8) Nada, nada, de verdad, no traigáis nada.
  
- He traído un vinito del Bierzo que no está nada mal. ¡Y chorizo del pueblo! ¿Quieres que corte un poco y picamos?
- Mmmm... ¡Qué pinta! (9) Corta, corta... Buenísimo, tío.
  
- ¿Os gusta? No sé, a mí me parece que el arroz se ha pasado un poco.
- (10) ¡Qué va, hombre! ¡Que está deliciosa!
- Erika, (11) anda, come un poquito más de arroz, (12) que esto no engorda. ¿Has probado los caracoles?
  
- (13) Venga, nosotros nos vamos a ir ya, (14) que mañana Emilio trabaja.
- (15) ¡Pero si es muy pronto! Quedaos a cenar. Sacamos algo para picar y lo que ha sobrado, (16) y ya está.
- (17) No, no, ni hablar, que es tardísimo. Yo mañana me tengo que levantar a las seis. (18) Venga, nos vamos ya.

Figura 3.8. Ejemplo de *input* realizado de fórmulas y conectores a través del uso de un color. Chamorro, L. et al (2013: 42)

Esta actividad se propone como una segunda parte en la que ya se ha escuchado el texto y el alumno se ha centrado en el significado. Solo es en este segundo momento cuando podemos pasar a fijarnos en las formas meta. Después de esta captación, se propone una actividad de clasificación de los mismos, que implica una mayor implicación cognitiva.

Otra forma de promover la captación de los *chunks* en el *input*, quizá una algo más explícita, es que el propio estudiante se encargue de realizar en el *input* a través de una serie de preguntas o guía formulada por el profesor.

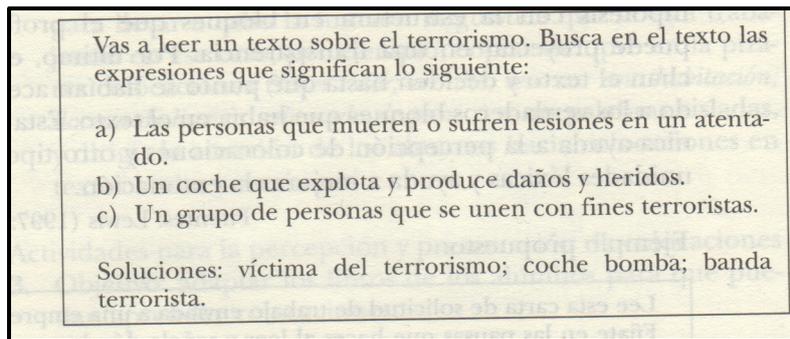


Figura 3.9. Ejemplo de actividad para captar las colocaciones de un texto. Higuera (2006: 40)

Creemos que aplicar esta práctica tiene la ventaja de que se puede ser una rutina que incorpore en cualquier actividad de lectura. También se puede reconstruir un texto a partir de las colocaciones clave que aparecen en él. Además, es una orientación estratégica que bien se puede extrapolar en cualquier otra actividad comunicativa, pues las colocaciones se pueden localizar en textos orales o escritos.

Asimismo, otra variante de percibir las colocaciones, sería descontextualizarlas y ofrecerlas en cuadros para su observación y estudio, como hacen Neus et al. (2014) en la sección que llaman «palabras en compañía».

### **3.2.2. Las actividades para promover el aprendizaje de las colocaciones**

Además de la segmentación del léxico y el registro, Lewis y sus colaboradores proponen también una serie de actividades pedagógicas en la misma dirección –la de dar cuenta de la dimensión combinatoria del léxico–. De acuerdo con Stengers et al. (2010), las actividades que proponen estos autores son meras variantes de actividades de unir y de rellenar huecos, dejando olvidadas maneras de ayudar a los estudiantes a recordar las frases léxicas sobre las que se les ha llamado la atención.

Para valorar los diferentes tipos de actividades que se proponen para tratar las colocaciones en el aula de español, hemos hecho un análisis a pequeña escala de diferentes propuestas pedagógicas para enseñar-aprender colocaciones para nivel intermedio (B1 Y B2 del *MCER*) a través de las propuestas de Corpas et al. (2005), Higuera (2006 y 2008), Baralo et al. (2011), De Prada et al. (2012), Sans et al. (2011 y 2013), Chamorro et al. (2013). En todos ellos se tratan las colocaciones en mayor

o menor medida. Siguiendo a Boers, Demecheleer y Webb (2013), hemos dividido los tipos de actividades en dos grandes bloques: (1) aquellas en que, de diversas maneras, se propone que el estudiante construya la colocación desde las partes constituyentes y (2) aquellas en que el estudiante tiene que hacer algo más con una serie de colocaciones dadas, pero en las que estas no aparecen desmembradas. En un estudio a pequeña escala, Boers et al. (2013) comprueban que las actividades del tipo (2) inducen a cometer menos errores colocacionales y presentan más ventajas en el aprendizaje. No es el objetivo de este trabajo ni hacer un estudio exhaustivo de cómo se tratan las colocaciones en los manuales de ELE ni ver cuáles de ellos tienen más efectividad de cara a la retención o producción, pero consideramos que este último punto constituye una interesantísima línea futura de investigación posdoctoral, tal y como recogeremos en el capítulo 9. Nos limitamos pues a recoger y clasificar las actividades más frecuentes que tratan las colocaciones en los manuales de ELE, de cara a la creación posterior de nuestro propio material para la parte experimental de este trabajo.

a) Descolocando colocaciones: actividades para recomponer la colocación

Como decimos, bajo este grupo englobamos todas aquellas actividades en las que las partes de la colocación aparecen separadas y parte de la tarea del aprendiente es recomponerla. Dentro de este grupo identificamos las de formato conexión, las de insertar palabra, las de subrayar palabra y las parrillas de palabras. Las analizamos una por una a continuación.

- Formato de conexión

Son actividades en las que el estudiante tiene que construir la colocación a partir de los bloques que la conforman. La más común es aquella en la que una parte de la colocación se encuentra en la columna A y la otra en la columna B (figura 3.10). El estudiante tiene que conectar una parte de la colocación con otra.

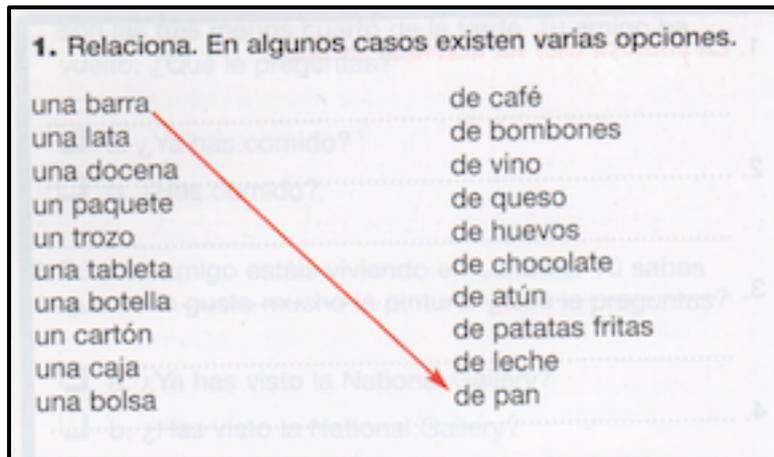


Figura 3.10. Ejemplo de actividad de colocaciones con formato de conexión. Corpas et al. (2005: 120)

Se encuentran variantes de este formato, como la que proponen De Prada et al. (2012), en la que agrupan varias palabras y el aprendiente tiene que elicitare la palabra con la que todas ellas se pueden combinar (vid. figura 3.11).



Figura 3.11. Ejemplo de actividad de colocaciones con formato de conexión. De Prada et al. (2013: 104)

A propósito de este tipo de actividades, los expertos no se ponen de acuerdo. Watson (1997) afirma que la mejor manera de que los estudiantes se familiaricen con cómo se combinan las palabras es mirar primero a una lista de palabras y tratar de unir las con otras en el mayor número de formas posibles. Sin embargo, esta opinión contrasta con aquellas que abogan por no separar las fórmulas (Wray y Fitzpatrick, 2008). Lewis, por su parte, recomienda también en algún momento no separar las partes de la colocación en actividades pedagógicas:

Pueden necesitar aprender a poner las palabras juntas en colocaciones estándar, pero esto es parte de la artificialidad necesaria de la enseñanza de lenguas. Sería incuestionablemente mejor si los aprendientes hubieran aprendido desde el principio las palabras juntas como un único bloque, una única elección (2000: 123) (*t.p.*<sup>12</sup>).

Sin embargo, se desdice de esta afirmación proponiendo numerosas actividades en las que el objetivo es formar colocaciones a partir de sus partes constituyentes.

- Insertar palabra

En los formatos de insertar o subrayar palabra, normalmente la palabra que hay que subrayar es el colocativo –el verbo en las colocaciones nombre+ verbo– porque hay evidencia de que los aprendientes muestran más problemas en la elección del colocativo (Nesselhauf, 2004; Alonso Ramos, 2010).

Este formato se trata de unir partes de la colocación pero esta vez de forma contextualizada. Presenta enunciados con huecos y una serie de palabras que insertar en ellos.

5 Complete el diálogo. Después escúchelo y compruebe.

(2: 25)

propiedad / piso / seguro del hogar / alquiler / hipoteca / fianza / propietaria / casero  
facturas / contrato / vivienda / avería

RAÚL: ¡Hola, Pepa! ¿Dónde vas tan contenta?

PEPA: Hola, Raúl. ¡Es que voy al banco a firmar la ..... de mi casa! Me he comprado un .....

RAÚL: ¿Y por eso estás contenta?

PEPA: Pues sí, mucho.

RAÚL: Pero ahora tendrás un montón de gastos. Las ..... de la calefacción, la comunidad...

PEPA: Ya, y también el .....

RAÚL: ¿Eso también? ¿Y para qué sirve?

PEPA: Por si tienes una ..... en casa.

RAÚL: Pues ¿sabes qué? Yo prefiero vivir de ..... Pagas una ....., firmas un ..... y te olvidas. Y el ..... se encarga de las reparaciones e incluso muchas veces él paga los gastos de comunidad.

PEPA: Ya, pero yo seré ..... de mi ..... ¡Será de mi .....

RAÚL: Bueno, yo diría que por mucho tiempo será más bien del banco, ja, ja.

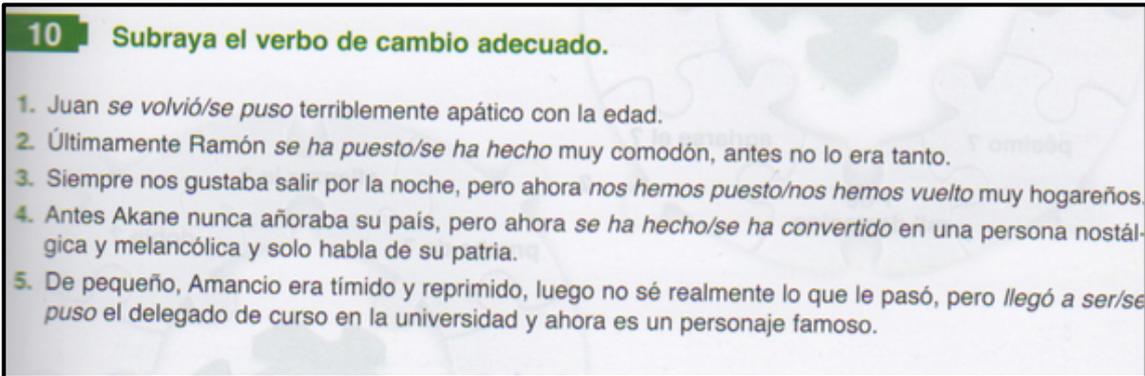
Figura 3.12. Ejemplo de actividad con formato *insertar palabra*. Baralo et al. (2011: 145)

<sup>12</sup> [...]they may need to learn about ‘putting them together’ in standard collocations, but this is part of the necessary artificiality of language teaching. It would unquestionably be better if learners had acquired the words together as a single chunk –a single choice. in the first place (2000: 123).

Este formato puede presentar ventajas cuando lo que falta es el verbo colocativo (Boers et al., 2013), ya que así se llama la atención sobre el mismo, en cuya selección los aprendientes parecen tener más problemas. Además, a diferencia del anterior, presenta las colocaciones contextualizadas –si bien esto, al no estar la asociación semánticamente motivada, no ayuda en muchas ocasiones–. Entre las desventajas, tiene en común con el formato anterior que desmiembra las colocaciones, lo cual no parece favorecer su adquisición en bloque.

- Subrayar palabra

Este tercer formato es muy similar al anterior. La diferencia es que, en este caso, los verbos están insertados en el enunciado y el aprendiente tiene que seleccionar y subrayar o circular el correcto.



**10** Subraya el verbo de cambio adecuado.

1. Juan *se volvió/se puso* terriblemente apático con la edad.
2. Últimamente Ramón *se ha puesto/se ha hecho* muy comodón, antes no lo era tanto.
3. Siempre nos gustaba salir por la noche, pero ahora *nos hemos puesto/nos hemos vuelto* muy hogareños.
4. Antes Akane nunca añoraba su país, pero ahora *se ha hecho/se ha convertido* en una persona nostálgica y melancólica y solo habla de su patria.
5. De pequeño, Amancio era tímido y reprimido, luego no sé realmente lo que le pasó, pero *llegó a ser/se puso* el delegado de curso en la universidad y ahora es un personaje famoso.

Figura 3.13. Ejemplo de actividad con formato *subrayar palabra*. (De Prada et al 2013: 11)

Presenta la misma ventaja que surge de contextualizar las colocaciones y además, en este caso, las opciones se limitan, lo que previene de una mera tarea de adivinanza. Igual que los anteriores, no facilita una adquisición en bloque.

- Parrillas de palabras

Tal y como propone Higuera (2006), se trata de «aplicar las técnicas del análisis componencial para distinguir palabras del mismo campo semántico, gracias a sus colocaciones» (p. 45). Esta actividad sirve para distinguir el uso de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico.

	Tocar	Acariciar	Rascar	Arañar	Pulsar	Palpar
Tener contacto físico con la mano.	+	+	+	+	+	+
Para buscar algo, cuando no hay luz.						+
Con la palma de la mano y suavemente, para producir placer o expresar cariño.		+				
Utilizando las uñas.			+	+		
Intencionadamente, para aliviar un picor.			+			
Haciendo daño con las uñas, sin querer.				+		
Un instrumento: el piano, la guitarra...	+					
Apretar un botón de algún aparato.					+	

Figura 3.14. Ejemplo de actividad de parrillas de palabras. Higueras (2006: 46)

A raíz de este ejemplo, puede parecer que solo sería apta para niveles avanzados, pero también se han propuesto este tipo de actividades para un nivel A1, como se ve en la Figura 3.15.

¿Cuáles de estos adjetivos puedes combinar con los siguientes nombres? ¿Qué significan las diferentes combinaciones posibles?

	bonito/a	interesante	bueno/a	agradable
un libro	.....	.....	.....	.....
una exposición	.....	.....	.....	.....
un escritor	.....	.....	.....	.....
una cantante	.....	.....	.....	.....
una obra de teatro	.....	.....	.....	.....
un queso	.....	.....	.....	.....
un vino	.....	.....	.....	.....
un barrio	.....	.....	.....	.....
un coche	.....	.....	.....	.....
un reloj	.....	.....	.....	.....
una persona	.....	.....	.....	.....
un color	.....	.....	.....	.....
un sabor	.....	.....	.....	.....
un olor	.....	.....	.....	.....
una casa	.....	.....	.....	.....

Figura 3.15. Ejemplo de parrilla de palabras. Sans et al. (2011: 85)

El peligro que puede entrañar esta actividad es que puede resultar en una mera tarea de mera adivinanza si no se proporciona una mínima orientación o *input* al estudiante. Por eso, Higueras (2006: 48) propone otra variedad en la que se dan las

soluciones con las combinaciones posibles y el estudiante lo que tiene que hacer es reflexionar y utilizar dichas colocaciones.

Otro tipo de actividades lúdicas como el juego del *memory*, como técnica de agrupación o emparejamiento, oyes dices, dominó de palabras (Lewis, Lewis y Hill (2000: 88- 100) o Higuera (2006: 60- 62).

b) Las colocaciones no se descolocan: actividades con la colocación entera

Los formatos que siguen difieren de los anteriores en que no consisten en unir o construir la colocación a partir de sus partes integrantes si no que la presentan como un bloque indivisible e intacto, como si fuera una palabra. Estos han venido apareciendo en los manuales menos frecuentemente, aunque las últimas publicaciones se hacen eco de la investigación que propone no *desmontar* los bloques para facilitar su adquisición como tales bloques indivisibles.

Estas actividades suponen un mayor nivel de implicación con la colocación, lo cual, como han demostrado algunos estudiosos (Hulstijn y Laufer, 2001) ha probado ser más efectivo a la hora de retenerlas en la memoria a largo plazo<sup>13</sup>.

- Insertar la colocación

El estudiante se encuentra con una serie de frases con huecos en los que tiene que insertar una colocación que elige entre varias opciones posibles.

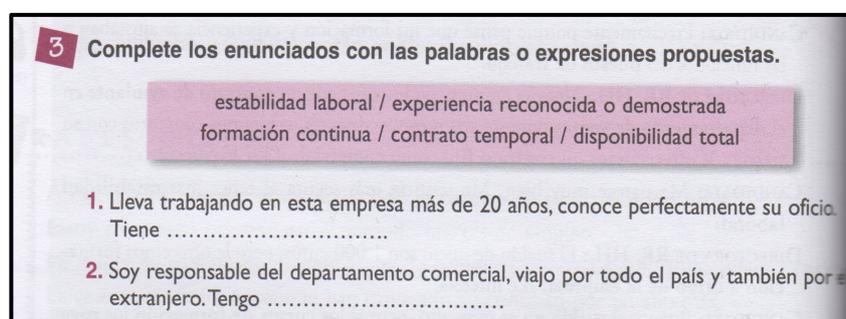


Figura 3.16. Ejemplo de insertar la colocación. Baralo et al. (2011: 48)

<sup>13</sup> Los primeros que hablaron de la *profundidad de procesamiento* fueron Craik y Lockhart (1972) (citado a través de Hulstijn y Laufer, 2001), principio según el cual una información nueva tiene más probabilidades de ser retenida a largo plazo está relacionado no tanto con el tiempo que se mantiene en la memoria a corto plazo sino con la profundidad con la que se procesa inicialmente.

Según Boers et al. (2013), en este tipo de ejercicio el aprendiente tiene que evaluar qué enunciado cuadra con la semántica de cada colocación de las que conforman las opciones, promoviendo así el procesamiento semántico de la colocación como unidad léxica. Por otra parte, el estudiante no necesita reparar en la elección del verbo y no se le llama la atención sobre este, por lo que es posible que pase desapercibido.

- Unir la colocación con su definición.

Este formato aparece con bastante frecuencia en el material analizado. Consiste en presentar una serie de colocaciones y una serie de definiciones. El aprendiente tiene que unir cada colocación con su definición correspondiente. (Baralo et al. 16, 51, 70, 118, 162).

Además, presenta variantes como por ejemplo aplicar las colocaciones a diferentes situaciones dadas, como se observa en la actividad de la figura 3.17.

**39**

¿Qué cambios ha habido en la vida de Isa? Elige una de estas posibilidades, u otras.

cambiar de >> vida >> hábitos >> trabajo

cambiarse de >> aseo >> carácter >> ropa

cambiar >> la apariencia

de >> cambiarle >> el maquillaje >> el carácter >> el pelo >> el pelo



<p><b>1.</b> Antes vivía en una casa grande con otros estudiantes. Ahora vive sola en un piso. Ha cambiado de casa.</p> <p><b>2.</b> Antes tenía el pelo largo. Ahora lo lleva corto.</p> <p><b>3.</b> Antes era más antipática. Ahora es muy amable.</p> <p><b>4.</b> Antes estudiaba Derecho. Ahora estudia Pedagogía.</p>	<p><b>5.</b> Antes trabajaba en un bar. Ahora trabaja cuidando niños.</p> <p><b>6.</b> Antes era muy delgada. Ahora es más gordita y más guapa.</p> <p><b>7.</b> Antes andaba cada día media hora. Ahora va a todos lados en autobús.</p> <p><b>8.</b> Desde que está con Paco, su novio, es mucho más feliz.</p>
--	---

Figura 3.17. Ejemplo de actividad de clasificar la colocación. Chamorro et al. (2013: 68)

También en este tipo de actividades se fomenta el procesamiento semántico de la colocación, que se presenta como un bloque intacto. Por otra parte, puede presentar la desventaja de que, al presentar juntas todas las estructuras en las que puede aparecer el verbo *cambiar* en este caso, se favorezca la confusión y se evite así la retención a más largo plazo.

- Personalizar la colocación

Este tipo de actividades también presentan la colocación como un bloque indivisible. La tarea del alumno es ejemplificar a partir de su experiencia personal (Hill y Lewis, 2000: 101)

31 

Piensa en momentos de tu vida en los que te han pasado cosas como las siguientes. Toma notas para contarlo después en clase.

Pasé mucho miedo.  
Una vez que pasé mucha vergüenza.  
Una vez que lo pasé muy bien.  
Una vez que me pasó algo muy extraño.

“  
Pues yo un vez estaba en la cola de el cajero  
y, ¿sabéis qué? Después de esperar un rato,  
se acercó una señora y...  
”

Figura 3.18. Ejemplo de actividad de personalizar la colocación.  
Chamorro et al. (2013: 66)

Esta categoría ofrece la ventaja de favorecer el procesamiento semántico de la colocación –el estudiante no puede resolver la actividad sin procesar el significado– y de traerla a su mundo y a su experiencia, lo que facilitaría la retención

- Clasificar la colocación

Al estudiante se le da una serie de colocaciones relacionadas con un tema que tiene que clasificar de acuerdo con diferentes criterios, tales como: adjetivos que significan ‘positivo’ o ‘negativo’ ‘grande’ o ‘pequeño’; verbos que significan ‘que algo ha

empezado, terminado o cambiado’, etc. (Higuera 2006: 47). En la Figura 3.19 vemos que se dan una serie de colocaciones y se han de clasificar de acuerdo con un subtema al que pertenecen, en este caso, un tipo de servicio turístico.

**LOS SERVICIOS TURÍSTICOS**

**2** Indica a qué servicio turístico pertenecen las siguientes colocaciones léxicas.

a	b	c	d	e
Alojamiento	Restauración	Transporte	Intermediación	Servicios complementarios
1. pensión completa		_____	9. aeropuerto internacional	_____
2. seguro de viaje		_____	10. chequeo de equipaje	_____
3. agencia de viajes		_____	11. ofertas de temporada	_____
4. cheque de viajes		_____	12. refugio de montaña	_____
5. vacaciones tercera edad		_____	13. parador nacional	_____
6. empresario turístico		_____	14. servicio de acompañantes	_____
7. menú degustación		_____	15. paquete turístico	_____
8. motel de carretera		_____	16. alta cocina	_____

Figura 3.19. Ejemplo de actividad de clasificar la colocación. (De Prada et al. 2012: 110)

- Traducir la colocación

En este formato se proponen diferentes colocaciones y pide al alumno la traducción a su L1. No hemos encontrado muchas veces este tipo de actividad, pero la incluimos en esta recopilación porque, ha habido investigación al respecto que demuestra la eficiencia de este método.

**2**

Busca estas combinaciones de palabras en la imagen y complétalas. ¿Sabes qué significan? Tradúcelas a tu lengua.

**En mi lengua**

1. Tener s.....
2. Viajar por el.....
3. Tener f..... h.....
4. R..... virtual
5. P..... el f.....
6. Vida e.....
7. S..... c..... de .....

Figura 3.20. Ejemplo de actividad de traducir la colocación. Chamorro et al. (2013: 83)

Las consideramos particularmente útiles para llamar la atención sobre el cierto grado de idiomática que presentan las colocaciones. Su traducción puede resultar una

forma muy accesible para que el estudiante se dé cuenta de la idiosincrasia de las colocaciones frente a otras combinaciones libres de palabras. En definitiva, puede serle útil al profesor para transmitir una idea de qué es una colocación y evitar así jerga metalingüística.

Otras propuestas que también abordan las colocaciones como bloques indivisibles son las que sugieren trabajar con colocaciones sinónimas o sensibilizar con las variedades diatópicas o diastráticas de las mismas (Higuera 2006: 50). En definitiva, tratarlas en el aula de la misma manera que tradicionalmente se ha hecho con las palabras.

c) Breve recapitulación de las actividades para enseñar-aprender colocaciones

A modo de resumen, se puede consultar la tabla 3.1. a continuación, que recoge las características principales que tienen o de las que carecen las principales actividades recogidas en el apartado anterior.

	Unir la colocación	Insertar una parte de la colocación	Parrillas de palabras	Insertar la colocación	Definir la colocación	Clasificar la colocación	Personalizar la colocación	Traducir la colocación
Promueve la adquisición en bloque				✓	✓	✓	✓	✓
Llama la atención sobre la elección de una de las partes	✓	✓	✓					
Hay contextualización		✓		✓			✓	
Se requiere un procesamiento semántico				✓	✓	✓	✓	✓

Tabla 3.1. Resumen de las características de las actividades comunes para aprender colocaciones.

## **CAPÍTULO 4: OTROS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE COLOCACIONES: DICCIONARIOS Y CORPUS LINGÜÍSTICOS**

En este capítulo nos ocupamos de aquellos otros recursos disponibles para enseñar y aprender colocaciones léxicas, los diccionarios combinatorios y de colocaciones, así como los corpus lingüísticos y las líneas de concordancia. Son estos recursos los que dan acceso al fenómeno colocacional. Los materiales didácticos se centran, por tanto, en el desarrollo de una competencia estratégica para que los aprendientes puedan utilizar y manejar estos materiales de forma autónoma. Presentaremos sus características principales y reseñaremos algunas de las propuestas didácticas que se han hecho dentro del ámbito de la enseñanza de ELE.

### **4.1. LOS DICCIONARIOS COMBINATORIOS Y DE COLOCACIONES**

En el marco del enfoque léxico, ha sido recurrente señalar el diccionario combinatorio como recurso para enseñar-aprender las colocaciones de una palabra y combinarla con otras en el discurso (Lewis, 2000; Alonso Ramos, 2008; Higuera, 2005, 2006a y 2006c; Ruiz Martínez, 2005; Hoyos Puente y Villar Díaz, 2006 y Ferrando Aramo, 2009 y 2013).

Lewis (1993) habla de los diccionarios monolingües inglés-inglés como el recurso más infrautilizado, pues solo se piensa en él como medio para averiguar el significado de las palabras desconocidas y no se acude a él para encontrar otro tipo de información que proporcionan como por ejemplo la pronunciación, las colocaciones o ejemplos de uso arquetípicos.

Como se ha tratado de demostrar para otras lenguas como el inglés y el francés, así como para el español, estas obras son indispensables para que un hablante no nativo pueda acceder a la combinatoria léxica de una lengua dada y, en definitiva, a información sobre cómo utilizar una palabra en el discurso. Corpus electrónicos y diccionarios combinatorios y se erigen como material de consulta idóneo para obtener información sobre si combinaciones como *estrecha amistad* o *abonar religiosamente* efectivamente son usadas por una determinada comunidad de hablantes.

Los diccionarios de colocaciones son un recurso inestimable para que los aprendientes de L2 no solo tengan acceso a las colocaciones sino también las memoricen, pues, como mencionaremos más adelante en este capítulo, a través del mero ejercicio de su búsqueda las colocaciones se vuelven más memorables. Es decir, el diccionario se puede entender no solo como una herramienta para salir de un apuro y encontrar una palabra o colocación en un momento dado en el proceso de producción o recepción –*instrumento de reparación*– sino también como un *instrumento de aprendizaje* (Bogaards, 1991: 96). Creemos que es importante insistir en esta segunda dimensión del diccionario como instrumento para aprender vocabulario, porque en la enseñanza se ha privilegiado la visión del diccionario como un instrumento de reparación y que nos puede ofrecer ayuda en tareas de decodificación. Sin ir más lejos, en el *MCER* (2001), en concreto en las escalas de descriptores, aparece el diccionario fundamentalmente como medio para superar una limitación, por ejemplo en «C1: comprende cualquier correspondencia haciendo uso esporádico del diccionario» (p. 72). El tener que acudir a un diccionario denota en las escalas un nivel de dominio inferior al de un usuario que no lo necesita. Esta asociación entre la utilización de un diccionario y una limitación lingüística por parte del aprendiente nos parece que ofrece una visión sesgada e insuficiente. Además de como medio para salir de un escollo o superar una limitación, en este trabajo tratamos de ver el diccionario como un instrumento de aprendizaje, como un apoyo a la producción lingüística.

Así, además de las actividades que hemos revisado en el capítulo 3, abordamos los diccionarios de colocaciones o combinatorios como instrumentos que llevar al aula para promover el aprendizaje y la adquisición de las colocaciones.

#### **4.1.1. Pero ¿qué es un diccionario de colocaciones?**

Con el objetivo de hacer accesible al usuario la información combinatoria de las palabras, surgen los diccionarios de colocaciones. Seguimos a Ferrando (2013) para enumerar una serie de características que tienen en común los diccionarios de colocaciones:

- son diccionarios especializados, puesto que, al igual que hacen por ejemplo los diccionarios de sinónimos, dan cuenta únicamente de un fenómeno lingüístico;
- como tratan las palabras en su contexto, se puede decir que son un tipo de diccionarios sintagmáticos (Haensch et al., 1982);
- su destinatario es todo aquel que quiera mejorar su conocimiento y uso de un idioma, bien sea su L1 o L2. Esto lleva a Ferrando (2013) a considerarlos diccionarios didácticos. De hecho, desde la teoría lexicográfica se viene reconociendo que uno de los rasgos que diferencia un diccionario monolingüe de tipo didáctico de otro común es el tratamiento de las unidades fraseológicas, especialmente de las colocaciones;
- el número de lemas que incluyen es más reducido que el de un diccionario general, puesto que solo cubren aquellos que forman parte de una colocación o que tienen una combinatoria restringida;
- a diferencia de los diccionarios generales, no proporcionan definiciones de los lemas. Añadimos nosotros que, sí los hay que proporcionan definiciones de las colocaciones, o del colocativo en combinación con el lema, como son los diccionarios de la lexicología explicativa y combinatoria. Lo hacen a través del instrumento de las funciones léxicas;
- se les considera diccionarios de producción. Su uso se aconseja en tareas de codificación de las ideas;
- se ha defendido que, como son diccionarios de producción, son las bases las que se lematizan y no los colocativos, puesto que a la hora de codificar una idea, la necesidad léxica suele estar en el colocativo<sup>1</sup>.

#### **4.1.2. Las colocaciones en la lexicografía hispánica**

La atención lexicográfica a las colocaciones es un fenómeno relativamente reciente. Se ha indicado en repetidas ocasiones la falta de sistematicidad a la hora de recoger los fenómenos combinatorios y también el hecho de que estos se reflejen de forma insuficiente en los diccionarios (Alonso Ramos y Sanromán Vilas 2000). Sin

---

<sup>1</sup> La publicación de Redes en 2004 supone una novedad porque se trata de un diccionario de colocativos, de lo que este autor llama predicados.

embargo, como apunta Ruiz Martínez (2007) en su estudio sobre el tratamiento de las colocaciones en la parte introductoria de algunos diccionarios monolingües:

(...) esta situación no impide que las colocaciones estén presentes, si bien de una manera no explícita, en la microestructura de muchos diccionarios monolingües del español gracias al empleo de diferentes mecanismos (en la alusión que se hace en la definición a las restricciones semánticas combinatorias que tiene una palabra, en los ejemplos que completan la información que aparece en la definición, en el empleo de algunas fórmulas (aplíquese a, referido a, etc.) para destacar las restricciones semánticas del lema, bajo el marbete de locuciones o frases, etc.) (p. 144).

En cuanto a los diccionarios combinatorios y de colocaciones, estos existen para otras lenguas como el inglés, como es el caso del *BBI Combinatory Dictionary of English* (Benson et al., 1986), el *Dictionary of Selected Collocations* (Hill y Lewis, 1997), el *Oxford Collocations Dictionary* (Crowther et al., 2002) o el recientemente publicado *Macmillan Collocations Dictionary* (Rundell, 2010); o el francés *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain* (Mel'čuk et al., 1984, 1988, 1992 y 2000) (*DEC* en lo sucesivo), el *Lexique actif du français* (Mel'čuk y Polguère, 2007) o el *Dictionnaire des cooccurrents* (Beauchesne y Beauchesne, 2009). Para el italiano, recientemente se ha publicado *Dizionario delle collocazioni* (Tiberii, 2012).

En el caso del español, actualmente solo se cuenta con una obra lexicográfica específicamente dedicada a las colocaciones: el *Diccionario de colocaciones del español* (*DiCE*, en adelante), dirigido por Margarita Alonso Ramos y que por el momento recoge las colocaciones de los nombres de sentimiento. Por otra parte, existen dos obras lexicográficas dirigidas por Ignacio Bosque que no recogen exclusivamente las colocaciones sino también otros fenómenos combinatorios. Se trata de *Redes*, publicado en 2004, y el *Diccionario combinatorio práctico* (*DCP*, en adelante), en 2006<sup>2</sup>.

Contamos además con una más que remarcable propuesta de Ferrando Aramo (2013) de un *Diccionario de combinaciones léxicas para la enseñanza-aprendizaje de E/LE por niveles* (*DiCLELE*) en formato electrónico. Asumiendo que es posible compilar un diccionario de colocaciones para aunar, en un solo recurso, las colocaciones dispersas en los manuales, la autora propone y demuestra que se puede hacer un

---

<sup>2</sup> Además, existe una obra de Javier Boneu 2001, el *Diccionario euléxico*. Para explicarse con estilo y rigor que recoge, según Barrios (2007) una pequeña parte de la combinatoria del español, unas mil ochocientas entradas sustantivas.

diccionario de colocaciones onomasiológico, semibilingüe y contrastivo, que indique los niveles de dominio a los que pertenece cada colocación; además, estaría orientado a la producción y disponible en formato electrónico (Ferrando, 2013). Su propuesta está dirigida concretamente a aprendientes cuya L1 es el italiano. Confiamos en que se siga trabajando en esta línea para llegar a la compilación de un diccionario combinatorio dirigido a hablantes no nativos de español y que sea accesible a todos los aprendientes, sin importar su nivel de dominio.

Describiremos brevemente la base teórica de los dos principales diccionarios de colocaciones o combinatorios para la lengua española y sus características principales.

- El *DiCE*

El *DiCE* es un diccionario de colocaciones en formato electrónico y disponible en línea que cubre las colocaciones y las derivaciones semánticas de los nombres de sentimiento. Se trata de una base de datos electrónica concebida como tal desde el primer momento, lo que, como apunta su directora, lo libera del orden alfabético de otros diccionarios (Alonso Ramos, 2010: 11).

Sigue la orientación de la lexicología explicativa y combinatoria (LEC, en lo sucesivo) de Mel'čuk y su equipo de la Universidad de Montreal, que cuentan con la publicación del *DEC* en cuatro volúmenes (1984, 1988, 1992 y 2000) y su versión dirigida a un público más general, *Lexique actif du français* (2007).

Las obras que siguen este modelo se estructuran en dos ejes de descripción, que corresponden, respectivamente, a los ejes paradigmático y sintagmático: las *derivaciones semánticas* —una relación entre dos lexías basada en un parentesco de sentido, lo que engloba a (cuasi)sinónimos y (cuasi)antónimos— y las colocaciones o *frasemas semánticos*.

El instrumento teórico que se utiliza para la modelización de ambos ejes es el de *función léxica*. Como ya hemos visto en el epígrafe 1.2.1, se trata de una relación de dependencia o una correspondencia  $f$  que asocia a una unidad léxica  $L$  (llamada el

*argumento* o la *palabra llave* de  $f$ ) un conjunto de unidades léxicas  $f$  ( $L$ ) que expresan un sentido específico asociado a dicha función y al que se le llama el valor de la función.

Las funciones léxicas paradigmáticas —o derivaciones semánticas— hacen referencia al principio de selección y aluden a un conjunto de correlatos léxicos relacionados con una unidad léxica. Utilizando el ejemplo del autor, la unidad léxica *escuela*, tendría asociadas las unidades léxicas *estudiantes*, *asignatura*, *examen*, *clase*, *nota*, *enseñar*, etc.

Por su parte, las funciones léxicas sintagmáticas hacen referencia al principio de combinación y aluden a un conjunto de correlatos léxicos de una unidad léxica y que forman con ella colocaciones. Son estas las funciones que ofrecen un mayor interés para este trabajo, porque suponen el aparato teórico que el modelo sentido-texto, bajo el que se encuadran los diccionarios de Mel'čuk, utiliza para explicar el fenómeno colocacional. Por poner solo algún ejemplo, podemos aludir a la función  $S_1$ , que hace referencia al agente, de tal forma que  $S_1$  (*enseñar*) = *profesor*, mientras que  $S_1$  (*carta*) = *autor*.

Así, pues, cada lema del *DiCE* se compone de una o varias unidades léxicas, para cada una de las cuales se presenta, en cuanto a la información semántica, una etiqueta semántica, llamada *estructura actancial*, ejemplos de corpus y cuasisinónimos y cuasiantónimos. En cuanto a la información combinatoria, se muestra el esquema de régimen de la unidad léxica y sus colocaciones.

La LEC propone la elaboración de diccionarios desde la perspectiva de la producción o la codificación. Es decir, que son diccionarios concebidos para ayudar a expresarse, a codificar el pensamiento, y por ello contrastan con otros diccionarios al uso concebidos para ayudar a comprender el significado de los enunciados.

Más concretamente, como declara Alonso Ramos (2008), el objetivo principal de un diccionario de colocaciones es «proporcionar las unidades léxicas que son seleccionadas de un modo restringido por otra unidad léxica previamente elegida» (p. 2). Así, por ejemplo, registra qué verbos significan 'empezar a sentir' cuando se

habla de *cariño* o de *afecto*, *costrar* y *coger*.

El tratamiento lexicográfico de las colocaciones desde la base al colocativo –enfoque onomasiológico– tiene, en nuestra visión, consecuencias pedagógicas. Su uso permite resolver dudas puntuales que surgen en tareas de producción lingüística del tipo *¿cómo intensifico la palabra hambre?* o *¿qué verbo se utiliza para expresar ‘empezar a sentir’ amistad?* Un diccionario de este tipo es enormemente útil si se sabe utilizar porque nos proporciona las respuestas *atroz* y *entablar* en los ejemplos anteriores, no siempre fácilmente accesibles. Es decir, un usuario de la lengua, tanto si es su L1 como su L2, lo que busca en este tipo de diccionarios para resolver dudas puntuales son las bases, que tienen autonomía semántica. El diccionario le proporcionaría los colocativos seleccionados para dichas bases.

Sin embargo, encontramos que es necesario incluir en el aula la visión complementaria que dan los diccionarios de colocativos que se articulan entorno a la dirección inversa, principalmente por dos razones.

En primer lugar, permiten establecer relaciones en el lexicón. Si en un momento tengo la necesidad léxica, saber cómo se dice ‘hacer’ aplicado a la palabra *error* y lo busco en un diccionario de bases, efectivamente encontraré la respuesta, a saber, *cometer*. Si en otro momento tengo la necesidad léxica de saber cómo se dice ‘hacer’ aplicado a la palabra *crimen*, también encontraré mi respuesta en un diccionario de bases. Sin embargo, estas dos búsquedas aisladas, no facilitan el establecimiento de las conexiones entre el grupo de sustantivos con connotación negativa que funcionan como complemento de *cometer*: *un crimen, una indiscreción, una salvajada, un error, un desliz*.

En segundo lugar, evitan la percepción de que todas las colocaciones son fenómenos puramente arbitrarios. Ya hemos hablado de la problemática cuestión de la arbitrariedad en el capítulo primero. Como consecuencia de ese no favorecer el establecimiento de conexiones entre los colocativos de una misma base, las colocaciones se percibirán como un fenómeno arbitrario y caprichoso de la lengua. Si no se facilita al aprendiente la relación, por ejemplo, entre los usos físicos del

verbo *levantar* (*pedras*) y figurados (*sospechas*), las colocaciones serán un fenómeno poco comprensible, caprichoso y mucho más difícil de memorizar.

En nuestro estudio experimental no hemos incluido el uso del *DiCE* porque las únicas entradas que contiene por el momento son colocaciones con nombres de sentimiento, y estas no formaban parte de las formas meta seleccionadas.

- *Redes* y el *DCP*

Antes de nada conviene aclarar que estos dos diccionarios combinatorios no se ciñen exclusivamente a las colocaciones sino que son diccionarios de restricciones combinatorias, fenómeno en el que quedan incluidas las colocaciones. Bosque (2001) entiende la relación entre «el colocativo y sus bases como un caso particular de la relación entre un predicado y sus argumentos, lo que convierte a las colocaciones en casos específicos de selección léxica» (p. 15).

- *Redes*

A diferencia del *DiCE* y de los otros diccionarios de la LEC, en *Redes* (2004) se lematiza el colocativo en la terminología anterior. Así, para la colocación *desear ardentemente*, esta vez el lema sería el adverbio. En su entrada se informa de que *ardientemente* se predica de un verbo como *desear*. Y su objetivo principal es «mostrar qué uso figurado hace el idioma de la palabra *ardientemente*» (Bosque, 2001: 33).

Como se ha dicho en varias ocasiones (Alonso Ramos, 2002; Barrios, 2007), los enfoques lexicográficos defendidos por Alonso Ramos —el de la teoría sentido-texto (TST, en adelante), que entiende la dirección de las relaciones léxicas de los argumentos a los predicados y por Bosque, que las entiende de los predicados a los argumentos— son complementarios. Pues bien, desde el punto de vista del que aprende español como segunda lengua, no solo creemos que ambos enfoques son complementarios sino también necesarios. Si bien los diccionarios de la LEC (con su lematización de las bases) pueden resolver dudas comunicativas concretas («¿Qué adverbio se utiliza para intensificar la acción de *amar*?» «Intensamente»); los diccionarios dirigidos por Bosque nos ayudan a profundizar en el conocimiento

cualitativo de una palabra («¿Cómo se usa el adverbio *intensamente*?» «¿De qué verbos se predica?»).

*Redes* coincide con los diccionarios derivados de la TST en intentar dotar de contenido a las combinaciones léxicas que en otros proyectos solo se presentan como *combinaciones frecuentes* (como en el *BBI*). Pero, como anuncia su director en la introducción al diccionario, *Redes* pone el énfasis en otros aspectos de la descripción: las entradas abreviadas de *Redes* no son abreviadas en el *DiCE*, sino el centro del análisis combinatorio que se presenta en esas obras. El fundamento de *Redes* es el concepto de *selección léxica*: los predicados restringen a sus argumentos, es decir, acotan el conjunto de nociones que estos pueden designar y lo reducen de manera muy diversa.

*Redes* tiene dos tipos de entradas, analíticas y abreviadas, que se diferencian no solo en extensión sino también en estructura. Todos los lemas de las entradas analíticas son predicados. Por ello, la direccionalidad es opuesta a la de los diccionarios del marco de la LEC, porque en *Redes* se describe la forma en que los predicados seleccionan a sus argumentos. De esta forma, si el lema es un adjetivo (*acérrimo*), en la entrada aparecerán los sustantivos de los que este se predica (*fan, enemigo, rival*); si es un verbo (*albergar*), también aparecerán argumentos nominales en su entrada (*esperanza, deseo, expectativa*) y en la de un adverbio (*religiosamente*) aparecerán verbos (*pagar, ingresar, acudir*). Las entradas abreviadas contienen referencias cruzadas a los predicados y a las clases léxicas. Por ejemplo, si buscamos *deseo* encontraremos que los deseos *se abrigan, se albergan, se alimentan, brotan, son ciegos, abrasadores, acuciantes*, etc. Para resumir: los tres elementos en juego —predicados, argumentos y relación significativa que se establece entre ellos— están lematizados en *Redes*, si bien se profundiza en los argumentos, lemas de las entradas analíticas.

Este enfoque semasiológico centrado en el análisis de los colocativos está más relacionado con la decodificación y la comprensión del funcionamiento de la combinatoria léxica.

La información que se ofrece en un diccionario de colocativos es útil para

discriminar significados en casos de polisemia y sinonimia. Por ejemplo, para un aprendiz de inglés es difícil comprender la diferencia entre *do* y *make* si no es a través de aquellos nombres con los que ambos se combinan. Lo mismo ocurre en español con *cálido* y *caliente*, *completo* y *absoluto*, *hacer* y *realizar*, *coger* y *tomar*, etc.

Además, a través de la enumeración de las bases que se combinan con determinados colocativos se comprende y se aprehende mejor el significado del mismo. ¿Cómo podemos explicar el significado de *cumplir* si no es a través de sus colocativos? *Cumplimos años, promesas, leyes...*

Así, aun siendo esas «entradas que nadie busca», creemos que es necesario desarrollar estrategias para buscar los colocativos en el diccionario, y poder comprender mejor el significado de las palabras, así como las diferencias entre cuasi-sinónimos. Esta función de los diccionarios no debería ser obviada en el aula, pues promueve un conocimiento cualitativo del léxico y una mejor comprensión de la combinatoria y, en definitiva, del sistema.

Además, incluir este enfoque tiene la ventaja de que combate la idea de que las colocaciones son fenómenos completamente arbitrarios, y permite establecer redes de palabras. Es decir, si únicamente orientamos la dirección de las colocaciones de la base al colocativo, estamos transmitiendo la idea de que las colocaciones son fenómenos aislados, y resulta difícil establecer conexiones entre unas y otras. Si en un momento dado aprendo la colocación *sortear una ley* –partiendo desde *ley*– y en otro momento aprendo *sortear* –partiendo desde *una dificultad*– puede ocurrir que no se establezca un vínculo entre ambas colocaciones, cuando creemos que sí existe. Como ya hemos afirmado, la información colocacional no es accesoria sino esencial, no solo para utilizarla en el discurso sino para situarla en el lexicón. Creemos que dar este enfoque a las colocaciones y desarrollarlo en las búsquedas lexicográficas puede actuar como principio estructurador del léxico.

- El *DCP*

Es un diccionario de 14.000 entradas que surge como desarrollo de su antecesor *Redes*. Como ya avanza su director en la introducción, la diferencia principal con

*Redes* es que en el *DCP* «se pone mayor énfasis en el uso del idioma que en el análisis de sus estructuras» (2006: XIII). En este sentido, se salvan los escollos que *Redes* puede presentar a un aprendiente no iniciado en lingüística.

El *DCP* contiene entradas de tres tipos, las simples, en las que se describen las combinaciones de una palabra determinada; las genéricas, en las que se describen combinaciones que se aplican a una determinada noción semántica como *ropa*, *instrumento musical*; y las remisiones, en las que se envía a otras entradas.

No se trata de un diccionario de colocaciones porque, como reza la introducción, los autores no estaban dispuestos a asumir ese «riesgo conceptual» (2006: XVII), pues en muchos otros diccionarios bautizados como *diccionarios de colocaciones* se dan cabida a otras asociaciones semánticas, sintácticas o léxicas de otro tipo.

En cuanto a qué parte de la colocación se lematiza, según Bosque, en el *DCP* se opta por una solución más equilibrada que en *Redes* y las dos direcciones reciben el mismo tratamiento. Por tanto, reciben igual tratamiento los nombres, verbos, adverbios y adjetivos, porque, «el usuario debe conocer la relación que existe entre su significado y su empleo, y también porque en muchos casos admiten usos físicos y figurados, que es imprescindible conocer y manejar con cierta soltura» (Bosque, 2006: XVIII–XIX).

De esta manera, un hablante que quiera saber qué unidad léxica expresa el sentido de ‘empezar a sentir’ cuando habla de *manía* lo encontrará en la entrada de *manía*. Como en otros diccionarios de colocaciones, la base constituye un lema que el usuario puede buscar a la hora de producir enunciados. Los sentidos de los distintos verbos seleccionados se separan por una doble barra:

manía s.f.

☐ CON ADJS. **extravagante · estrambótica · excéntrica · peculiar · insólita · extraña** Tiene la extraña manía de... · **rara · curiosa** || **asentada · extendida · arraigada · obstinada · continua · pertinaz · incorregible** || **enfermiza · obsesiva · persistente** || **persecutoria · peligrosa · funesta** || **inofensiva · inocente** || **vieja · antigua · nueva**

☐ CON VBOS. **entrar (a alguien)** Últimamente le han entrado un montón de manías · **dar (a alguien) · venir (a alguien)** || **quitarse(le) (a alguien) · irse(le) (a alguien)** || **extenderse** || **abolir · erradicar · desterrar · corregir** Tienes que corregir esa manía que te ha dado ahora de morderte las uñas · **superar · vencer · combatir** || **adquirir · coger · tener · presentar · sufrir** || **contar (con)**

Bosque, 2006: 836

Pero, a diferencia de otros diccionarios combinatorios como los de la LEC, también constituye un lema el colocativo, en este caso el verbo *coger*. Lo que defiende Bosque es que estas entradas, que son «las que nadie busca» (2006: XVIII) y que constituían las entradas principales en *Redes*, tienen una gran densidad conceptual. Su lematización permite que el usuario que quiera conocer el empleo del verbo *coger* en español, lo encontrará en la entrada de este verbo:

*coger* v.  
☐ CON SUSTS. **vuelo · autobús · tren · avión · taxi · barco · metro · coche · otros medios de transporte** || **teléfono** ¿Coges tú el teléfono que yo no puedo? || **cariño** *coger cariño a una persona* · **gusto** || **miedo · manía · odio · aversión** || **infección · sida · sarampión · virus · depresión · otras enfermedades** || **borrachera** || **vacaciones · día · permiso** *El sesenta por ciento de los ciudadanos coge el permiso estival en el mes de...*  
☐ CON ADVS. **con las manos en la masa · in fraganti** *Cogieron al ladrón in fraganti* || **a contramano · a contrapelo · a trasmano** || **firmemente · con firmeza · con mano firme · en falso** || **a pulso · al vuelo** *Cogí la indirecta al vuelo* · **en volandas** *Cogió al herido en volandas y lo metió en el coche* || **por los pelos · de milagro** || **gravemente**

Bosque, 2006: 286

Ambas entradas pueden ofrecer interés al usuario. La de *manía* resolvería una necesidad comunicativa concreta que puede surgir en la producción lingüística. La de *coger* profundizaría en el conocimiento cualitativo de este verbo y ayudaría a establecer relaciones entre las palabras que aparecen con *coger* en el sentido de ‘empezar a sentir’: *cariño, gusto, miedo, manía, odio, aversión*.

Dicho esto, nos parece vital que la información esté disponible desde ambas direcciones, que no consideramos opuestas sino complementarias. El llamado problema de la dirección está muy relacionado con el tipo de enfoque pedagógico que se le da al uso del diccionario y consecuencias pedagógicas importantes.

Como se expondrá en el epígrafe 7.3. (b), en el diseño de actividades hemos incluido el uso del *DCP* para desarrollar estrategias de lectura selectiva de las entradas y exponer y revisar las colocaciones con la palabra *película*.

#### 4.1.3. ¿Qué efecto tiene el uso del diccionario en el aprendizaje de colocaciones?

Nos gustaría insistir en la idea de que el diccionario no solo se debería concebir como recurso al que se acude para solucionar una duda de carácter puntual, en palabras de Azorín Fernández (2011) «como depósito más o menos inmutable del componente léxico de una lengua» (p. 105). Y queremos combatir en el aula la

afirmación de un personaje de *Rayuela* de Cortázar que denomina al diccionario el «cementerio de las palabras».

El diccionario hoy debería verse tal y como lo hace Azorín Fernández (2011), «como herramienta de aprendizaje que permite entender el significado de las palabras que encontramos en el discurso y que también ayuda a consolidar su uso y a progresar, por tanto, en la adquisición del vocabulario» (p. 105).

Desde la perspectiva de la adquisición, tenemos noticia de pocos estudios que aborden cómo afecta la búsqueda en el diccionario en la retención de las colocaciones léxicas. Interesa reseñar aquí el estudio de Laufer (2011) en el que investiga la contribución del diccionario a la producción y retención de colocaciones. Trata de responder a las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿Cuántas colocaciones correctas usarán los aprendientes en una tarea de escritura si pueden consultar tres tipos de diccionarios: uno bilingüe y dos monolingües? (b) ¿Cuántas de las colocaciones correctas se retienen? (c) ¿En qué difieren los diccionarios en cuanto al número de colocaciones que los aprendientes pueden encontrar y las que no pueden encontrar? Para ello un grupo de aprendientes toma un test en el que tienen que completar frases con verbos colocativos que forman parte de colocaciones verbo-nombre. Primero lo toman sin diccionario, y seguidamente con la ayuda de tres diccionarios (dos monolingües y uno bilingüe). Se les pregunta en qué diccionario han obtenido la respuesta. En tercer lugar se investiga la retención de las colocaciones una semana después. A pesar de la disponibilidad de la información del diccionario, se acertaron menos del 40 por ciento de los huecos con la colocación correcta. En cuanto a la retención, la media de la puntuación fue algo mejor que la media del pretest. Las pocas ganancias de aprendizaje, pueden explicarse por el hecho de que los estudiantes no consultaron la información del diccionario de forma consistente. Los resultados también muestran que algunos aprendientes no pudieron encontrar algunas de las colocaciones en los diccionarios, aunque estuvieran incluidas en las entradas. Algunas veces los aprendientes no fueron conscientes del hecho de que no estaban familiarizados con estas colocaciones y no las buscaron en el diccionario. La discusión posterior lleva a

Laufer (2011) afirma que los lexicógrafos tienen que hacer algo más que insertar la colocación en un ejemplo que ilustre el significado del lema y que se les debería dar prominencia y acceso fácil en los diccionarios generales.

Como señalan Boers y Lindstromberg (2012), la naturaleza del diccionario también tiene un papel importante. Por ejemplo, Dziemianko (2010) investigó si el hecho de que el diccionario fuera en papel o electrónico tenía algún tipo de efecto en la retención. Encontró diferencias significativas en el uso de la versión electrónica respecto de la impresa del *Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary* (CCAD, 2008), mostrando mayor retención aquellos que utilizaron la primera. Sin embargo, no encontró diferencias significativas en el uso de una y otra en una réplica (Dziemianko, 2011) que hizo con el *Dictionary of Contemporary English* (LDOCE, 2009). La autora apunta a que la información se presenta más saturada en el LDOCE: colores, pancartas y animaciones pudieron haber distraído de la información colocacional.

#### **4.1.4. Los diccionarios combinatorios y el aprendizaje inductivo**

El aumento de publicaciones de diccionarios de colocaciones, sobre todo para la lengua inglesa, viene acompañado de un interés y una defensa, más en el plano teórico que en el de la práctica docente, del llamado por Johns *data-driven learning* o aprendizaje dirigido por los datos (DDL en adelante), un enfoque inductivo en el que el aprendiente se convierte en investigador de la lengua explorando los datos que le ofrece el corpus y buscando respuestas a sus preguntas sobre la lengua.

McGee (2012) se pregunta cuál es el papel de los diccionarios combinatorios basados en corpus (DCBC en adelante) en la discusión sobre los datos de corpus, el DDL y el aprendizaje inductivo. Al igual que nosotros, este autor se sorprende de lo poco que se ha dicho sobre la posibilidad de utilizar los diccionarios combinatorios en la clase. A continuación, exponemos algunas de las posibles razones:

- se consideran materiales de uso individual y no de uso en la clase;
- no se conocen por parte de los profesores;

- dentro de los estudios de DDL, se omite cualquier mención a los DCBC – aunque sí se mencionan otros materiales basados en corpus– porque se considera que están mediatizados y por ello su uso no supone un manejo de corpus auténticos. Sin embargo, incluso Johns (1997) editó material obtenido de los corpus para sus estudiantes. De acuerdo con McGee (2012), parece que se identifica el uso de corpus auténticos con el uso de líneas de concordancia, y que por ello se tiende a excluir todo lo que no esté en esta forma;
- el hecho de que la información ya esté organizada y ordenada, parece invalidar los DCBC como fuente para el aprendizaje inductivo. Se podría argumentar que los pasos del DDL apuntados por Johns (1991), identificar-clasificar-generalizar se dan a la hora de crear el diccionario, pero no a la hora de consultarlo. Sin embargo, para considerar una tarea como DDL o no, habría que fijarse no tanto en los datos mismos, o en su formato, como en la tarea que se propone. Como trataremos de hacer en la parte de la propuesta didáctica, si se pueden plantear tareas inductivas basándonos en el contenido de un DCBC, entonces se podrían considerar en cierto modo actividades de DDL.

Hay un autor que sí cree que estos recursos pueden ser útiles en la implicación del estudiante con los datos de corpus. Aduce principalmente razones afectivas y motivacionales:

La mayoría de los aprendientes no quieren ser lingüistas de corpus y las concordancias les resultan poco familiares y difíciles. Pero los diccionarios sí les resultan familiares desde una edad temprana, a veces, incluso les encantan. Los aprendientes no se desanimarán si tienen que buscar palabras en un nuevo tipo de diccionario. Esto sugiere una estrategia para poder llevar los corpus a la clase: disfrazarlos de diccionarios (Kigarriff, 2009: 6) (*ib.*<sup>3</sup>).

Sin embargo, somos conscientes de que los aprendientes tampoco se encuentran completamente cómodos manejando los diccionarios. Estamos de acuerdo, tanto en el caso de los corpus como en el de los DCBC, con que es tarea del profesor

---

<sup>3</sup> Most learners do not want to be corpus linguists, and concordances are unfamiliar and difficult objects. But dictionaries are familiar from an early age, sometimes even loved. Learners will not be put off if they are expected to look items up in a new kind of dictionary. This suggests a strategy for bringing corpora into the classroom: disguise them as dictionaries (Kigarriff, 2009: 6).

facilitar el acceso, adaptar y didactizar un material cuya interpretación sin guía puede inducir a errores lingüísticos y disminuir la motivación del aprendiente. Así lo haremos en el diseño y la implementación de nuestros paquetes de instrucción.

#### **4.1.5. ¿Con qué propuestas didácticas contamos?**

En general se reconoce que el correcto manejo del diccionario es una estrategia que necesita ser aprendida y se han dado varias razones por las que es necesario entrenar a los usuarios de los diccionarios, porque estos no se utilizan en la forma en que están concebidos:

- la información que aparece en los diccionarios muchas veces se malinterpreta;
- algunas informaciones del diccionario se usan mucho menos de lo esperado por sus autores;
- muchos usuarios piensan que el diccionario es un espejo de la lengua, es decir, que si una palabra no aparece, es que no existe;
- muchos usuarios no son conscientes de la variedad de diccionarios que hay en el mercado editorial y de la finalidad o los destinatarios a los que están dirigidos.

La pedagogía del diccionario tiene cometido servir de puente entre el diccionario y el usuario. Como señalaron Atkins y Varantola (1997):

Hay dos caminos directos hacia un uso más efectivo del diccionario: el primero es mejorar radicalmente el diccionario; el segundo es mejorar radicalmente a los usuarios. (Atkins y Varantola, 1997:1) (*l.p.*<sup>4</sup>)

Desde nuestro papel como docentes, nos toca actuar en la dirección de «mejorar a los usuarios». Y en esta línea, antes de la aparición de los diccionarios de colocaciones o combinatorios, ya contamos con alguna propuesta cuyo objetivo es familiarizar a los estudiantes con la información colocacional que aparece en los diccionarios generales monolingües.

---

<sup>4</sup> There are two direct routes to more effective dictionary use: the first is to radically improve the dictionary; the second is to radically improve the users (Atkins y Varantola, 1997:1)

Así, en su artículo «El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español» (2004), Ruiz Martínez ofrece una serie de orientaciones sobre cómo se pueden utilizar los diccionarios generales, concretamente el *Diccionario de Uso del Español (DUE)*, el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* y el *Diccionario del Español Actual (DEA)* para promover el aprendizaje de las colocaciones. Propone primero trabajar con los textos que llevemos de *input* al aula y a partir de ellos elicitamos las colocaciones que allí aparezcan. Algunos ejemplos de sus propuestas son los siguientes:

- buscar en el diccionario unas determinadas colocaciones, para lo que el profesor puede dividir la clase en varios grupos, asignar a cada uno un diccionario y listar las colocaciones que deben buscarse. Se puede optar por dar a los estudiantes la información de bajo qué lema aparece la colocación o dejar que este lo descubra por sí mismo;
- presentar información relacionada con su variación diafásica, como por ejemplo, *dar la lata*, que en el DUE aparece con la etiqueta de «informal» o *nevar copiosamente* que aparece como «formal» en este mismo diccionario;
- prevenir sobre la gramática de algunas palabras, como por ejemplo el uso activo y medio de un verbo, *descubrir(se) el pastel* en el DUE, o el régimen preposicional de otros, como en *acudir en ayuda* en el DUE;
- informar sobre la anteposición o posposición de un adjetivo a través de los ejemplos: *copiosa nevada, comida copiosa*.

Afirma Ruiz Martínez (2004) que «una vez que se haya presentado una serie contextualizada de colocaciones y se haya revisado la comprensión, uso y memorización de las mismas por parte del alumno, el uso del diccionario vuelve a ser muy útil para crear nuevos ejercicios con los que ampliar la información colocacional de una palabra» (p. 789). Y ofrece otra serie de rutinas que puede adoptar el profesor con el diccionario como recurso:

- la presentación de las variantes sinonímicas con las que puede combinarse un colocado, como *negar rotundamente (DUE)* y *negar categóricamente (DEA)*;

- la búsqueda de otros sustantivos con los que se combina un verbo en una determinada acepción: *cometer un delito (DEA)*, *cometer un error, (DRAE)*;
- la confección por parte del profesor, gracias a los ejemplos que aparecen en los diccionarios, de actividades con nuevas colocaciones que el alumno debe descubrir uniendo los términos que aparecen en dos columnas;
- la preparación de listados con nuevas colocaciones que comparten la misma unidad léxica que ya se ha presentado en una colocación. Para ello, afirma, resultan de utilidad algunas secciones de los diccionarios generales que contempla, como las *formas complejas* del DRAE *luna llena/ nueva/ media/ creciente* o las listas de unidades pluriverbales del DUE: *café prieto/ solo/ negro/ cortado*.

Somos conscientes de que estas propuestas aparecen bajo la rúbrica de «algunas orientaciones» y por ello resultan un tanto incompletas puesto que no se insertan en una unidad didáctica coherente y los consejos se quedan en el terreno de lo abstracto, con difícil aplicabilidad a la realidad del aula. Las únicas actividades concretas que menciona son «practicar completando una serie de oraciones» (p. 799) o «unir los términos que aparecen en dos columnas» (p. 799). Creemos que el trabajo con las colocaciones no debe aislarse del tema en que se encuadran y que para promover un aprendizaje significativo de las mismas, las actividades para promover su reconocimiento, retención y uso deberían insertarse en una unidad didáctica. Así lo haremos en la parte experimental de este trabajo, donde el uso del DCP se propone para trabajar con las colocaciones de la palabra *película* dentro del capítulo de *Gente que se divierte* para hablar de espectáculos culturales y como preparación a una tarea de expresión escrita de una reseña cinematográfica.

Por otra parte, el equipo de la Universidad de La Coruña encargado del DiCE tiene una sección en la misma página Web del diccionario llamada «actividades didácticas»<sup>5</sup>. En ella se cuenta con dos unidades didácticas, que incluyen una serie de actividades de selección múltiple. Al término del test, se da un resultado que pretende medir la competencia colocacional. En la unidad llamada «Uso del DiCE»,

---

<sup>5</sup> <http://www.dicesp.com/ejercicios>

se plantean en primer lugar tres actividades que versan sobre la comprensión del concepto de colocación y de restricción léxica. Una segunda sección se centra en el formato y el contenido del diccionario mismo: se explica qué es un lema y una unidad léxica, se descifran las partes de la entrada del diccionario, los tipos de colocaciones que registra y la forma en que las describe. El tercer apartado se centra en las «consultas avanzadas», en concreto, buscar qué significa una colocación determinada, manejar la «ayuda a la redacción» y las «consultas inversas», que en este caso son las búsquedas por colocativo. La mayoría son de respuesta cerrada y permiten verificar en el momento para comprobar si las respuestas son correctas.

Asumimos que la de «actividades didácticas» está en un estadio preliminar y que se irán añadiendo más unidades didácticas. Una de las limitaciones que vemos a esta propuesta está derivada del hecho de que están pensadas para un diccionario incompleto, que únicamente recoge nombres de sentimiento. Si bien consideramos que pueden resultar útiles para un usuario avanzado, pese a que en ningún lugar se apunta el usuario al que van dirigidas, se le pide un nivel de reflexión lingüística elevado y quizá innecesario para producir este tipo de unidades léxicas. Aunque el tono general es divulgativo, no se deja de pedir una reflexión sobre términos como *restricción, lemas, bases, colocativos o etiquetas semánticas*.

Estas actividades podrían ser adecuadas para un aprendiente autónomo, pues la aplicación ofrece corrección y retroalimentación inmediata. Los cuestionarios tienen un máximo de puntuación y el sistema ofrece información sobre los puntos totales y sobre los de cada pantalla. No obstante, consideramos que permanecen en un nivel de abstracción alto, al no estar orientados a ninguna actividad o tarea comunicativa. En nuestra opinión, no debemos olvidar que la utilización del diccionario no es un fin en sí mismo sino un medio para lograr un fin, ya sea leer, hablar, escuchar, escribir, interactuar o mediar en una lengua dada.

Respecto al nivel de abstracción de este diccionario, autores como Koike (2001) o Higuera (2006b) han apuntado la dificultad que puede ofrecer a estudiantes de ELE. Como réplica, Alonso Ramos publicó un artículo en 2008 en el que rebatía estas afirmaciones a través de un breve estudio experimental en el que se aplicaba un

test a 30 sujetos con diferentes lenguas maternas, entre ellas el español, como punto de referencia. Se trataba de un test de 20 preguntas de selección múltiple en el que el informante tenía que seleccionar qué colocación expresaba mejor un sentido dado. La elección de la respuesta se basaba en el colocativo verbal. Por ejemplo:

Mi llegada causó que la alegría existiera en María,  
entonces mi llegada...  
a) la colmó de alegría  
b) le produjo alegría  
c) le mostró alegría

Alonso Ramos (2008: 5).

Se realizaron tres pruebas: una sin diccionario, una con el *DCP* y otra con el *DiCE*, y el grupo de control tomó las tres pruebas. Alonso Ramos (2008) concluye que «los datos mejoran cuando hay información semántica y sintáctica en la descripción lexicográfica de la colocación» (p. 7) aunque añade la preocupación de que «en algunas ocasiones, indican que los diccionarios no ayudan a encontrar la respuesta acertada» (p. 7).

Además, en la línea del desarrollo de tecnología lingüística para apoyar el aprendizaje de colocaciones, está el proyecto *HARenES*<sup>6</sup>, entre cuyos objetivos está la detección de necesidades colocacionales y la asignación de las colocaciones a los niveles de referencia.

En cuanto a las explotaciones didácticas que existen para *Redes* o el *DCP* son propuestas más aisladas de autores que, por iniciativa propia y no bajo el amparo de un proyecto más amplio, han propuesto actividades o unidades concretas para facilitar al profesor la introducción en el aula de este tipo de diccionarios.

Así, Hoyos Puente y Villar Díaz en un artículo titulado «Utilidad del diccionario contextual en la enseñanza del español a estudiantes franceses» (2006) repasan la utilidad que puede tener el uso de *Redes* para actividades de traducción, escritura y ampliación del léxico. El uso que proponen va sobre todo encaminado a evitar los falsos cognados. Limitándose a señalar los problemas lingüísticos que podrían

---

<sup>6</sup> Disponible en : <http://taln.upf.edu/colocaciones/harenes-home.html> (Accedido el 8 de enero de 2015).

resolverse a través de la utilización de *Redes*, en este artículo no se hace una propuesta didáctica concreta ni se detiene en el desarrollo de estrategias para *enseñar a aprender a utilizar* el diccionario.

Otra propuesta didáctica centrada en *Redes* es la de Minervini (2008). Tras una parte introductoria en la que la autora presenta a los aprendientes cuáles son las diferencias entre un diccionario como *Redes* y un diccionario monolingüe y guía su reflexión sobre cuándo es necesario su uso o a quién le puede resultar de utilidad y muestra a los estudiantes su macroestructura, presenta una serie de actividades de orden más práctico. A partir de un texto propone búsquedas y comparaciones de la información que aparece en *Redes*, en otros diccionarios y en el corpus CREA. Termina con una actividad lúdica de colocaciones encadenadas.

Higueras también ha dedicado su atención a las aplicaciones prácticas de *Redes* y el *DCP*. El primero lo aborda en algunas de las actividades que crea y compila en *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE* (2006). Una de ellas, con objetivo lingüístico, propone diferenciar los argumentos que seleccionan predicados verbales entre los usos físicos y las extensiones figuradas. En otra, de objetivo tanto estratégico como lingüístico, plantea, a partir de una entrada abreviada, que los alumnos empleen tres colores para subrayar las combinaciones de esa palabra en el diccionario: uno para subrayar las colocaciones conocidas, otro para aquellas que no son conocidas pero que se pueden traducir literalmente a su L1, y otro para aquellas que son diferentes en la L1 y el español. Estas dos últimas listas se podrían ilustrar con ejemplos a través del uso de corpus.

Consideramos que las propuestas para *DCP* que hace la misma autora están más elaboradas, pues en lugar de estar aisladas, aparecen insertadas en una unidad didáctica que parte de un texto. Así, en «El diccionario práctico en la práctica docente del español como lengua extranjera» (2006c), propone y justifica una unidad didáctica que tiene como objetivo principal la introducción de este diccionario en el aula.



En un capítulo del libro compilado por Lewis *Teaching collocation. Further developments of the lexical approach* (2000) titulado «Classroom strategies, activities and exercises», Hill, Lewis y Lewis hacen una recopilación de actividades que podemos tener en cuenta para llevar los diccionarios combinatorios al aula. Aunque estas propuestas las recogemos en este apartado, debe notarse que la mayoría de estas actividades también son fácilmente realizables con corpus lingüísticos.

- **Preparar las redacciones.** Lewis aconseja que tengamos en cuenta la combinatoria léxica a la hora de preparar las redacciones en el aula. Así, tras elegir un tema de redacción, se pide a los estudiantes que escriban cinco nombres que piensan que van a necesitar para escribir sobre ese tema. Después, pide a los estudiantes que busquen esos nombres en los diccionarios combinatorios y que elijan adjetivos o verbos que pueden necesitar en la escritura. El profesor puede ayudar a seleccionar las colocaciones, a fijarse en las que ya conocen y a no abrumarse con las que no.
- **Encuentra una palabra mejor.** Aquí emplea los diccionarios para buscar una palabra, por ejemplo *idea* y encontrar colocaciones más sofisticadas para expresar conceptos: *una idea original, una idea tonta, una idea muy interesante, una idea diferente, una idea muy buena, una mala idea*. Algunos ejemplos de otras alternativas pueden ser: *una idea novedosa, una idea disparatada, una idea sugestiva, una idea brillante, una idea nefasta*.  
Además, añade que es bueno animar a los estudiantes a usar este tipo de diccionarios para buscar un nombre y encontrar un adjetivo que lo acompañe de cara a lograr una mayor precisión frente a otros adjetivos más comunes.
- **Contextualizar y personalizar.** En esta opción es el profesor el que utiliza en diccionario para buscar palabras con amplia combinatoria, como por ejemplo *anécdota*, en cuya entrada encontramos adjetivos como *exótica, graciosa, inverosímil, insólita, curiosa, simpática*. Se puede pedir a los estudiantes piensen en ejemplos reales que ilustren esas combinaciones, de tal forma, que el estudiante A pensaría, por ejemplo, en una *anécdota graciosa* y se la contaría al estudiante B, quien tendría que adivinar de qué adjetivo se trata.

- **Clasifica.** Se pide a los estudiantes que busquen una palabra en el diccionario y que clasifiquen sus colocativos de acuerdo de acuerdo a algún criterio semántico. Esta actividad la incluiremos en la parte experimental de este trabajo, en una propuesta en la que se pide al estudiante que observe la entrada del *DCP* de la entrada *película* y que clasifique los adjetivos que la acompañan en cuatro columnas, a saber, adjetivos de connotación positiva (*divertida*), de connotación negativa (*soporífera*), datos técnicos (*doblada*) y tipos de película (*del oeste*).
- **Encuentra cuasisinónimos.** Se propone escoger dos palabras cuasisinónimas y pedir a los estudiantes que las busquen en el diccionario, como por ejemplo *cálido* y *caliente*. Así mismo, se sugiere que observen con qué nombres aparecen para deducir sus diferencias, por ejemplo, que *cálido* se aplica a lugares y *caliente* a alimentos.
- **Clasificación rápida.** En esta actividad se propone dar a los estudiantes dos nombres y que los escriban en su cuaderno en dos columnas. El profesor leerá una selección de diez o doce colocativos de ambos nombres mezclados y el estudiante los tendrá que ir clasificando en una u otra columna. Se aconseja que sean, preferiblemente, dos nombres que no sean completamente desconocidos para los estudiantes. Añade que se puede hacer esta misma actividad con variantes, por ejemplo, que los alumnos apunten a derecha o izquierda dependiendo de a qué nombre pertenezca cada colocativo.
- **Historias de cinco palabras.** Se trata de buscar una palabra como *promesa* en el diccionario y encontrar verbos que sugieran una sucesión de acontecimientos o una historia si están en un orden concreto. Los estudiantes tendrían que contar una historia a partir de estas palabras. Por ejemplo: *hacer/ confiar en/ mantener/ romper/ revalidar una promesa*.
- **Tan fácil como sea posible.** Es una competición en grupos pequeños que consiste en los siguientes pasos: cada grupo recibe una lista de cinco nombres y busca cinco palabras que se combinen con cada nombre. el equipo A se las va diciendo una a una para que el equipo B adivine el

nombre que se combina con ellas. Si el equipo B lo adivina con la primera palabra, el equipo A obtiene 5 puntos, si necesitan dos palabras, 4 puntos, si necesitan tres, obtendrán 3 puntos y así sucesivamente. Por ejemplo, el equipo A obtiene del profesor la palabra *lluvia* y anota los cinco colocativos *torrencial, ácida, moderada, intensa y fuerte*. Si el equipo B lo adivina solo con *torrencial*, significa que el equipo A ha logrado dilucidar cuál es la combinación más restringida, la pista más fácil.

## **4.2. LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS Y LAS LÍNEAS DE CONCORDANCIAS**

Los corpus lingüísticos también se han referido como instrumentos accesibles tanto a estudiantes como a profesores que, al permitir observar la lengua en uso, brindan la posibilidad de averiguar la combinatoria habitual de las palabras. Es decir, las combinaciones de palabras que realmente ocurren en el discurso y no aquellas que solo son teóricamente posibles. El uso de corpus está relacionado con la corriente probabilística mencionada en el apartado 1.1.

Sinclair (2004) define el corpus como una colección de textos en formato electrónico seleccionados de acuerdo con criterios externos para representar una lengua o una variedad lingüística como una fuente de datos para la investigación lingüística. Tal y como afirma Piñol (2012), en esta definición se sintetizan bien las principales características de los corpus lingüísticos:

- es una recopilación de textos que actualmente se concibe en formato electrónico;
- debe ser representativo de la realidad de una lengua determinada, por lo que los criterios de selección deben ser lo más objetivos posible;
- es una fuente de datos para investigaciones lingüísticas.

### **4.2.1. ¿De qué corpus disponemos en español?**

Para el español existen varios corpus, sin embargo suelen citarse, por ser los más accesibles el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y el Corpus del Español de Davies (CdE). El primero forma parte, junto con el corpus histórico CORDE, del *Banco de datos del Español* y está elaborado por la Real Academia de la

lengua Española. De acuerdo con Julia Lavid (2005) «el Banco de Datos del Español, en el que trabaja la Real Academia Española desde 1993, constituye el mayor recurso léxico disponible para el idioma español» (p. 349).

El *CREA*, cierto es, contiene una amplia selección de textos y tiene la ventaja de que se puede organizar la búsqueda por áreas temáticas y geográficas.

<b>Consulta:</b>	saber		
<b>Criterios de selección:</b>			
<b>Autor:</b>		<b>Obra:</b>	
<b>Cronológico:</b>		<b>Medio:</b>	(Todos) Libros Periódicos Revistas Miscelánea Oral
		<b>Geográfico:</b>	(Todos) Argentina Bolivia Chile Colombia Costa Rica
<b>Tema:</b>	(Todos) 1.- Ciencias y Tecnología. 101.- Biología. 102.- Veterinaria. 103.- Ecología. 104.- Tecnología.		

Figura 4.2. Página de inicio del CREA.

Este aspecto de la competencia sociolingüística se puede trabajar en el aula, guiando al estudiante para que busque alguna palabra o expresión seleccionando en el corpus la opción «oral». Por ejemplo, si buscamos una colocación como *chubascos ocasionales* en el CREA en el ámbito oral, se comprobará que no hay ninguna aparición. Entre otras ventajas, está la de que es un corpus actual –separado del CORDE– y por eso los textos que aparecen son contemporáneos.

La utilización de corpus en el aula puede implicar algún problema que conviene tener en cuenta. En el CREA, cuando queremos obtener las concordancias de una palabra suelta que presenta muchas ocurrencias en el corpus, el programa no puede mostrarlas todas. Es necesario restringir la búsqueda con algún criterio (geográfico, temático, etc.).

Por otra parte, no hay etiquetado de categorías gramaticales, así que si queremos buscar, por ejemplo, qué adverbios aparecen frecuentemente con el adjetivo *enfermo*, el CREA no nos posibilita la búsqueda. Por último, este corpus no está lematizado,

lo que significa que si yo busco la palabra *regalo*, no va a distinguir si se trata de la primera persona del presente de indicativo del verbo *regalar* o del sustantivo masculino *regalo*.

El segundo corpus del español que hemos mencionado es el *Corpus del Español* (CdE en adelante) de Davies. Este corpus, cuyo uso es más intuitivo que el del CREA, presenta la desventaja respecto a este de que cuenta con un número de palabras mucho menor y la contextualización de los ejemplos en las líneas de concordancia no es tan amplia. Además, las búsquedas no se pueden limitar a un área geográfica. Sin embargo, creemos que a la hora de buscar y comprobar colocaciones este corpus puede resultar de mayor utilidad para un aprendiente de ELE. EL CdE permite buscar colocaciones porque tiene etiquetado de categoría gramatical en el que utiliza además un código de colores. De esta forma, si yo busco la palabra *regalo* en contexto, encontraré lo que vemos en la figura 4.3.

. FERNANDO . Su licencia , lo <b>repito</b> , y un	regalo <b>de</b> <b>valor</b> <b>de</b> Marta . Y Dios se lo pagará . Voy
; porque , lejos de admitirle con <b>rostró halagüeño</b> un <b>magnífico</b>	regalo <b>de</b> <b>varias</b> <b>alhajas</b> <b>de</b> diamantes , dijo en su presencia sin
sensible , cada vez más conocedor y <b>atento</b> . Y el	regalo <b>del</b> <b>clima</b> <b>de</b> <b>excepcional</b> en Europa , como aliciente no desdeñable
ha elaborado anhelosa , 805 del dulce <b>más exquisito</b> , <b>para</b>	regalo <b>del</b> <b>huésped</b> <b>que</b> <b>en</b> su socorro ha venido . Lara otra vez
. Cid . ¡ Ah ! Rey ! <b>JIMENA</b> <b>a</b> quien	regalo <b>Dos</b> <b>villas</b> <b>de</b> Jara y Bradesa , Va a hacer solemne promesa
con las que suelen hacer los autores : algunos <b>ejemplares</b> <b>de</b>	regalo <b>finos</b> <b>y</b> <b>bien</b> <b>empastados</b> ; el surtido todo igual , ordinario y
y descontentadizo que fuera , del poco <b>aprecio</b> que del	regalo <b>hacia</b> <b>el</b> <b>joven</b> <b>huésped</b> . Es cosa averiguada que mientras se come
que el Frente sería vetado y que su <b>partido</b> <b>recibirá</b> un	regalo <b>inesperado</b> <b>de</b> La <b>Presidencia</b> de la República . El instrumentador
Enc . - Doctor X . X ! , ¿ qué	regalo <b>le</b> <b>pediría</b> <b>usted</b> al Niño Dios , y cuál le daría usted
ésta mucho mejor es morir . ¡ <b>Tenéis razón</b> ! <b>Gran</b>	regalo <b>me</b> <b>dejáis</b> <b>de</b> y le merezco ; ea , pues , ya
el negocio de la dehesa . Como <b>puedes</b> <b>imaginarte</b> , aquel	regalo <b>me</b> <b>sacaba</b> <b>de</b> <b>apuros</b> y me habilitaba para dar con algún decoro
porque era muy bonita , y sobre <b>todo</b> porque <b>era</b> un	regalo <b>mío</b> <b>de</b> <b>Ambos</b> se veían tristes y agotados . Inmediatamente , cuando
dieciocho bandejas de acero inoxidable . Pero , <b>claro</b> , <b>no</b>	regalo <b>ninguna</b> <b>eso</b> <b>si</b> ; a mí , todo lo que me regalan
armas es un negocio para el que las <b>remite</b> , un	regalo <b>de</b> un <b>subsidio</b> , tampoco es cosa fácil ; y como todo
un gran estuche de terciopelo granate <b>muy</b> <b>oscuro</b> , <b>magnífico</b>	regalo <b>para</b> la <b>kermesse</b> , que acababan de traer a aquella hora
eso quede claro , que fue a <b>fondo</b> <b>perdido</b> ; un	regalo <b>por</b> <b>450</b> <b>mil</b> <b>pesos</b> , ellos recibieron una aportación de 500 mil
: - Guarde vuesa merced esas monedas , que <b>sin</b> ese	regalo <b>puede</b> <b>contar</b> <b>conmigo</b> . - ¿ De veras ? - preguntó Gil

Figura 4.3. Resultado de la búsqueda de la palabra «regalo» en el CdE.

Las palabras marcadas en verde son los adjetivos que aparecen en el corpus junto con el nombre *regalo*: *magnífico*, *halagüeño*, *exquisito*, etc. Esto proporciona información muy valiosa a un aprendiente de cara a enriquecer y hacer más precisas sus producciones lingüísticas.

#### 4.2.2. ¿Cómo llevar los corpus lingüísticos al aula?

Römer (2006) distingue dos formas de llevar los datos que nos ofrecen los corpus al aula de segundas lenguas, la directa y la indirecta. La forma indirecta hace referencia al uso de materiales pedagógicos que se han elaborado con la utilización del corpus,

mientras que la directa es la interacción del aprendiente con el corpus, frecuentemente con las líneas de concordancia. Se ha reconocido que la forma indirecta no conlleva un cambio en el modo de aprender, sino un cambio en los contenidos, mientras que en el uso directo se pasa a un aprendizaje inductivo<sup>7</sup>. A su vez, Gabrielatos (2005) ha clasificado el DDL directo en dos tipos, *mediado* y *estricto*. El enfoque *mediado* supone al profesor como mediador o puente entre los datos y el aprendiente, mientras que el *estricto*, los estudiantes acceden a los datos sin mediación alguna, para tratar de buscar respuestas a sus propias preguntas.

El uso del corpus en el aula tiene muchos adeptos, pero también algunos detractores. Entre las principales ventajas que se suelen señalar es que permite al estudiante observar manifestaciones lingüísticas auténticas. Entre las desventajas se encuentra la dificultad que puede plantear a un usuario no proficiente de la lengua enfrentarse a tal cantidad de datos e interpretarla. Nos basamos en McCullough (2001) y en el resumen que hace Pérez Ávila (2009) de las aplicaciones que puede tener en el aula.

- El corpus como fuente de *input*

Las líneas de concordancia pueden funcionar como muestras de lengua auténticas a partir de las cuales los aprendientes pueden extraer conclusiones relevantes sobre reglas gramaticales, combinatoria léxica, contextos de uso, características pragmáticas de una palabra, etc. El que el corpus sea una voz más en el aula que provee a los estudiantes con ejemplos, evita la univocidad a la que lleva el profesor como único ejemplo de habla nativa. De esta forma, introducimos en el aula otros dialectos y variedades de uso.

- El papel del corpus en el aprendizaje inductivo

El alumno puede utilizar el corpus como una fuente de datos en la que comprobar hipótesis o intuiciones, datos que observar e interpretar y de los que extraer sus propias conclusiones. Se trata del ya mencionado *data driven learning*.

---

<sup>7</sup> El aprendizaje inductivo no requiere necesariamente el uso de los corpora, este es el uso más generalizado que se da a los corpus en el aula y, como afirma Bernardini (2004: 32) los corpus y su análisis ha renovado el interés por el aprendizaje inductivo.

- El papel del corpus en el aprendizaje de colocaciones y otros fenómenos léxicos

Como decíamos, los corpus pueden funcionar como un recurso de consulta de la información colocacional de las palabras. Esta información muchas veces no es accesible a no ser que se cuente con un buen diccionario de colocaciones. Cuando los aprendientes no tienen acceso, o ni siquiera conocen un diccionario de colocaciones, el corpus se erige como el material de consulta más conveniente para acceder a este tipo de información. Ya hemos mencionado en varios lugares de este trabajo la dificultad que entrañan las colocaciones léxicas para los aprendientes de L2, porque en muchas ocasiones no hay ninguna razón por la que el uso privilegia una combinación y no otra. Los corpus pueden servir como asidero que verifiquen la frecuencia de uso de una combinación de palabras.

estos programas [...] permiten hacer búsquedas de palabras, cuyo resultado aparece en una serie de frases. Una lectura detallada de estos ejemplos, que no son sino el cotexto de la palabra, nos permite confirmar una hipótesis sobre si una colocación es correcta o incorrecta y corregir, por tanto, posibles errores. (Higueras 2006b: 87).

Si buscamos, por ejemplo, el sustantivo *cheque* y escogemos la opción de obtener los verbos que aparecen normalmente justo antes de este sustantivo, obtendremos colocativos como *extender*, *girar*, *hacer* o *liquidar*.

<input type="checkbox"/>	ENTREGÓ UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	EXTENDIÓ UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	GIRÓ UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	HACER UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	HACEMOS UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	TENGO UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	RECIBIDO UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	PROPORCIONADO UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	NEGOCIÓ UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	MOVIÓ UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	LIQUIDAR UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	HIZO UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	HICE UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	GIRAR UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	GIRADO UN CHEQUE
<input type="checkbox"/>	FIRMARÉ UN CHEQUE

Figura 4.4. Resultados de la búsqueda de «cheque» en el CdE.

Los corpus lingüísticos también nos permitirán profundizar en el conocimiento cualitativo de una palabra, es decir, nos dan información más allá de la equivalencia en la L1 del aprendiente. Por ejemplo, nos permiten comparar el contexto de uso de dos palabras similares.

CORPUS DEL ESPAÑOL											ACCESO: 1/5	
100.000.000 PALABRAS, sIII-XX											historia   listas   perfil   salir	
MOSTRAR: SEE CONTEXT: CLICK ON NUMBERS (WORD 1 OR 2)											[HELP...]	
WORD 1 (W1): CALIENTE (2.42)											WORD 2 (W2): CÁLIDO (0.41)	
	WORD	W1	W2	FREC1/FREC2	SCORE		WORD	W2	W1	FREC2/FREC1	SCORE	
1	AGUA	103	0	206.0	85.0	1	CLIMA	133	1	133.0	322.5	
2	SANGRE	25	0	50.0	20.6	2	AMBIENTE	4	0	8.0	19.4	
3	TIERRA	21	0	42.0	17.3	3	ABRAZO	3	0	6.0	14.5	
4	CAFÉ	10	0	20.0	8.2	4	AROMA	3	0	6.0	14.5	
5	GAS	9	0	18.0	7.4	5	SUSURRO	2	0	4.0	9.7	
6	SOFA	9	0	18.0	7.4	6	CONTACTO	2	0	4.0	9.7	
7	LECHE	8	0	16.0	6.6	7	TRATO	2	0	4.0	9.7	
8	CHOCOLATE	7	0	14.0	5.8	8	TONO	2	0	4.0	9.7	
9	COMIDA	7	0	14.0	5.8	9	OLOR	2	0	4.0	9.7	
10	PAN	6	0	12.0	4.9	10	SALUDO	2	0	4.0	9.7	
11	MANO	5	0	10.0	4.1	11	ALIENTO	5	2	2.5	6.1	
12	DUCHA	5	0	10.0	4.1	12	VIENTO	4	2	2.0	4.8	
13	ARENA	5	0	10.0	4.1	13	REFUGIO	1	0	2.0	4.8	
14	BAÑO	4	0	8.0	3.3	14	REBORDE	1	0	2.0	4.8	
15	CALDO	4	0	8.0	3.3	15	PUERTO	1	0	2.0	4.8	
16	RESPIRACIÓN	4	0	8.0	3.3	16	PLACER	1	0	2.0	4.8	
17	TÉ	4	0	8.0	3.3	17	PICOR	1	0	2.0	4.8	
18	PAPA	3	0	6.0	2.5	18	PEPLO	1	0	2.0	4.8	
19	METAL	3	0	6.0	2.5	19	PECHO	1	0	2.0	4.8	
20	COSA	3	0	6.0	2.5	20	PARTES	1	0	2.0	4.8	

Figura 4.5. Resultado de la de la comparación del uso de «cálido» y «caliente» en el CdE.

Asimismo, nos proporciona información gramatical de las palabras, como por ejemplo, el régimen preposicional de los verbos. Si buscamos, por ejemplo la palabra *dispuesto* obtendremos rápida e inequívocamente la información de que necesita ir seguido de la preposición *a* y después normalmente de un infinitivo.

de darse la alianza , creé usted que <b>Cárdenas</b> si estaría <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>aceptar</b> <b>su</b> <b>derrota</b> en caso de que esta se diera ?	<b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>aceptarlo</b> <b>lealmente</b> : yo no pediré al Trono que se lev
tendría mi patriótica aceptación . Yo lo <b>acepto</b> , yo estoy <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>admitir</b> <b>el</b> <b>sito</b> cargo a que el cielo le destina ?	<b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>asociarlo</b> <b>a</b> la parroquia en calidad de sacristán . El cur
en ese caso - repuso el rey - , si <b>está</b> <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>asumir</b> <b>l</b> <b>A</b> partir de 1950 , dos años después de	<b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>cambiar</b> <b>toda</b> la boroña de la cosecha por las riquezas
su hija al general cuyo ejército acaban de <b>volatilizar</b> , estaba <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>castigarte</b> <b>l</b> <b>caso</b> que trates de engañarme . - Yo diré	<b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>combatir</b> <b>l</b> i Animo mis leales ! que la fortaleza será
un decidido papel de líder mundial que <b>nunca</b> <b>antes</b> <b>había</b> <b>estado</b> <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>comprender</b> <b>l</b> <b>será</b> difícil ; sin embargo , tan explícito h	<b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>cualquier</b> <b>cosa</b> , solamente por la cuestión universitaria
Llantero , el cuñado codicioso , el <b>indiano</b> <b>fallido</b> , estaba <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>cumplimentar</b> <b>la</b> <b>promesa</b> dada . —pasen , por favor —	<b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>cumplir</b> <b>mi</b> <b>parte</b> , aun sin beneficio alguno . Quizás ter
Estoy dispuesto a ello . - Bien <b>entendido</b> , que estoy <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>dar</b> <b>noticia</b> <b>de</b> lo que le pasaba para que se persiguiera	<b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>dejar</b> <b>morir</b> <b>a</b> mi hija sólo porque no tenía divisas .
las mata ; no hay un solo <b>soldado</b> <b>dentro</b> <b>de</b> Viseo <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>discutir</b> <b>las</b> <b>cosas</b> , estamos abiertos " . Y Muñoz Ledo	<b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>discutirla</b> <b>l</b> <b>l</b> o que sí es cierto es que el Congreso
... - Si vuestro <b>corazón</b> <b>no</b> <b>se</b> <b>muestra</b> <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>ello</b> <b>l</b> <b>declarada</b> ya su opinión y su voluntad . Castilla	<b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>enterarme</b> <b>de</b> <b>ellos</b> . Los principales eran tres : el testa
qué por ciento del estudiantado representa , el <b>hecho</b> <b>es</b> que <b>está</b> <b>dispuesto</b> <b>a</b> <b>escuchar</b> <b>l</b> La poesía no ocupa en el programa preesco	

Figura 4.6. Resultado de la búsqueda de «dispuesto» en el CdE.

- Papel del profesor en una metodología guiada por un corpus lingüístico

Al introducir el corpus en el aula, señala Bernardini (2004), el profesor cambia el papel de experto del lenguaje por el de experto del aprendizaje: no será fuente de sabiduría o modelo a imitar lingüísticamente sino guía en un ambiente de apoyo, no autoritario, que favorecerá la interacción entre los participantes en el aula, así como la estimulación creativa de los aprendientes. Se trata de un ambiente no autoritario en el sentido de que el profesor no es el único que posee el dominio de la lengua, sino que el alumno tiene acceso a otras fuentes. Estamos de acuerdo en parte con esta afirmación puesto que, si bien sí creemos que la introducción de otras «voces» en el aula restan autoritarismo al profesor, no creemos que el corpus en sí se identifique con una metodología de enseñanza concreta, sino que se trata de un material más que puede contribuir a este y otros objetivos.

- El corpus como elemento que contribuye a desarrollar los principios metodológicos de los enfoques comunicativos

Como se deduce de los anteriores principios y tal y como añade Pérez Ávila (2009), el corpus puede contribuir a llevar al aula principios del enfoque comunicativo tales como el uso de lenguaje significativo, favorecer la autonomía del estudiante con respecto al profesor, fomentar la colaboración entre alumnos, la atención tanto a la forma como al significado, el uso de la imprevisibilidad (en las denominadas *actividades de descubrimiento*) para incrementar la motivación.

No obstante, además de estas ventajas, la literatura que ha generado el uso de los corpus en el aula de lenguas extranjeras también se ha fijado en los inconvenientes que puede conllevar su uso.

- Algunos inconvenientes de la utilización de corpus

En primer lugar, el uso de corpus en el aula no es fácil de implementar, en muchos casos por las barreras tecnológicas. Para ello, muchos optan por incluir líneas de concordancia en sus actividades impresas, mediando así entre los datos y el aprendiente. Esto requiere una tarea de filtro y edición de los datos, guiada en muchos casos por la intuición lingüística. De acuerdo con McGee (2012), que aboga

más por el uso de los diccionarios basados en corpus que en los corpus, la habilidad para realizar este tipo de tareas no se ha de suponer a un profesor sino a un lexicógrafo que medie entre el usuario y los datos.

En segundo lugar, todo aquel que ha usado corpus con sus estudiantes, sabe que esta práctica no está exenta de problemas, pues los corpus son objetos complejos y de ellos se pueden extraer tanto conclusiones profundas y acertadas como carentes de sentido alguno. Puede que el alumno encuentre demasiados datos, o demasiado pocos (Guilquin y Gragner, 2010), o que le sea difícil diferenciar entre lo que está bien o lo que está mal (Sripicharn: 2010).

#### **4.2.3. Propuestas didácticas con corpus para ELE**

A pesar de las dificultades ya mencionadas que pueden acarrear el uso de los corpus lingüísticos en el aula, creemos que es tarea del profesor guiar a sus estudiantes en su uso para superar tales trabas, estableciendo objetivos claros y situando al principio actividades más controladas poniendo en común en la clase qué estrategias sigue cada estudiante para obtener la información (Sala Caja, 2000).

En este sentido, encontramos propuestas didácticas para trabajar colocaciones a través de los corpus en Higuera (2006), Álvarez Cavanillas (2008), Pérez Ávila (2009) y Pérez Serrano (2012), por citar algunas.

En cuanto a Higuera (2006a), dentro del compendio de actividades que propone para trabajar con colocaciones, tal y como reseña Ferrando (2009), hay dos en las que incluye el uso del corpus. En la primera propone un uso mediatizado del corpus. Es decir, es el profesor quien lo consulta para obtener y seleccionar colocativos de verbos muy similares, eliminar el verbo clave y proporcionar a los estudiantes con estos contextos para que adivinen de qué verbo se trata. En la segunda son los mismos alumnos los que tienen que consultar el corpus para corregir los errores colocacionales de sus producciones escritas.

Pérez Ávila (2009) desarrolla una unidad didáctica cuyo objetivo principal es familiarizar a los estudiantes con el concepto de colocación y desarrollar estrategias

para la consulta de los corpus lingüísticos. Para ello, parte de un texto con colocaciones erróneas relativas al mundo del trabajo que los aprendientes tendrán que corregir a través de la utilización del CdE. Se combina su uso con el diccionario de la RAE y se reflexiona sobre conceptos de sinonimia parcial y total (*apresar* y *coger* son sinónimos parciales porque se dice *coger cariño* pero no *apresar cariño*). Incluye una utilización más libre del corpus en la última fase de producción lingüística.

Álvarez Cavanillas (2008) presenta una actividad con el CREA a partir de una serie de textos relacionados con el tabaquismo. Propone después la búsqueda de la palabra *fumador* en el CREA para profundizar en el conocimiento cualitativo de esta palabra.

Pérez Serrano (2012) plantea una técnica docente dirigida a profesores en la que, a través de la presentación de una unidad didáctica cuyo objetivo principal es trabajar los contenidos léxicos referentes al clima y al tiempo atmosférico, se hace más accesible a través de búsquedas guiadas la utilización del CdE. En este caso no se trata de localizar las colocaciones erróneas de un texto sino de localizar las que aparecen en un texto auténtico, buscarlas en el corpus y ampliar la combinatoria de las palabras clave. Después, se propone introducir el concepto de colocación y clasificar las colocaciones del *input* de acuerdo con su estructura sintáctica. Para memorizarlas, se propone la elaboración de un mapa conceptual referido al tiempo atmosférico. Por último se sugiere una última actividad para poner en práctica las colocaciones con las que se ha trabajado.

### **4.3. BREVE RECAPITULACIÓN**

En este capítulo hemos visto cómo los diccionarios combinatorios y de colocaciones así como los corpus lingüísticos constituyen un recurso a tener en cuenta para enseñar y aprender colocaciones por parte de creadores de materiales, docentes y aprendientes. Sin embargo, son instrumentos de difícil acceso para el aprendiente de L2 y por ello consideramos que es tarea del profesor y del creador de materiales facilitar el acceso, adaptarlos y didactizarlos de acuerdo con las características y necesidades de los aprendientes.

## CAPÍTULO 5: LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO COLOCACIONAL

En este capítulo nos dedicamos a la cuestión de la evaluación de la competencia y el conocimiento colocacional desde diversos ángulos y perspectivas. En un primer momento, tratamos de definir qué significa conocer una colocación, aludiendo a que se trata de una cuestión gradual. En segundo lugar, reseñamos las distintas metodologías que se han seguido para esta evaluación y los resultados obtenidos. Por último, hacemos una breve alusión a la diferenciación entre el conocimiento implícito y explícito de las colocaciones.

### 5.1. INTRODUCCIÓN

Dada la amplia bibliografía que existe sobre el fenómeno fraseológico de las colocaciones y de su estatus bien reconocido y asentado dentro de la enseñanza de segundas lenguas, se podría esperar que las colocaciones fueran un aspecto bien asentado dentro de la evaluación del vocabulario. Sin embargo, no es así. Haremos a continuación una revisión de las principales propuestas para evaluar la competencia colocacional de los aprendientes de L2. En algunos casos se verá que también tomamos en consideración algunas clasificaciones y nociones que, si bien no se han propuesto para la evaluación de las colocaciones específicamente sino que han aparecido en el marco de la evaluación del vocabulario en general, nos sirven para explicar algunos conceptos que luego tendrán relevancia en la elaboración de nuestro propio instrumento de evaluación.

### 5.2. ¿QUÉ SIGNIFICA CONOCER UNA COLOCACIÓN?

El conocimiento de una palabra, así como de una colocación, no es un constructo fácil de describir, pues no es una cuestión de blanco o negro –se conoce o no se conoce– sino que se trata de una cuestión gradual y consta de varias dimensiones.

#### 5.2.1. Las dicotomías: conocimiento productivo/ receptivo y recuerdo/ reconocimiento

Tradicionalmente se divide el conocimiento de una palabra –y por extensión de una colocación– en productivo y receptivo o activo y pasivo. Pero, ¿qué es exactamente conocer una colocación de forma receptiva y productiva?

La distinción entre el conocimiento receptivo y productivo parece, a primera vista, muy simple: el conocimiento pasivo o receptivo implica la comprensión de una unidad léxica en actividades comunicativas receptoras, es decir, la comprensión auditiva y lectora. El conocimiento activo se refiere a la capacidad para utilizar una unidad léxica en actividades comunicativas de producción, tales como la expresión escrita y oral.

No obstante, como suele ocurrir con todos los fenómenos dicotómicos, resulta difícil establecer límites claros. Así, Melka (1997) habla de grados de familiaridad que un aprendiente tiene con una palabra: tener solo la habilidad de reconocer visualmente una palabra, constituye un bajo grado de familiaridad con ella, mientras que saber información fonológica, morfológica, sintáctica y léxica sobre un ítem, constituye un grado mayor de familiaridad. Como refiere Gyllstad (2007), Melka no rechaza por completo la dicotomía entre conocimiento productivo y receptivo de las palabras, solo la describe como un *continuum* en el que se dan grados de familiaridad.

Read (2000), por su parte, aboga por definiciones más restrictivas de los términos producción y recepción en relación a la evaluación, e introduce los términos *reconocimiento*, *recuerdo*, *comprensión* y *uso*.

- El **reconocimiento** implica tareas donde un aprendiente tiene que demostrar que ha comprendido el significado de la palabra meta presentada.
- El **recuerdo** implica la presentación de algún tipo de estímulo, basado en lo que se espera que el aprendiente recupere de la memoria.
- La **comprensión** implica una tarea donde el aprendiente debe mostrar si comprende una palabra en un contexto dado.
- El **uso** está relacionado con tareas en las que se pide al aprendiente que produzca una o varias palabras, por ejemplo en traducciones o descripción de imágenes.

Laufer y Goldstein (2004), por su parte, también distinguen grados de conocimiento de la conexión entre forma y significado de una palabra. Los cuatro grados de conocimiento se basan en dos distinciones binarias: por un lado, proveer la forma

para un significado dado (conocimiento activo) versus proveer el significado para una forma dada (conocimiento pasivo); por otro lado, ser capaz de recordar versus ser capaz de reconocer.

Los cuatro grados, que se pueden ver en la tabla 5.1. son:

- **Recuerdo activo:** la tarea consiste en proporcionar la palabra o secuencia meta en L2 a partir de la unidad léxica equivalente en la L1. Se ofrece la primera letra de la palabra.
- **Recuerdo pasivo:** la tarea se basa en demostrar la comprensión del significado de la palabra en L2. La unidad léxica sirve en este caso de anzuelo y el aprendiente tiene que proporcionar la traducción a su L1. También se ofrece la primera letra.
- **Reconocimiento activo:** la tarea en el reconocimiento activo consiste en elegir la unidad léxica meta de entre cuatro opciones a partir de la unidad léxica equivalente en L1. Las opciones incluyen, además de la opción correcta, otros tres distractores que no están semánticamente relacionados entre sí porque en este caso las autoras no buscan la comprensión de pequeños matices de significado.
- **Reconocimiento pasivo:** dada la unidad léxica meta, la tarea es reconocer la traducción correcta de entre varias opciones de palabras en L1. Los distractores tampoco están semánticamente relacionados entre sí.

	Reconocimiento	Recuerdo
<b>Activo (recuperación de la forma)</b>	Proporcionar la palabra en L2	Seleccionar la palabra en L2
<b>Pasivo (recuperación del significado)</b>	Proporcionar la palabra en L1	Seleccionar la palabra en L1

Tabla 5.1. Grados de conocimiento de una palabra. (Laufer y Goldstein, 2004)

Estas autoras han demostrado de forma empírica que estos grados de conocimiento forman una jerarquía, siendo el reconocimiento pasivo el menor grado de conocimiento y el recuerdo activo el mayor.

Schmitt (2010) señala que esta distinción tiene limitaciones, a saber, que los test que remiten a la L1 de los examinandos no se pueden administrar, o son difícilmente aplicables, en grupos con L1 variadas. Además, para este autor, la terminología empleada por Laufer y Goldstein es confusa y no se trata tanto de activo o pasivo sino de qué elementos del conocimiento de una palabra se dan y cuáles están siendo elicitados. Así, el autor británico reescribe la tabla anterior como se puede ver en la tabla 5.2 utilizando los términos recuerdo de la forma o del significado y reconocimiento de la forma o del significado y evitando la utilización de los términos menos transparentes de *activo* y *pasivo*.

	<b>Recuerdo</b>	<b>Reconocimiento</b>
<b>Se proporciona el significado</b>	Recuerdo de la forma (proporcionar la forma en L2)	Reconocimiento de la forma (seleccionar la forma en L2)
<b>Se proporciona la forma</b>	Recuerdo del significado (proporcionar la definición, la traducción a L1, etc.)	Reconocimiento del significado (seleccionar la definición, la traducción a L1, etc.)

Tabla 5.2. Grados de conocimiento de una palabra. Schmitt (2010: 86)

A propósito de la dicotomía entre el conocimiento productivo y receptivo, Schmitt no deja de aludir a ella. Admite que, sin duda, hay otros elementos del conocimiento de una palabra más allá de la conexión entre forma y significado:

Una persona utilizará presumiblemente todos los elementos que posee de su conocimiento de una palabra cuando se involucra con ella en la vida real, reconociendo y comprendiendo el vocabulario cuando está leyendo o escuchando, o recordando y produciendo vocabulario cuando habla o escribe. Normalmente se piensa en estos usos del vocabulario basados en las destrezas cuando se usan los términos productivo y receptivo, por lo que tiene sentido reservarlos para este propósito. (2010: 87) (*t.p.*<sup>1</sup>)

Centrándonos en lo que se ha dicho sobre el conocimiento de las colocaciones en particular a este respecto, en el capítulo primero hemos citado el cuadro de Nation (2001) en el que desarrolla en qué consiste conocer una palabra desde una perspectiva de la producción y de la recepción. En ese cuadro, el conocimiento

<sup>1</sup> A person will presumably use all of the various vocabulary knowledge they possess for a lexical item when engaging with it in real life, i.e. recognizing and understanding vocabulary when listening or reading, or recalling and producing vocabulary when speaking or writing. These skills-based usages of vocabulary are what is commonly thought of when using the terms receptive and productive, and it makes sense to reserve them for this purpose (Schmitt, 2010: 87).

colocacional de una palabra, era un aspecto más del conocimiento de la misma. Años después, Nation y Webb (2011) reformulan ese cuadro para tratar las colocaciones como unidades léxicas cuyo conocimiento se trataría igual que se hace el de las palabras. Y así, proponen la siguiente tabla 5.3. como respuesta a la pregunta *¿qué significa conocer una colocación?*

<b>FORMA</b>	Hablada	R	¿Cómo suena la colocación?
		P	¿Cómo se pronuncia la colocación?
	Escrita	R	¿Cómo es la colocación, cómo se lee?
		P	¿Cómo se escribe la colocación?
	Partes	R	¿Qué palabras son reconocibles?
		P	¿Qué palabras se necesitan para expresar este significado?
<b>SIGNIFICADO</b>	Forma y significado	R	¿Qué significado tiene?
		P	¿Qué colocación se puede usar para expresar este significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en el concepto?
		P	¿A qué elementos hace referencia este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras o colocaciones nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras o colocaciones podríamos usar en su lugar?
<b>USO</b>	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras aparece?
		P	¿En qué estructuras la utilizamos?
	Colocaciones	R	¿Qué otras palabras, colocaciones o tipos de colocaciones aparecen con ella?
		P	¿Qué otras palabras, colocaciones o tipos de colocaciones debemos utilizar con ella?
	Restricciones de uso	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia esperamos encontrarnos con esta colocación?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta colocación?

P= producción, R= recepción

Tabla 5.3. ¿Qué es conocer una colocación? Nation y Webb (2011) (*t.p.*)

En cualquier caso, aun siendo conscientes de que la dicotomía *productivo/ receptivo* no deja de ser una simplificación, nos parece útil para distinguir entre el conocimiento necesario para producir una unidad léxica en actividades de escritura o expresión

oral y el necesario para comprenderla en actividades de comprensión oral o lectora. El conocimiento receptivo de las colocaciones se entenderá aquí como el necesario para reconocer que dos o más palabras coaparecen frecuentemente juntas como combinaciones de palabras convencionalizadas, así como para acceder al significado de estas combinaciones (Gyllstad, 2007). El conocimiento productivo de las colocaciones es el necesario para recordar y producirlas, ya sea en producción libre o a través de un estímulo como la colocación en L1, una imagen, etc.

Como veremos en el capítulo dedicado a la metodología, el test que hemos propuesto para evaluar la competencia colocacional podría clasificarse dentro de lo que Schmitt (2010) ha llamado un reconocimiento de la forma y del significado. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

### 5.2.2. Otras dimensiones del conocimiento colocacional

Orol González (2014) obvia la diferencia entre conocimiento productivo y receptivo, pero aúna dos tendencias para proponer un esquema que explique en qué consiste el conocimiento colocacional. Las dos tendencias que aúna son, por un lado, aquella que ve a las colocaciones de una palabra como un aspecto más del conocimiento de una palabra, y, por otro, la que ve a las colocaciones como unidades léxicas cuyo conocimiento es un constructo aparte. Desglosa en cuatro el conocimiento que se debe tener para conocer una colocación, a saber, el conocimiento de la base, de la relación fraseológica, del colocativo y el conocimiento de la propia colocación.

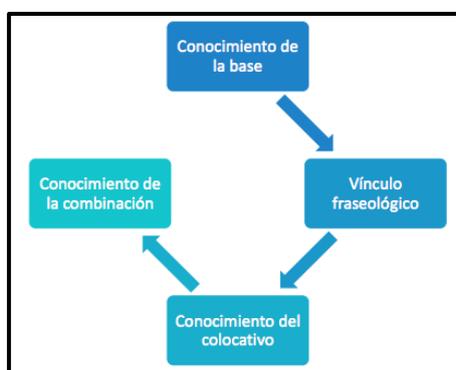


Figura 5.1. El conocimiento de una colocación. Orol González (2014: 16)

- El conocimiento de la **unidad léxica que funciona como base**. En cuanto a su forma, su forma oral y escrita, así como su estructura. En cuanto a su significado, se trataría de conocer su definición y sus relaciones paradigmáticas. Por último, en relación a su uso, sus rasgos gramaticales y su registro.
- El conocimiento del **vínculo fraseológico** implica conocer qué palabra acompaña a la base para expresar un sentido dado y qué sentido aporta el colocativo a la base. Por ejemplo, en *café solo*, saber que *solo* acompaña a *café* para expresar el significado de ‘sin leche’.
- El conocimiento de la **unidad léxica que funciona como colocativo**, que comprende los mismos aspectos de forma, significado y uso que hemos referido en la base.
- El conocimiento de la **colocación**, que comprende aspectos de forma –oral y escrita–, estructura, significado y uso.

### 5. 3. LAS METODOLOGÍAS Y LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO COLOCACIONAL

De acuerdo con Laufer y Waldman (2011), las distintas metodologías para evaluar e investigar el conocimiento colocacional en L2 son tres: análisis de errores tradicionales de muestras de lengua previamente seleccionadas; estudios que hacen uso de distintos métodos de elicitación, en los que el aprendiente ha de producir o reconocer colocaciones específicas que han sido seleccionadas previamente para su investigación por el investigador. Por último, el análisis de grandes corpus de aprendientes, utilizando técnicas comunes de análisis de corpus.

#### 5.3.1. Análisis de errores

Algunos ejemplos de los clásicos análisis de errores son el de Ballhouq (1976) o el de Laforest (1980). Años más tarde, Liu (1999). Todos ellos analizaron muestras escritas de aprendientes de inglés.

#### 5.3.2. Evaluación con técnicas de elicitación

En la década de los noventa se atendió más a la evaluación del conocimiento

receptivo de colocaciones, con los test diseñados por Bahns y Eldaw (1993), Biskup (1992) y Farghal y Obiedat (1995). En estos test el examinando tenía que realizar una tarea de traducción en la debía producir las colocaciones evaluadas. Además, Bahns y Eldaw y Farghal y Obiedat combinaron esta tarea otra en la que el examinando tenía que rellenar huecos en frases. Entre otras críticas, Moreno Jaén (2007) señala la pequeña cantidad de ítems evaluados no permite extraer conclusiones fiables. Señala también la falta de análisis estadísticos que avalen la fiabilidad de los test.

Biskup (1992) propone una tarea de traducción de sus L1 al inglés a aprendientes avanzados de origen polaco y alemán. Esta autora eligió evaluar la capacidad productiva de las colocaciones porque la percepción de las mismas no presenta dificultad «al ser totalmente transparentes» (1992: 86). No encontró diferencias significativas entre los dos grupos, si bien parece que el grupo polaco produjo colocaciones más restringidas y el grupo alemán tomó más riesgos a la hora de responder. Se le achaca la falta de claridad a la hora de presentar los detalles de los ítems y del test en general.

Bahns y Eldaw (1993) trataron de evaluar el conocimiento productivo de quince s colocaciones verbo+nombre. A una parte del grupo se le dio una tarea de traducción y a otra parte un test con formato de *cloze* en el que faltaba el verbo colocativo. Las respuestas de los sujetos fueron calificadas como aceptables o no aceptables por tres hablantes nativos. En cuanto a los resultados, no se encontraron diferencias significativas en los dos grupos. Asimismo, concluyeron el conocimiento colocacional no se desarrolla a la par que el conocimiento léxico general, conclusión basada en el análisis de dos variables en los mismos datos: conocimiento de vocabulario en general y conocimiento de las colocaciones. Como crítica, se señala que el número de ítems es bastante reducido.

Farghal y Obiedat (1995) utilizaron técnicas de elicitación similares pero con un propósito diferente, el de observar las estrategias que los aprendientes usaban cuando trataban de producir colocaciones. Llevaron a cabo un estudio para evaluar el conocimiento de aprendientes de veintidós colocaciones comunes en inglés. Se

dividió en dos grupos a 57 estudiantes de inglés: el primero hizo una tarea de rellenar huecos con once ítems. El segundo grupo tenía que traducir frases del árabe al inglés. De las estrategias utilizadas, concluyen que la más común es utilizar la sinonimia, seguida de la de evitar el uso de la colocación, la transferencia y la paráfrasis. También se considera que el número de ítems es insuficiente para poder sacar conclusiones definitivas.

En el caso de Gistaki (1999), la tarea de elicitación consistía en una traducción de diez frases que contenían colocaciones y una tarea de rellenar huecos con una parte de la colocación. A la luz de sus resultados, Gistaki concluye que la competencia colocacional se desarrolla a la par que la proficiencia lingüística general.

Ya en este siglo, contamos con más test que atienden también al conocimiento colocacional receptivo. En el propuesto por Bonk (2001) se trata de cubrir la competencia productiva y receptiva a la par que investigar la validez y la fiabilidad del test como instrumento y establecer una correlación entre la competencia colocacional y el dominio lingüístico general. Se administraron cuatro subtest a 98 estudiantes universitarios. El primero consistía en una tarea de rellenar huecos donde faltaba el verbo colocativo, parte de una colocación verbo+nombre. La segunda tarea era muy similar, solo que el elemento que faltaba era una preposición, parte de una colocación de verbo+preposición. En el tercer test se evalúa el conocimiento receptivo de frases verbales con uso figurativo. Ante cuatro opciones, el examinando ha de elegir la frase que contenga un uso incorrecto del verbo. Por último, se les da un test de dominio lingüístico general de 49 ítems. Bonk demuestra que existe un alto nivel de correlación entre el dominio lingüístico general y el conocimiento colocacional. Este estudio cuenta con un mayor número de ítems que los anteriores y somete los datos a análisis estadísticos rigurosos para apoyar sus conclusiones. Se le critica que las tareas conllevan bastante lectura, y esto nos lleva a preguntarnos qué se está midiendo exactamente: podría darse el caso de que no se contesta correctamente porque un examinando no entiende la frase en la que se inserta la colocación. Además, se cuestiona también la falta de un criterio objetivo de selección de los ítems más allá de la intuición del autor (Moreno Jaén, 2007).

Barfield (2009), por su parte, utiliza una técnica de autoevaluación. Crea un test de 120 ítems que consiste en 100 colocaciones reales y 20 colocaciones incorrectas. Ante ellas, los aprendientes deben valorarlas de acuerdo con la siguiente escala:

- a. No conozco esta combinación.
- b. Creo que esta no es una combinación frecuente.
- c. Creo que esta es una combinación frecuente.
- d. Esta es, definitivamente, una combinación frecuente.

Barfield obtiene de los resultados que el conocimiento de verbos y nombres de forma individual no conlleva necesariamente al reconocimiento de su combinación en una colocación verbo+nombre. Además, en cuanto a la correlación con el dominio lingüístico general, este autor observa una relación entre el reconocimiento de los verbos y los nombres pero no entre el dominio lingüístico general y el reconocimiento de colocaciones. Otra conclusión que extrae es que la frecuencia relativa de las palabras individuales que forman una colocación está relacionada con su reconocimiento cuando forman una colocación.

De la aplicación de esta técnica, resulta también interesante el establecimiento de los cuatro grados en el reconocimiento de una colocación, puesto que en numerosas ocasiones no es una cuestión de blanco o negro. Asimismo, es interesante también el establecimiento de la correlación entre el reconocimiento de la colocación y el conocimiento de sus partes.

De acuerdo con Lee Revier (2009), mucha de la investigación experimental en evaluación del conocimiento colocacional ha versado sobre un único método de elicitación que implica proporcionar una palabra clave o la base de la colocación, teniendo el examinando que elicitara o seleccionara uno o más colocativos. (Marton, 1977; Channell, 1981; Fayed- Hussein, 1990) o como ya hemos revisado en Bahns y Eldaw, 1993. Según Lee Revier (2009) este método puede darnos una visión del conocimiento que tiene un sujeto de la palabra clave –en su dimensión sintagmática– pero no nos dan una visión de la naturaleza de su conocimiento de la colocación entera. Esta debilidad es una consecuencia lógica de la práctica común

de adoptar una visión de la colocación como propiedad de la palabra (Nation, 2001), perspectiva que ha llevado a los investigadores y a los profesores a ver la competencia colocacional como un subcomponente del conocimiento de la palabra, y no como un conocimiento independiente.

Para evaluar la competencia colocacional como un conocimiento independiente y no subordinado al conocimiento de la palabra, Lee Revier crea el CONTRIX, en el que el constructo abarca el conocimiento de las colocaciones enteras con sus características formales, semánticas y pragmáticas, al igual que las palabras individuales. Define las colocaciones como combinaciones de palabras recurrentes que forman una unidad sintáctica. El constructo incluye tres subcomponentes:

- conocimiento de las **colocaciones transparentes**, si verbo y nombre están usados en su sentido literal, como en *tomar un café*;
- conocimiento de las **colocaciones semitransparentes**, si el verbo no está usado en su sentido literal, como en *tomar el autobús*;
- conocimiento de las **colocaciones no transparentes**, si ninguno de los constituyentes está usado en sentido literal, como en *tomar partido*.

Además, se asume que el uso productivo de las colocaciones enteras está compuesto por *conocimiento* y *habilidad*. Tener un conocimiento productivo de una colocación no consiste solo en saber cuáles son sus constituyentes y lo que significan juntos, sino también conocer sus características gramaticales –la determinación del nombre y su número, por ejemplo–. El autor afirma que la habilidad para usar adecuadamente las colocaciones en la producción depende de cómo se almacenan y se accede a ellas en el lexicón mental como unidades holísticas, más que juntando sus partes basándonos en conocimiento semántico y gramatical. Añade, no obstante, que este procesamiento holístico es más fácilmente aplicable a las colocaciones no transparentes y, en menor medida, a las semitransparentes. Si bien ni la transparencia ni la regularidad sintáctica evita el procesamiento holístico, es cierto que es mucho más probable que los constituyentes de una colocación transparente sean aprendidos y procesados de forma composicional tanto por aprendientes de L2 como por hablantes nativos.

En cuanto al formato del test, Lee Revier (2009) revisa los estudios experimentales que cumplen tres requisitos: (1) que se evalúe el conocimiento productivo de la colocación verbo+nombre entera; (2) que permita la elicitación de colocaciones relativamente descontextualizadas, es decir, de colocaciones independientes de un texto coherente más largo que una frase y (3) que sea adecuado para aprendientes de distintos niveles.

Tres tipos de formatos surgieron de esta revisión, el de traducción, el de generación de frases y el de *cloze* para elicitación del verbo colocativo, siendo este último el tipo de test del que partió para modificarlo. Primero, consideró dejar fuera la colocación entera, pero dejó de lado esta consideración porque invitaría a múltiples respuestas, incluyendo unidades léxicas formadas por una sola palabra. Después, consideró restringir las posibles respuestas del hueco poniendo la primera o primeras letras de cada constituyente de la colocación. Este formato fue probado y la prueba reveló que los alumnos se preocuparon mucho por identificar cualquier palabra que pudiera encajar con esas letras, perdiendo así la perspectiva del significado proposicional de la frase entera. La tercera modificación, que dio lugar al CONTRIX restringe respuestas del hueco ofreciendo opciones.

Al lado de la frase anzuelo hay una matriz de constituyentes (*constituent matrix*, de ahí el nombre del test) que consiste en tres columnas, cada una de las cuales representa uno de los tres constituyentes de la colocación. En la figura 5.2. se puede ver un ítem del CONTRIX.

The quickest way to win a friend's trust is to show that you are able to <input type="text"/> .	tell	a/an	joke
	take	the	secret
	keep	—	truth

Figura 5.2. Ejemplo del test CONTRIX. Lee Revier (2009: 129)

Como el CONTRIX implica una tarea de selección y, por ello, dice su autor, es probable que se considere que evalúa el conocimiento receptivo. Sin embargo, su autor defiende que evalúa el conocimiento productivo porque los que se examinan

no solo debe crear significado combinando los constituyentes léxicos sino también deben codificar gramaticalmente el nombre a través de la determinación.

Este test se puso a prueba entre estudiantes daneses de inglés como lengua extranjera de diferentes niveles de dominio. Se demostró que el CONTRIX tiene la capacidad de distinguir entre aprendientes con diferentes niveles. También se demostró que tiene potencial para discriminar en un nivel de subcomponentes: subraya las fortalezas y debilidades en el conocimiento de las colocaciones transparentes, semitransparentes y no transparentes.

Eyckmans (2009) crea y valida el DISCO (*Discriminating collocations test* o Test de Discriminación de Colocaciones) cuyo objetivo es valorar el conocimiento receptivo de las colocaciones verbo- nombre, más concretamente el reconocimiento de las mismas. El test consiste en 50 ítems de dos combinaciones verbo+nombre que son idiomáticas en la lengua meta y una tercera combinación que no es idiomática. El examinando debe marcar las dos combinaciones idiomáticas para obtener el punto entero en ese ítem.

La autora lleva a cabo la validación de este test en un estudio empírico. Se siguió de cerca el conocimiento colocacional de un grupo de aprendientes de inglés con un nivel de dominio avanzado a través de la administración del test antes y después de 60 horas de instrucción. Parece que el test sí que logró reflejar el progreso de los aprendientes.

Gyllstad (2009) opta por desarrollar test de reconocimiento para evaluar el conocimiento receptivo de las colocaciones. El autor propone dos formatos diferentes, el COLLEX y el COLLMATCH, que explicamos a continuación.

El COLLEX (*collocating lexis* o colocando el léxico), es un test de formato de elección. Un ítem consiste en tres secuencias de palabras yuxtapuestas horizontalmente. En cada ítem hay una colocación léxica junto con dos combinaciones que no son frecuentes ni están convencionalizadas que funcionan como distractores y a las que llama pseudocolocaciones.

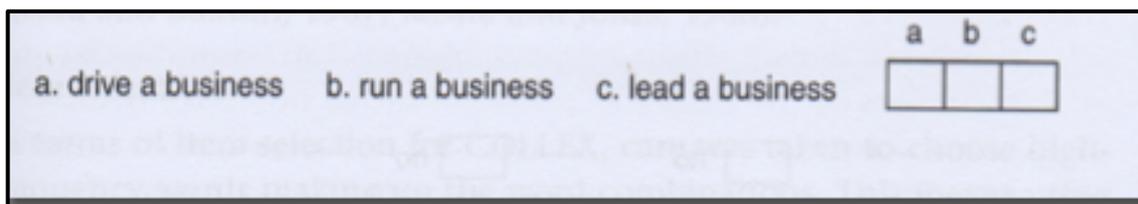


Figura 5.3. Ejemplo de un ítem del COLLEX Gyllstad (2009: 157)

El COLLMATCH estaba diseñado en principio en formato de parrilla pero debido al encuentro de varios inconvenientes en las administraciones de prueba, el autor decidió usar un formato más tradicional de sí o no. Para cada ítem, a los informantes se les pregunta si la secuencia es una combinación frecuente en inglés o no. Obtienen un punto por el reconocimiento correcto de las colocaciones y el rechazo correcto de las pseudocolocaciones y cero puntos por las colocaciones que no se reconocen o las pseudocolocaciones que no se rechazan.

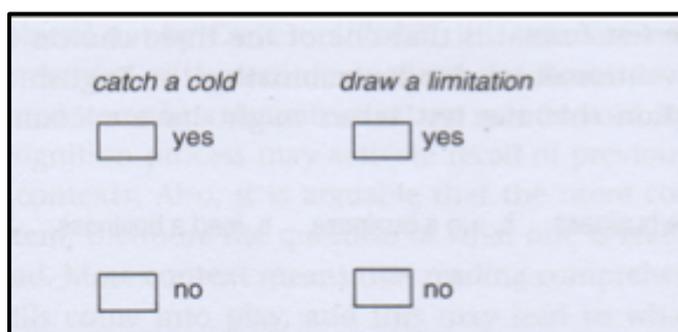


Figura 5.4. Ejemplo de un ítem del COLLMATCH Gyllstad (2009: 158)

Moreno Jaén (2007) elabora un test basado en corpus para medir la competencia colocacional productiva y receptiva de aprendientes hispanohablantes de inglés. Para medir la competencia receptiva, se dio a los estudiantes definiciones de las colocaciones meta, de entre las cuales debían seleccionar la correcta con cuatro opciones. Se puede ver un ítem del RTC (*Receptive Collocational Test*) en la figura 5.5.

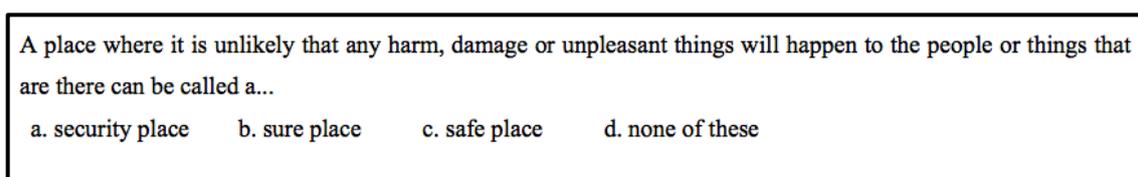


Figura 5.5. Ejemplo de un ítem del RCT. Moreno Jaén (2007: 138)

Otros cuarenta ítems se crearon para medir la competencia productiva en el llamado PCT (*Productive Collocational Test*). Se trata de un test de *cloze* en el que los

examinandos debían proporcionar el colocativo a partir de una definición.

When you have good reasons to support or oppose an idea or suggestion you have a.....  
ARGUMENT

Figura 5.6. Ejemplo de un ítem del PCT. Moreno Jaén (2007: 139)

En el análisis de resultados, la autora destaca la baja puntuación media que los examinandos obtuvieron en el test. Además, señala también una diferencia significativa entre las puntuaciones obtenidas en el RCT y el PCT, si bien ninguna de las medias obtenidas llega al 50% de los aciertos.

Orol González (2014), desde el campo de la fraseología española, señala que la mayoría de test que se han propuesto para medir la competencia colocacional se centran o bien en medir el conocimiento del vínculo fraseológico o bien en evaluar si se sabe el sentido de la colocación. Por ello, propone distintos ítems para evaluar otros aspectos –señalados en el apartado 5.2.2. de este capítulo– como el sentido de la base (figura 5.7) del colocativo (figura 5.8) y de la colocación (figura 5.9), así como los aspectos gramaticales (figura 5.10) y el registro de la colocación (figura 5.11).

Quiero un **café cortado**  
a. bebida  
b. planta  
c. establecimiento público  
d. ninguna de las anteriores

Figura 5.7. Ítem para evaluar el sentido de la base.  
Orol González (2014)

Quiero un **café cortado**  
a. Con poca leche  
b. Con agua  
c. Con leche  
d. Con mucha agua

Figura 5.8. Ítem para evaluar el sentido del colocativo.  
Orol González (2014)

Tengo sed, \_\_\_\_\_.

- a. quiero emborracharme
- b. bebo dos litros de agua al día
- c. solo me gusta el zumo de naranja
- d. quiero un vaso de agua

Figura 5.9. Ítem para evaluar el sentido de la colocación. Orol González (2014)

Montar ... bicicleta

- a. en
- b. a
- c. de
- d. -

Figura 5.10. Ítem para evaluar los aspectos gramaticales de la colocación. Orol González (2014)

Relaciona cada colocación con el contexto adecuado en el que lo escucharíamos:	
a. Me muero de miedo	
b. Me cago de miedo	
En el ascensor de la oficina cuando te encuentras una araña.	En el baño de la discoteca cuando te encuentras una araña.

Figura 5.11. Ítem para evaluar el registro de la colocación. Orol González (2014)

### 5.3.3. Análisis de corpus de aprendientes

El uso de herramientas para calcular la frecuencia de las palabras y para extraer líneas de concordancia ha hecho posible recoger datos de colocaciones erróneas, de infrautilización y sobre utilización de colocaciones específicas o de sus componentes, comparando datos de aprendientes con los de los hablantes nativos.

Gragner (1998), además del análisis que hace de las producciones escritas de los aprendientes, también administró un test a 56 hablantes nativos y 56 no nativos – cuya L1 era el francés– de inglés. El cuestionario consistía en dar a los examinandos once adverbios intensificadores (*highly, seriously, readily*, etc.) cada uno de ellos seguido por una lista de quince adjetivos (*significant, reliable, ill, different*, etc.), teniendo que elegir colocaciones aceptables. Averiguó que los no nativos marcaron bastantes menos colocaciones que los nativos.

Un buen ejemplo de estudios de la competencia colocacional, de corpus de aprendientes, en este caso de español L2, son los de Alonso Ramos et. al (2010c). A través de sus trabajos de análisis y etiquetado de errores, las autoras elaboran una tipología de errores colocacionales que exponemos a continuación. Creemos que merece la pena dedicarle unas líneas, pues esta tipología arroja luz sobre cuáles son los errores más comunes que cometen los aprendientes de español cuando intentan producir colocaciones. La mayoría de las colocaciones que ejemplifican los errores son los que encontramos en un análisis de errores realizado por nosotros (Pérez Serrano, 2014).

A grandes rasgos, esta tipología de errores distingue tres dimensiones: la localización del error, es decir, si el error afecta a la base, al colocativo o a la colocación entera; la naturaleza del error –léxica, gramatical o de registro– y, por último, la explicación del error –si este es de carácter interlingual o intralingual-<sup>2</sup>.

#### a) La localización del error

Los errores que presentan las colocaciones, como decíamos, pueden afectar a la base, como en *tengo muchos memorias*, por *tengo muchos recuerdos*; al colocativo, como en *ganar un grado*, en lugar de *obtener un grado* y a la colocación entera, como en *tenemos mucha diversión*, en lugar de *nos divertimos mucho* o *tener un precio por ganar un premio*.

#### b) La descripción del error

A nivel descriptivo, una colocación puede ser errónea desde el punto de vista léxico, gramatical, o de registro.

Los **errores de tipo léxico** que pueden afectar tanto a la base como al colocativo son los de *sustitución* y los de *creación*. En los de *sustitución* se emplea erróneamente una base o un colocativo que ya existe en español. Ocurre así en los ejemplos de *gasto tiempo*, en lugar de *paso tiempo* o de *ganar un grado* por *obtener un grado*. En los errores de creación se usa una palabra inexistente en español como base o como.

---

<sup>2</sup> Los ejemplos proporcionados en este apartado son los obtenidos por nuestro análisis de corpus (Pérez Serrano, 2014).

Ocurre así en *el corre de cuatro temporadas* en lugar de *el pase de cuatro temporadas*.

El resto de subclases de errores de tipo léxico conciernen a la colocación entera y pueden ser de los tipos que siguen.

- **Síntesis:** el aprendiz crea una nueva unidad léxica en lugar de utilizar una colocación. Así ocurre en los casos de *forénsicas* en lugar de *medicina forense*.
- **Análisis:** el aprendiz crea una colocación en lugar de utilizar una unidad léxica simple, como ocurre en *tener mucha diversión*, en lugar de *divertirse mucho*.
- **Sentido diferente:** el aprendiz utiliza una colocación correcta pero con un sentido diferente. Para ilustrar este tipo de error, puede servir el empleo de la colocación *hacer escuela* con el sentido de *ir a la escuela*. *Hacer* o *crear escuela* significa crear una tendencia que es seguida por otros.

Pérez Serrano (2014) añade un cuarto tipo de error que encontró en su análisis de corpus, el de **construcción diferente**, en el que el aprendiz utiliza una colocación inexistente en español para expresar un sentido que en español se expresa con una construcción distinta, no necesariamente una colocación. Es el caso de *les dan un tiempo difícil* una secuencia de palabras que existe en español pero que en ningún caso forman colocación y cuyo sentido se expresa de forma totalmente diferente: *se lo hacen pasar mal*.

Los **errores de tipo gramatical** pueden estar también relacionados bien con la base, bien con el colcativo o bien con la colocación entera. Entre los que afectan a la base, están los errores de determinante, de género, de régimen, o de especificación. La presencia o ausencia errónea de determinante, la vemos en ejemplos como *tiene el novio* por *tiene novio*, o *tiene pelo negro* por *tiene el pelo negro*; el género erróneo en *tiene muy bonita dientes*; errores de régimen preposicional, en *conseguir a un Maestro en...* en lugar de *conseguir una maestría/ un máster en...* y errores de especificación, donde un modificador obligatorio no aparece. Los ejemplos de esta categoría encontrados en el corpus van vinculados a una utilización errónea del artículo, como en *tiene una novia*, donde, dada la aparición del artículo indeterminado, se requiere la aparición de un modificador: *tiene una novia muy guapa/ muy simpática*.

Los errores gramaticales de colocativo pueden estar también relacionados con el régimen, como en *tengo vacaciones a Florida*. Alonso Ramos et al. (2010c) registran también errores de pronombre, en aquellos ejemplos donde se usa erróneamente o se omite un pronombre reflexivo, como en *muerdo de ganas por me muerdo de ganas*.

Además, hay errores gramaticales que afectan a la colocación entera, identificados por estas autoras como errores de orden de palabras, como por ejemplo: *grados buenos* por *buenas notas*; *libre tiempo* por *tiempo libre*.

Por último, se pueden dar **errores de registro**. Alonso Ramos et al. (2010) dan el ejemplo de *#Tengo el deseo personal de ser bilingüe*. Consideran que *tener un deseo* es una colocación correcta en español pero que se utiliza para contextos más formales y cargados emocionalmente.

#### c) La explicación del error

En un nivel descriptivo, los errores se han clasificado en **interlinguales**, es decir, aquellos errores que están causados por la transferencia con la L1 del estudiante; y los **intralinguales**, cuyas causas hay que buscarlas únicamente en la lengua meta.

Todos los errores descritos con anterioridad, ya sean gramaticales, de registro o léxicos, pueden ser analizados como errores interlinguales o intralinguales. Por ejemplo, un error gramatical como *tiene pelo moreno* sería etiquetado como error interlingual gramatical, porque asumimos que la no presencia del artículo se explica por influencia del inglés: *she has dark hair*.

Los errores léxicos de carácter interlingual están divididos en dos subclases:

- **De importación.** Este error consiste en la creación en español de una unidad léxica que proviene bien de su lengua materna o de otra. Los casos encontrados son aquellos en los que el aprendiente no realiza adaptación alguna de la unidad léxica: la toma directamente de su lengua, como en *recibir un degree* por obtener un graduado.

- **De extensión**, en los que el aprendiente extiende el significado de una unidad léxica existente en español, como en *liberar un álbum*, donde se elige *liberar* porque es una traducción posible de *release*.

Los errores léxicos de carácter intralingual se clasifican en tres subtipos:

- **Derivación errónea.** Son errores en los que el aprendiz produce una forma como resultado de una derivación errónea. Según Alonso Ramos y otros autores (2010), se trata de una forma inexistente en la L2. Sin embargo, en otras ocasiones se ha incluido en esta categoría la colocación errónea *hacer una apariencia*, en lugar de *hacer una aparición*, donde *apariencia* existe en español pero no es la base adecuada en este contexto (Pérez Serrano, 2014). En el caso de *persona inflencial* en lugar de *persona influyente*, *inflencial* sí es inexistente en español.
- **Generalización.** El aprendiente selecciona una unidad léxica de significado más vago o más genérica. Sucede muy a menudo con las construcciones con verbo de apoyo *hacer*, como en *hago notas buenas*, en lugar de *saco buenas notas*; *hacer una vida* en lugar de *llevar una vida*.
- **Selección léxica errónea.** Error en el que se da una selección errónea de una unidad léxica sin aparente influencia de su lengua materna, como en *ganar medicina para la gente*.

Tras una evaluación preliminar del corpus, Alonso Ramos et. al. (2010) concluyen que un 39% de las colocaciones utilizadas por los aprendientes contienen algún tipo de error. El 62% de las colocaciones erróneas contienen errores léxicos y el 33% son de tipo gramatical. Solo el 5% de las colocaciones muestran errores de tipo léxico y gramatical. Además, encontraron que más de la mitad de los errores léxicos suponen una elección errónea del colocativo y que alrededor de un 70% de los errores representan casos claros de transferencia léxica de la L1 a la L2.

Además, Orol González et al. (2013) han desarrollado un método para medir la riqueza colocacional, con el que comparan la riqueza colocacional de textos producidos por hablantes nativos y aprendientes de español L2.

Establecen cuatro parámetros para medir la riqueza colocacional, a saber, la densidad colocacional, la variedad colocacional, la sofisticación colocacional y el número de errores colocacionales.

La **densidad colocacional** se obtiene de la división entre el número de colocaciones producidas, tanto correctas como incorrectas, por el número total de palabras. La **variedad colocacional** se calcula dividiendo los lemas de las colocaciones entre el número total de colocaciones. Un lema colocacional es la base de todas las colocaciones flexionadas, es decir, el lema común de las colocaciones *llama la atención* y *llamó la atención* es *llamar la atención*, pues se consideran dos formas flexionadas de la misma colocación. La medición de la **sofisticación colocacional** se basa en la premisa de que las colocaciones que contienen bases en las bandas de frecuencia más bajas son las más sofisticadas. Para ello se divide el número de colocaciones sofisticadas entre el número total de colocaciones. Por último, se hace recuento del número de **colocaciones erróneas** para dividirlo entre el número total de colocaciones producidas, correctas e incorrectas, para hallar el último parámetro.

Del estudio contrastivo de los corpus de nativos y aprendientes se deduce que los aprendientes sí que usan las colocaciones pero que sus elecciones no tienen el mismo grado de variedad, sofisticación y corrección que el de los hablantes nativos. Por ello, concluyen, la noción de que los aprendientes usan pocas colocaciones resultaría falsa.

#### **5.4. EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO EXPLÍCITO VS. IMPLÍCITO**

Todos los test que hemos reseñado hasta ahora evalúan el conocimiento explícito de las colocaciones. Creemos que la diferenciación entre el conocimiento explícito e implícito de las colocaciones merece unas líneas, y más cuando hay autores (R. Ellis, 2004) que han destacado el conocimiento colocacional de una palabra como implícito por naturaleza.

Como para otros aspectos de la adquisición y el aprendizaje, la diferencia entre el conocimiento implícito y explícito se ha estudiado más para el campo de la adquisición de la gramática. La poca consideración que la investigación ha

concedido a este aspecto en el campo del conocimiento léxico se puede deber, de acuerdo con Sonbul y Schmitt (2013), a la visión del lexicón como una lista de formas y significados que pueden ser fácilmente aprendidos a través de un aprendizaje de memoria. Por ejemplo, Ullman (2001) desarrolló su modelo de conocimiento lingüístico declarativo y procedimental asumiendo que el conocimiento del vocabulario es declarativo, mientras que el conocimiento gramatical es procedimental.

Sin embargo, la visión del lexicón como un constructo mucho más complejo que incluye representaciones mentales explícitas e implícitas empieza a ganar adeptos en la última década, con muchos académicos dedicándose a investigar las relaciones entre estos dos tipos de conocimiento léxico. N. Ellis (1994) fue uno de los primeros estudiosos que mostró interés en este campo. Considerando los distintos aspectos que supone el conocimiento de una palabra determinados por Nation (1990). En esta misma línea, R. Ellis (2004) afirma que:

Mientras que el conocimiento de la forma de una palabra y las colocaciones de la misma es mayormente implícito, los significados de las palabras probablemente constituyen el área mayor del conocimiento explícito de un aprendiente. Además, es evidente que los individuos pueden desarrollar una consciencia de la forma de algunas palabras –por ejemplo, las que tienen una ortografía problemática– y algunas colocaciones. (p. 242) (*t.p.*<sup>3</sup>)

En un estudio experimental llevado a cabo en 2013, Sonbul y Schmitt (2013) se preguntaron qué diferencias hay entre el aprendizaje explícito e implícito de determinadas colocaciones. Para ello, elaboraron test que administraron después de la instrucción. Para medir el aprendizaje explícito de las colocaciones se hicieron dos test: uno para medir el recuerdo y otro el reconocimiento. Para medir el recuerdo de la forma se empleó un *cloze* en el que se extrajo una parte de la colocación y se ofrecía una definición (*vid.* Figura 5.12). Además, se daba el número de letras de la palabra que faltara.

---

<sup>3</sup> [W]hereas knowledge of the form of a word and of word collocations is largely implicit... Word meanings... probably constitute the largest single area in a learner's explicit knowledge. In addition, of course, individuals may develop a conscious awareness of the form of at least some words –problematic spellings or the differences between American and British spellings, for example– and of some collocations. (R. Ellis, 2004: 242).

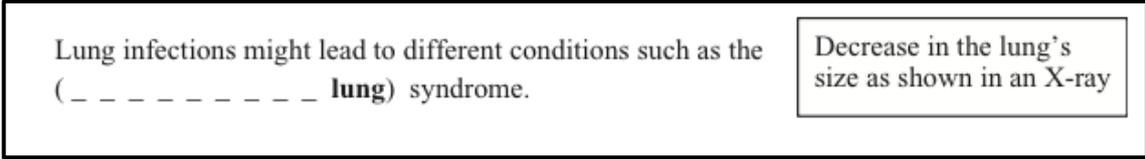


Figura 5.12. Muestra del test para medir el recuerdo de las colocaciones (Sonbul y Schmitt 2013: 132).

El segundo test para medir el conocimiento explícito de las colocaciones desde el punto de vista del reconocimiento, se utilizó el formato de elección múltiple, siendo las opciones una parte de la colocación (*vid.* Figura 5.13).

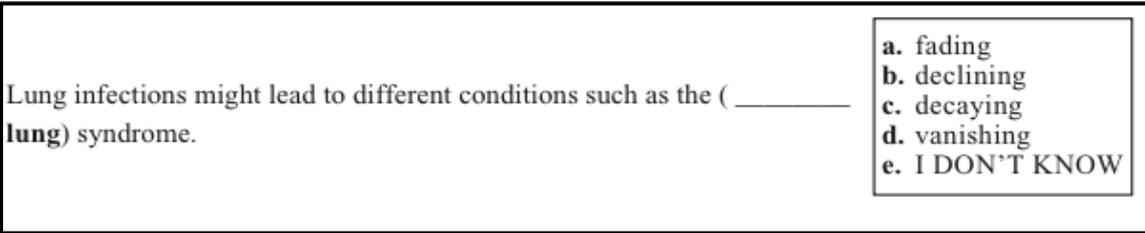


Figura 5.13. Muestra del test de reconocimiento de las colocaciones (Sonbul y Schmitt 2013: 132).

Por último, la medición del conocimiento colocacional implícito Schmitt y Sonbul (2013) tuvieron que idear una tarea algo menos tradicional que las anteriores. A los participantes se les presentó la primera palabra de la colocación. La segunda era el objetivo. Tenían que decidir si una secuencia de letras era una palabra real en inglés o no, en una pregunta de sí o no. Esta tarea fue diseñada de acuerdo con las guías de McNamara (2005) para asegurar la evaluación de si se ha dado relevancia a una colocación en el *input* de forma automática.

**5.5. BREVE RECAPITULACIÓN**

A la luz de lo expuesto en este capítulo, podemos concluir que aunque los avances han sido muchos en los últimos años, aún queda mucho que investigar en el campo de la evaluación colocacional. En cuanto a la evaluación del conocimiento colocacional receptivo, parece que en los últimos años se han desarrollado más test para reconocer y recordar las colocaciones. Un campo que permanece prácticamente inexplorado es el de la evaluación del conocimiento colocacional implícito.

# ESTUDIO EMPÍRICO

## CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA

En este capítulo recogemos una descripción detallada del diseño del estudio, comenzando por su justificación y relevancia, para pasar a describir los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis correspondientes. Acto seguido, describimos el diseño del estudio, atendiendo al tipo de investigación, a los participantes y al calendario y protocolo. Por último, describimos los instrumentos de evaluación que se han empleado en este estudio.

### 6.1. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Mucho se ha escrito sobre las colocaciones léxicas como fenómeno lingüístico y sobre su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2 (e.g. Lewis, 1993, 1997 y 2000; Boers et al., 2006, 2008; Laufer y Girsai, 2008; Peters, 2009, 2012). Sin embargo, hasta donde sabemos, contamos con escasa evidencia empírica –especialmente en el ámbito de la adquisición, enseñanza y aprendizaje de español como L2 o como lengua extranjera– para desentrañar cuáles son los procesos implicados en el aprendizaje de las colocaciones y qué método promueve más su aprendizaje: si basta con entrenar a los aprendientes para la captación de las colocaciones en el *input* a través de distintas técnicas o si es necesario una atención explícita con actividades de colocaciones previamente seleccionadas por el profesor o el creador de materiales.

Bajo esta premisa surge nuestro estudio con el objetivo principal de contribuir al esclarecimiento de cómo se produce el aprendizaje de las colocaciones léxicas en aprendientes de español como L2, qué prácticas favorecen su adquisición y qué tipos de colocaciones suponen una mayor dificultad para los aprendientes.

### 6.2. EL ESTUDIO: OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es contribuir a una mayor comprensión de los procesos implicados en el aprendizaje de las colocaciones léxicas y dilucidar hasta qué punto las prácticas propuestas por un enfoque léxico –la captación de las colocaciones en el *input* y las actividades de tratamiento explícito– tienen un efecto significativo en el aprendizaje de estas unidades léxicas.

Teniendo en cuenta las aportaciones expuestas en los capítulos dedicados al marco teórico, las preguntas de investigación que nos planteamos en este estudio son las siguientes.

En el aprendizaje de las colocaciones...

- P1. ¿En qué medida contribuye su tratamiento pedagógico al desarrollo de habilidades para su reconocimiento activo?
- P2. ¿Qué tratamiento didáctico –las actividades de tratamiento explícito o la captación de las colocaciones en el *input*– contribuye en mayor medida al desarrollo de habilidades para su reconocimiento activo?
- P3. ¿Son las *construcciones con verbo de apoyo*<sup>1</sup> más difíciles de reconocer que el resto de colocaciones después de un tratamiento pedagógico ?
- P4. ¿En qué medida la realización de actividades de tratamiento explícito genera habilidades para a la captación de otras colocaciones no resaltadas en el *input*?

Para cada pregunta de investigación se formularon las siguientes hipótesis.

- H1. Los aprendientes de los grupos en los que se ha dado un enfoque sintagmático al léxico –Grupo Experimental de Captación (GEC) y Grupo Experimental de Tratamiento Explícito (GETE)– obtendrán ganancias de aprendizaje en el reconocimiento de la forma meta. El grupo de control (GC) no presentará ganancias de aprendizaje.
- H2. Los grupos experimentales presentarán mayores ganancias de aprendizaje que el GC. Asimismo, los aprendientes del grupo en el que se han hecho actividades explícitas de la forma meta (GETE) mostrarán mayores ganancias de aprendizaje que aquellos estudiantes que las han captado en el *input* (GEC).
- H3. Las ganancias de aprendizaje en las *construcciones con verbo de apoyo* serán menores que en el resto de las colocaciones en las que el colocativo tiene más carga semántica en los tres grupos.

---

<sup>1</sup> Vid. Apartado 1.3.4. para la descripción detallada de estas unidades.

H4. La realización de actividades generará habilidades para la captación de otras colocaciones en el *input*.

### 6.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este subapartado describimos el diseño de la investigación, aludiendo al tipo de investigación que tenemos entre manos, a la descripción de las características de los participantes en el estudio y al calendario de la misma.

#### 6.3.1. Tipo de investigación

Tenemos entre manos un estudio de investigación **transversal**, puesto que existe un período de intervención, antes y después del cual se produce la recogida de datos. Como veremos, se realiza una recogida de datos antes de la intervención y otras tres después de subperíodos del tratamiento, además de un cuestionario al final de toda la intervención.

Por otra parte, se trata de una investigación **mixta**, cuantitativa y cualitativa, para traer lo mejor de los dos paradigmas y obtener una mejor comprensión de los procesos implicados en el aprendizaje de la forma meta.

En un principio se pensó en hacer únicamente una investigación de tipo cuantitativo. Sin embargo, nos inquietaba el hecho de que con ello se obtuviera una visión parcial o incompleta y se obviarán otras cuestiones que, como veremos, sí nos permite contemplar el análisis cualitativo. Combinar un análisis numérico con detalles específicos que nos ofrecen los datos cualitativos nos otorgará un mejor conocimiento y comprender mejor el proceso del aprendizaje de las colocaciones léxicas, que dista de ser simple.

Finalmente, se trata de una **investigación en acción**, pues es un proceso de investigación que tiene como propósito una más amplia comprensión y una mejora de la actuación docente<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Tal y como se recoge en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, las fases de la investigación en acción son las siguientes: (1) la reflexión sobre un área problemática; (2) la planificación y la aplicación de acciones alternativas para mejorar la situación problemática y (3) la evaluación de los resultados

### 6.3.2. Participantes

Los participantes del estudio son 52 estudiantes de la Universidad de Columbia y de *Barnard College* cuya L1 es el inglés. Todos los estudiantes son adultos y su edad ronda entre los 18 y los 25 años. La mayor parte de los participantes son mujeres (69%). La inmensa mayoría son estudiantes subgraduados (96%) cuyos estudios –el *major*, como se llama a los estudios en los que se concentran– varían desde Filología Inglesa hasta Económicas o Ingeniería.

Todos ellos cursan *Español Intermedio I*, que viene a corresponderse con un nivel B1 del *MCER*. Para hacer este curso y llegar a este nivel, los estudiantes han tenido que cumplir un requisito de los dos siguientes: o bien han tomado con anterioridad el curso *Elemental II* en la misma institución (Universidad de Columbia o *Barnard College*), que se corresponde con un nivel A2 del *MCER* o bien han tomado un test de nivel elaborado por el departamento que los ha situado en este nivel.

Asimismo, sus experiencias con el español son equiparables: un contacto meramente académico, ya sea a nivel universitario o a nivel de enseñanza secundaria. También su motivación es similar: la mayoría hacen este curso como parte del llamado *requisito de lengua*, que obliga a los estudiantes a cursar cuatro semestres (Elemental I y II e Intermedio I y II) de cualquier lengua extranjera para poder graduarse en la universidad. Hemos de apuntar que, al margen del mencionado requisito, la motivación de los estudiantes, así como su nivel de autoexigencia, es considerablemente alto: aunque con variaciones entre grupos, la participación en clase es alta –con preguntas e intervenciones espontáneas–, la entrega de las tareas es completa y, salvo contadas excepciones, se realiza en los plazos requeridos.

Quedaron eliminados del estudio los estudiantes que faltaron los dos y/o tres primeros días, dado que el tratamiento experimental comenzó el segundo día de clase. Asimismo, también quedaron eliminados del grupo de actividades los que no las entregaron a tiempo (antes de la realización del postest) o que no estaban en clase el día que se hicieron.

---

de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo o bucle de estas tres fases. Esta evaluación conlleva el planteamiento de nuevos problemas. (Martín Peris, E. (ed.), 2008).

### **6.3.3. Justificación de la elección del curso o nivel**

Es la distribución de los objetivos y contenidos de los cursos lo que nos ha llevado a tomar la decisión de realizar nuestra investigación en un curso de Intermedio I. Teniendo en cuenta que tanto en el *syllabus* como en el material didáctico utilizado hay una separación clara entre los contenidos gramaticales y los léxicos –no entraremos ahora a discutir la pertinencia de tal distinción–, las programaciones de los cursos de Elemental e Intermedio II son abundantes en contenido gramatical: por ejemplo, en el nivel Elemental II se dedican muchas horas de instrucción a la presentación y práctica de nuevos tiempos verbales, a saber, los tres tiempos de pasado, además del futuro y el condicional. En cuanto al curso de Intermedio II, presenta todo el cuadro verbal –lo completa con todos los tiempos del subjuntivo– y se centra en las estructuras condicionales y de estilo indirecto. En ocasiones, y de lo que se deduce por la propia experiencia y por conversaciones con otros colegas, se deja poco espacio y tiempo para dedicarle a un aprendizaje cualitativo del léxico. Sin embargo, en Intermedio I, los estudiantes no se encuentran por primera vez con varios de los contenidos gramaticales que configuran el *syllabus*, los tiempos de pasado, el imperativo, las estructuras con *se* impersonal, etc. Hemos creído que esta circunstancia nos otorgaba un mayor margen para poder dedicar más tiempo y esfuerzo a la enseñanza-aprendizaje del léxico y nos permitía una mayor flexibilidad para llevar al aula algunos de los principios de un enfoque léxico.

### **6.3.4. Distribución temporal**

El curso de Español Intermedio I dura algo más de 3 meses y se distribuye en 39 – en el otoño– o 40 –en la primavera– sesiones de clase de 75 minutos, haciendo un total de 48 o 49 horas de instrucción. La intervención se aplicó en el semestre de otoño de 2014 y se replicó en el semestre de primavera de 2015. Duró, en ambos semestres, 7 semanas, es decir, que el estudio empírico se implementó a lo largo de 21 sesiones de clase correspondientes a tres unidades didácticas del libro de texto utilizado. Cada unidad didáctica dura aproximadamente unas 5 o 6 sesiones de clase. Se implementó un pretest el primer día de curso y un posttest al finalizar cada unidad. Asimismo, se hizo un cuestionario antes de la realización del examen parcial, que tuvo lugar en la clase número 22.

### 6.3.5. Protocolo de la investigación

Cada uno de los cursos se reunía tres veces por semana en sesiones de 75 minutos y todos los grupos seguían el *syllabus* presentado el primer día de clase, que se puede consultar en el apéndice A.

En la tabla 6.1. se puede ver de forma esquemática un resumen del protocolo del estudio a lo largo de las siete semanas de trabajo.

MOMENTO	NOCIONES TRABAJADAS <sup>3</sup>	MATERIALES COMUNES
Semana 1	<i>Tiempo libre y entretenimiento</i> <i>Espectáculos y exposiciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Firma del consentimiento para participar en la investigación.</li> <li>• Pretest.</li> <li>• El concepto de colocación (solo grupos experimentales).</li> <li>• Capítulo 15: <i>Gente que se divierte</i></li> <li>• El tiempo libre de los españoles</li> </ul>
Semana 2		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo 15: <i>Gente que se divierte</i></li> <li>• ¿Te gusta el cine?</li> <li>• Postest 1.</li> </ul>
Semana 3	<i>Salud e higiene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo 16: <i>Gente sana</i> (con actividades modificadas)</li> <li>• <i>Los síntomas de la hermana rosa</i></li> </ul>
Semana 4		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo 16: <i>Gente sana</i></li> <li>• <i>Campañas de salud</i></li> <li>• Postest 2.</li> </ul>
Semana 5	Bloque cultural I	
Semana 6	<i>Internet</i> <i>Actividades domésticas</i> <i>Objetos domésticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo 16: <i>Gente innovadora</i></li> <li>• <i>La tecnología y la tercera edad.</i></li> </ul>
Semana 7		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo 17: <i>Gente innovadora</i></li> <li>• Postest 2</li> </ul>
Semana 8		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario sobre la metodología empleada (grupos experimentales).</li> </ul>

Tabla 6.1. Esquema del protocolo del estudio.

El primer día del estudio, que fue el primero del curso, se informó a los estudiantes que iban a participar en una investigación empírica y que se iban a recoger datos de la clase y se les pidió que firmaran un consentimiento informado (apéndice J)<sup>4</sup>. Se

<sup>3</sup> Extraídas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

<sup>4</sup> La firma de este consentimiento forma parte del protocolo requerido por la oficina *Institutional Review Board* (IRB) de la Universidad de Columbia para la investigación con sujetos humanos.

les informó de que el estudio iba a requerir de ellos la realización de cuatro test breves y un cuestionario final. No se les indicaron detalles de la investigación para no atraer su atención a la forma meta. También se les avisó de la posibilidad de no participar en el estudio y de que sus resultados en los test no tendrían efecto alguno sobre su nota del curso. Después se administró el pretest en los tres grupos. Después, se dedicaron unos minutos a explicar, solamente en los dos grupos experimentales, cómo se iba a trabajar el vocabulario a lo largo del curso, enfocado a aprender las colocaciones léxicas, qué son y qué dificultad entrañan en la L2. Se les pidió que leyeran en casa un texto en su L1 sobre este concepto y que hicieran una actividad de distinción entre colocaciones léxicas, combinaciones libres y expresiones idiomáticas. El segundo día se comentó esta actividad con los estudiantes.

Las dos primeras semanas, un total de cinco sesiones de clase, se dedicaron al capítulo de *Gente que lo pasa bien*. Fueron las tres primeras sesiones aquellas en las que se expuso a los aprendientes a los textos que contenían las formas meta y en las que se practicó la técnica de captación en el GEC. El resto de clases de este capítulo se dedicaron a trabajo gramatical con las formas del subjuntivo y a la tarea final que, en el caso de esta unidad, no implicaba la exposición a un texto con formas meta. Al final de estas cinco sesiones de clase se realizó el primer posttest.

Las cinco sesiones siguientes se dedicaron al capítulo de *Gente sana*. En este caso fueron cuatro de las cinco sesiones donde se trabajó con textos que contenían formas meta y en las que se trabajó la técnica de la captación en el GEC. Una de las sesiones de clase se dedicó al trabajo con la forma verbal del imperativo y con la formación de los adverbios de modo en *-mente*. Después se realizó el segundo posttest.

Las siguientes tres sesiones de clase se dedicaron al trabajo con la película *Todo sobre mi madre* (Almodóvar, 1999). Dado que el foco de este trabajo era de corte sociocultural y se centró más en el análisis del argumento, los personajes, los lugares, las referencias intertextuales y los temas de la película, no se puso el foco en ningún aspecto lingüístico particular durante estas sesiones de clase.

En el último capítulo de nuestro tratamiento experimental, el de *Gente innovadora*, al que se dedicaron seis sesiones de clase tal y como estaba previsto en el *syllabus*, tres de ellas fueron para trabajar con textos que contenían las formas meta, la primera, la segunda y la última, la de la tarea final. Fue en la última sesión de este capítulo cuando se realizó el tercer y último postest.

Es también conveniente señalar que durante las pruebas de evaluación, pre y postest, nunca hubo corrección ni ayuda por parte de la instructora y que cada estudiante hizo su test de forma individual y sin ningún material adicional. Para evitar el factor suerte, se les recalcó la importancia de no adivinar y de que dejaran en blanco los ítems que no supieran. Se les recalcó también que estos test no afectarían en modo alguno a su nota del curso.

#### **6.4. PROCEDIMIENTOS E INSTRUCCIÓN**

Los tres grupos estuvieron expuestos exactamente al mismo *input*: se utilizó el mismo libro de texto, los mismos materiales adicionales y se cubrieron los mismos contenidos. Los exámenes, tanto el parcial como el final, son comunes a todas las secciones de los cursos, con lo que, aunque el profesor tiene cierta libertad para aplicar una u otra metodología –siempre dentro de un enfoque por tareas con atención explícita a la gramática–, el libro de texto que se sigue es el mismo y se tienen que cubrir unos mínimos comunes. La variable controlada fue el tratamiento que se le dio en los distintos grupos al léxico que apareció en ese *input*: en el grupo de control el vocabulario se trató desde su dimensión paradigmática; en los grupos experimentales desde su dimensión sintagmática, propiciando la captación de la forma meta en el *input* en uno de los grupos y con actividades dirigidas para tratar la forma meta –las colocaciones léxicas previamente seleccionadas– en otro.

##### **6.4.1. El *input*: la aparición de las formas meta**

Como decíamos, los tres grupos fueron expuestos al mismo *input* lingüístico, solo que la forma meta se trató de forma diferente en cada uno de ellos. En el grupo control no se reparó en la forma meta a no ser que los estudiantes hicieran alguna pregunta específica; en el grupo experimental de captación se llamó la atención de

los estudiantes sistemáticamente hacia la forma meta y en el grupo experimental de tratamiento explícito se hicieron actividades extra para trabajar las colocaciones meta.

#### **6.4.2. Tratamiento de la forma meta en los distintos grupos**

Exponemos a continuación cómo se trató la forma meta en cada uno de los tres grupos.

- El grupo control (CG)

Los integrantes del grupo de control estuvieron expuestos a la forma meta en el *input* pero ni el profesor llamó la atención sobre dichas formas ni estaban resaltadas de ninguna manera ni se hicieron actividades pedagógicas con tal propósito.

Este grupo no fue introducido al concepto de *colocación léxica* y el vocabulario se trató al nivel de la palabra y en su dimensión paradigmática. Cuando se leía un texto en el aula o bien era usado para ejemplificar patrones gramaticales (como en la actividad *tarea final* del capítulo *Gente sana*, apéndice C.2) o para llamar la atención de los estudiantes sobre el nuevo vocabulario, al nivel de palabra, con preguntas como *¿hay alguna palabra que no conocéis?* o instrucciones como *Subraya las palabras que no conozcas*. Además, las actividades de tratamiento explícito del vocabulario que les fueron asignadas tratan el vocabulario desde esta perspectiva paradigmática y consisten principalmente en:

- unir palabras con sus definiciones.
- clasificar palabras en campos semánticos;
- decidir si dos palabras son sinónimas o antónimas;
- rellenar huecos de textos con una serie de palabras dadas;
- tachar el intruso;
- obtener categorías de palabras a partir de la misma familia morfológica, como por ejemplo adjetivos (*genial*) desde sustantivos (*genio*).

Además, los textos también se trataron más desde una perspectiva gramatical, para trabajar con estructuras nuevas.

- El grupo experimental de captación (GEC)

En uno de los grupos experimentales la atención de los aprendientes fue dirigida hacia la forma meta que aparecía en el *input*. Los procedimientos para llevarlo a cabo fueron varios: en algunos casos, el profesor llamó sistemáticamente la atención del aprendiente sobre las colocaciones que aparecieron en el *input* y las anotó en la pizarra; en otros casos, las colocaciones aparecían resaltadas en el *input* a través de subrayados o negritas, o se daban las colocaciones en inglés y los sujetos tenían que buscar las equivalentes en los textos. En cualquier caso, nunca se extrajeron las colocaciones del contexto en el que aparecían. Se trata con esto de valorar así las posibilidades de que se dé un aprendizaje semiincidental. Consideramos que un aprendizaje puramente incidental sería si ningún agente externo dirigiera la atención del aprendiente hacia dichas unidades léxicas<sup>5</sup>. Esto es lo que va a ocurrir en el grupo de control, donde el léxico de los textos se va a tratar desde una perspectiva de las palabras individuales y, en ningún caso, se van a mencionar o a llamar la atención sobre las colocaciones que en él aparezcan.

Se sabe que los aprendientes de una L2 tienen una capacidad limitada para procesar simultáneamente forma y significado de una L2 y que cuando leen o escuchan un texto, tienden a priorizar la comprensión del significado sobre la atención a las formas lingüísticas concretas (Van Patten, 1990; Peters, 2007). Como consecuencia de ello, en una primera lectura o escucha de los textos, los aprendientes no tienden a fijarse en las particularidades gramaticales y/ o léxicas. Teniendo esta afirmación en cuenta, en el grupo experimental en el que se practicó la técnica de la captación, se presentaban primero los textos y se hacía una actividad de comprensión del significado, para en una segunda fase pasar a fijarnos en las colocaciones léxicas que aparecieran en este. Véase por ejemplo la parte número 2 de la *tarea final: crear una campaña de salud* del capítulo 16 (apéndice D.2). En esta tarea se propone primero una tarea de escucha global en la que el objetivo es decidir qué problema de salud trata cada audio que se escucha. Solo es la segunda vez que se enfrentan al texto cuando se promueve la captación de las formas meta que allí aparecen.

---

<sup>5</sup> Una explicación más profusa de este asunto se puede encontrar en el apartado 3.2.1. de este trabajo.

El primer día de clase se explica a los aprendientes la metodología que vamos a seguir para el aprendizaje de vocabulario. Se les entrega una ficha de trabajo con un texto en el que se resume qué es una colocación, en qué se diferencia de las combinaciones libres y de las expresiones idiomáticas y cuáles son las ventajas de su aprendizaje en una segunda lengua (apéndice B). Al ser un nivel intermedio bajo (B1 del *MCER*), hemos preferido que lean este texto inicial en su L1, inglés. Después se plantea una actividad en la que los estudiantes tienen que decidir si una serie de unidades léxicas son colocaciones, combinaciones libres o expresiones idiomáticas.

La rutina posterior que se va a seguir a lo largo de siete semanas de instrucción es, ante la exposición al *input* (fundamentalmente textos escritos, aunque también alguna comprensión auditiva) y después de una tarea de comprensión, fijarse, subrayar y comprender el significado –mediante la paráfrasis en español o la traducción a la L1– de las colocaciones que aparecen en ellos. Además, al final de cada clase en la que se hace un tratamiento de este tipo, los aprendientes tienen que apuntar en su cuaderno cinco colocaciones que crean que merece la pena aprender –bien porque son útiles, bien porque son nuevas para ellos– y se les anima a que las utilicen en las actividades de producción más libre que se realizan hacia el final de la sesión de clase.

- El grupo experimental de tratamiento explícito de la forma meta (GETE)

En este grupo se hace un tratamiento explícito de la forma meta a través de actividades pedagógicas que versan sobre colocaciones previamente seleccionadas por el profesor-investigador.

Al igual que ocurrió en el GEC, a este grupo se le explicó el primer día de clase que en este semestre nos íbamos a centrar, para aprender vocabulario, en las colocaciones léxicas. Se les pidió que leyeran un texto en su L1 sobre qué es una colocación y qué beneficios reporta su aprendizaje, seguido de una pequeña actividad en la que tenían que discernir qué son colocaciones, combinaciones libres y expresiones idiomáticas (vid. apéndice B).

A lo largo de las ocho semanas de tratamiento, se expuso a los aprendientes al mismo *input* que a los otros dos grupos. En este caso, no se llamaba la atención sobre las colocaciones que allí aparecían, pero se pedía que hicieran, bien en clase o en casa, actividades para promover el aprendizaje de las mismas. Si las actividades se hacían en casa, siempre se realizaba una comprobación y un comentario en el tiempo de clase.

Las actividades que se han propuesto para tratar las colocaciones, y cuya versión completa se puede consultar en el apéndice D, son diversas:

- Actividades de unir las partes de la colocación.
- Actividades de insertar una parte de la colocación.
- Actividades de personificar la colocación.
- Actividades de traducir la colocación.
- Actividades de clasificar la colocación.

En este estudio no se ha hecho diferenciación entre dos tipos de actividades que hemos distinguido en el capítulo tercero —las actividades para recomponer la colocación y actividades con la colocación entera—, aunque nos parecería interesante valorar en investigaciones posteriores qué tipo de actividades favorecen más la adquisición de las colocaciones.

#### **6.4.3. Recapitulación: un ejemplo de tarea en los tres grupos**

Para poder apreciar mejor las diferentes prácticas aplicadas en cada uno de los tres grupos, mostramos a continuación la misma actividad adaptada a los condicionamientos de cada uno de ellos. Se trata de la preparación de la tarea final del capítulo 16 de *Gente Sana* cuyo objetivo es crear una campaña de salud.

La primera parte de esta preparación es común a los tres grupos y se puede ver en la figura 6.1. Se trata de una activación de conocimientos previos sobre algunos problemas de salud comunes en la sociedad occidental y una conversación inicial sobre la importancia de estos problemas. Para preparar la tarea de comprensión auditiva, se presentan imágenes de las cuatro campañas que se van a escuchar y se

les pide que las relacionen con uno de los problemas anteriores. Acto seguido, la tarea de escucha consiste en decir qué problema combate cada una de las campañas. Se puede ver la secuencia a continuación.

**GENTE SANA: TAREA FINAL**  
**¿Cuál de los siguientes problemas relacionados con la salud te parece más grave en nuestra sociedad? Ordénalos de más a menos graves.**

- ◇ La automedicación.
- ◇ El contagio de enfermedades de transmisión sexual.
- ◇ Llevar una vida demasiado sedentaria.
- ◇ Las olas de calor en verano.

**Ahora mira los siguientes carteles y relaciónalos con cada problema:**









**A continuación vas a escuchar una serie de campañas publicitarias relacionadas con estos problemas. ¿De qué problema trata cada campaña?**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Figura 6.1. Preparación a la tarea final del capítulo *Gente sana* común a los tres grupos.

Posteriormente, después de esta primera escucha global, se propone una tarea de foco lingüístico. Esta tarea es diferente para cada uno de los grupos. En el GC se propone una actividad de concienciación formal: se dan todos los verbos en infinitivo y se han de conjugar en la forma del imperativo en segunda persona del singular, tal y como se puede ver en la figura 6.2.

**Aquí tienes una serie de verbos que van a aparecer en cada anuncio. Ponlos en imperativo y colócalos en cada texto.**

protegerse/ usar      tomar/ beber/ refrescarse/ mojarse/ protegerse/ buscar/ reducir/ cuidar

ganar/ acumular/ pasear/ montar/ bailar/ subir/ moverse      consultar/ tomar

Luis y Luisa son pareja estable, aunque hace unos meses Luis tuvo un lío con Elena, que es la actual novia de Jorge, amigo de Ana, íntima de Celia, que es la hija del primer matrimonio de Luisa y ex de Jorge. Y ahora sale con Pedro, que hizo la mili con Álex...  
Con cada nueva relación sexual corres el riesgo de contraer el sida y otras enfermedades. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ preservativo.

Contra el calor, \_\_\_\_\_ medidas: \_\_\_\_\_ agua frecuentemente aunque no tengas sed. \_\_\_\_\_ a menudo, \_\_\_\_\_ del sol. \_\_\_\_\_ lugares frescos. \_\_\_\_\_ los esfuerzos físicos en las horas más calurosas del día. \_\_\_\_\_ que niños, ancianos y enfermos sigan estos consejos. Combatir el calor está en tus manos.

\_\_\_\_\_ salud. \_\_\_\_\_ al menos 150 minutos a la semana de actividad física moderada y 75 de actividad física intensa. Puedes sumar actividades que duren 10 minutos. Es más efectivo y seguro si tu respiración y tu corazón aumentan su frecuencia pero todavía puedes hablar. Piensa en cómo ser más activo en tu vida diaria. \_\_\_\_\_ rápido, \_\_\_\_\_ en bici, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ escaleras, \_\_\_\_\_ más.

+ ¿Te duele? Toma, verás qué bien te va esto.  
- ¿Y tú? Esto otro, que va muy bien para todo.  
\* Esto es lo que toma mi abuelita.

Los medicamentos no son un juego, son útiles cuando se necesitan. Pero su uso inadecuado puede hacerte daño. \_\_\_\_\_ con tu médico o tu farmacéutico. Los medicamentos, no los \_\_\_\_\_ a la ligera.

Figura 6.2. Ejemplo de tarea posibilitadora de foco lingüístico para el GC.

En lugar de esta tarea, en el GEC se realizó una lectura de las transcripciones de los textos anteriormente escuchados con las colocaciones resaltadas y se pidió que anotaran las más relevantes o nuevas para ellos. Así se puede ver en la fig. 6.3.

**Lee ahora los textos, comprueba tus respuestas y fíjate en las colocaciones que veas.**

Luis y Luisa son una **pareja estable**, aunque hace unos meses Luis **tuvo un lío** con Elena, que es la actual novia de Jorge, amigo de Ana, íntima de Celia, que es la hija del primer matrimonio de Luisa y ex de Jorge. Y ahora sale con Pedro, que hizo la mili con Álex...

Con cada nueva relación sexual **corres el riesgo** de **contraer el sida** y otras enfermedades. Protégete. **Usa preservativo**.

Contra el calor, **toma medidas**: bebe agua frecuentemente aunque no **tengas sed**. Refréscate a menudo, mójate. Protégete del sol. Busca lugares frescos. **Reduce los esfuerzos físicos** en las horas más calurosas del día. Cuida que niños, ancianos y enfermos **sigan estos consejos**. Combatir el calor está en tus manos.

Gana salud. Acumula al menos 150 minutos a la semana de **actividad física moderada** 75 de actividad física intensa. Puedes sumar actividades que duren 10 minutos. Es más efectivo y seguro si tu respiración y tu corazón aumentan su frecuencia pero todavía puedes hablar. Piensa en cómo ser más activo en tu vida diaria. Pasea rápido, **monta en bici**, baila, sube escaleras, muévete más.

+ ¿Te duele? Toma, verás qué bien te va esto.  
- ¿Y tú? Esto otro, que **va muy bien** para todo.  
\* Esto es lo que toma mi abuelita.

Los medicamentos no son un juego, son útiles cuando se necesitan. Pero su uso inadecuado puede **hacerte daño**. Consulta con tu médico o tu farmacéutico. Los medicamentos, no los tomes a la ligera.

**Anota 5 colocaciones que son nuevas para ti y que quieras aprender:**

Figura 6.3. Ejemplo de tarea posibilitadora de foco lingüístico para el GEC.

Por último, en el GETE, se extrajeron las colocaciones de los textos y se propuso una actividad de *completa con la colocación*, como se observa en la figura 6.4.

**Lee ahora los textos, comprueba tus respuestas y completa con la colocación adecuada en cada caso:**

correr un riesgo	usar preservativo	tener sed	contraer el sida
reducir los esfuerzos físicos	pareja estable	montar en bici	
tener un lío	seguir consejos	hacer daño	

Luis y Luisa son una \_\_\_\_\_, aunque hace unos meses Luis \_\_\_\_\_ con Elena, que es la actual novia de Jorge, amigo de Ana, íntima de Celia, que es la hija del primer matrimonio de Luisa y ex de Jorge. Y ahora sale con Pedro, que hizo la mili con Álex...  
Con cada nueva relación sexual \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ y otras enfermedades. Protégete. \_\_\_\_\_.

Contra el calor, toma medidas: bebe agua frecuentemente aunque no \_\_\_\_\_. Refréscate a menudo, mójate. Protégete del sol. Busca lugares frescos. \_\_\_\_\_ en las horas más calurosas del día. Cuida que niños, ancianos y enfermos \_\_\_\_\_. Combatir el calor está en tus manos.

Gana salud. Acumula al menos 150 minutos a la semana de actividad física moderado 75 de actividad física intensa. Puedes sumar actividades que duren 10 minutos. Es más efectivo y seguro si tu respiración y tu corazón aumentan su frecuencia pero todavía puedes hablar. Piensa en cómo ser más activo en tu vida diaria. Pasea rápido, \_\_\_\_\_, baila, sube escaleras, muévete más.

+ ¿Te duele? Toma, verás qué bien te va esto.  
- ¿Y tú? Esto otro, que va muy bien para todo.  
\* Esto es lo que toma mi abuelita.  
Los medicamentos no son un juego, son útiles cuando se necesitan. Pero su uso inadecuado puede \_\_\_\_\_. Consulta con tu médico o tu farmacéutico. Los medicamentos, no los tomes a la ligera.

Figura 6.4. Ejemplo de tarea posibilitadora de foco lingüístico para el GETE.

Además, como complemento a las actividades de aula y de trabajo autónomo fuera del aula tenemos la costumbre de variar los agrupamientos cada día con el fin de promover la interacción entre todos los miembros del grupo. El procedimiento de variación de agrupamientos ha sido diferente en los tres grupos a lo largo de las semanas de tratamiento experimental. En el GC, se repartieron tarjetas con palabras

y sus imágenes o definiciones. Cada estudiante al que se le repartiera una tarjeta con una palabra tenía que buscar al compañero que tuviera una tarjeta con la definición



o la imagen correspondiente. Se puede comprobar en la figura 6.5.

Figura 6.5. Ejemplo de tarjetas para variar los agrupamientos en el GC.

En el GETE, esta rutina se realizaba de forma muy similar pero dividiendo algunas de las colocaciones del capítulo en dos partes, una en cada tarjeta. Los estudiantes que recibieran una parte de la colocación A tenían que buscar a un estudiante que tuviera una tarjeta con la otra parte de la colocación. Así se puede ver en la figura 6.6.

PICADURA	DEJAR	DE ABEJA	DE FUMAR
CONTRAER	GRAVEMENTE	UNA ENFERMEDAD	ENFERMO
HACERSE	SEGUIR	DAÑO	UN CONSEJO
HACER	DAR	UNA DIETA	UN PASEO

Figura 6.6. Ejemplo de tarjetas para variar los agrupamientos en el GETE.

Por último, en el GEC, al no hacer atención explícita a la forma meta fuera de contexto, esta actividad se realizó para trabajar contenidos culturales y no léxicos. En la versión de Gente con la que trabajamos, cada capítulo versa sobre un país hispanohablante. En el caso del capítulo de *Gente sana* se trata de Costa Rica, así que se seleccionaron realidades referidas a este país para un grupo de tarjetas y se elaboraron sus correspondientes explicaciones o definiciones para el otro grupo. Para formar las parejas, cada estudiante que recibiera una realidad referida a Costa Rica tenía que buscar al estudiante que tuviera la tarjeta con su definición o explicación (vid. Figura 6.7).

EL COLÓN	GALLO PINTO	Portero de la selección de fútbol de Costa Rica, que ahora juega en el Real Madrid.	Plato típico de Costa Rica que consiste en arroz y frijoles.
"LOS TICOS"	FIESTAS DE PALMARES	Es la moneda oficial de Costa Rica.	Nombre que se les da a los costarricenses en el resto de América Latina.
LA AMISTAD	OSCAR ARIAS	Fiestas de la ciudad de Palmares, famosas por su desfile de caballos.	Expresidente de Costa Rica que recibió el Nobel de la Paz.
KEYLOR NAVAS	SAN JOSÉ	Parque internacional declarado patrimonio de la humanidad.	Capital de Costa Rica.

Figura 6.7. Ejemplo de tarjetas para variar los agrupamientos en el GEC.

## 6.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En este estudio se evalúan los efectos del tipo de instrucción en el aprendizaje de las colocaciones en dos tipos de tareas, a saber, el reconocimiento activo de las colocaciones y en el recuerdo de las mismas. Para ello se elaboraron los siguientes instrumentos de evaluación.

### 6.5.1. El pretest y los postest

Se administraron cuatro pruebas en total para evaluar el reconocimiento de forma y significado de las colocaciones, un pretest con 25 ítems y 3 postest correspondientes a los tres capítulos trabajados con 8, 9 y 8 ítems respectivamente. Todas las pruebas se pueden consultar en los apéndices F y G.

En estas pruebas se mide el reconocimiento tanto de la forma como del significado de las colocaciones. La estructura consiste en una serie de enunciados de los que se ha extraído la colocación entera (queríamos medir con esto el conocimiento de la colocación entera y no solo de una parte integrante). La tarea del sujeto consiste en seleccionar la colocación adecuada para ese enunciado de entre cuatro opciones

posibles. Para evitar el factor suerte se insiste en que si se desconoce la respuesta se deje el ítem en blanco.

Los distractores que se incluyen en los ítems de las pruebas son de dos tipos: en primer lugar, colocaciones existentes pero cuyo significado no corresponde al enunciado (opción 1 de la figura 6.8). Para la elaboración de los primeros se han seleccionado colocaciones que se supone que los aprendientes deberían conocer «curar una enfermedad» es una combinación a la que también se han visto expuestos los aprendientes y perfectamente posible en español, pero su significado no cuadra en el enunciado.

<b>Puedes tomar precauciones para no _____ de transmisión sexual.</b>	
<input type="checkbox"/>	curar una enfermedad
<input type="checkbox"/>	contraer una enfermedad
<input type="checkbox"/>	conseguir una enfermedad
<input type="checkbox"/>	tomar una enfermedad

Figura 6.8. Ejemplo de ítem de las pruebas de reconocimiento.

El otro tipo de distractores son colocaciones no posibles en español, no aparecen en el *DCP* y no arrojan resultados en el *CREA*. Para la elaboración de estos distractores nos hemos apoyado en nuestra propia experiencia como docentes a anglohablantes y en un pilotaje de una versión inicial de la misma con otros profesores del programa. Este tipo de distractores se basa fundamentalmente en las posibles transferencias con la L1 tanto semánticas, por ejemplo *bañar el sol* como posible transferencia desde *sunbathe*, como formales, como *las películas se relajan* por posible transferencia con *movies release* o *hacer la ropa* por posible transferencia con *do the laundry*. Otros distractores son colocaciones una de cuyos constituyentes es una palabra que ha aparecido en el mismo capítulo. Así, por ejemplo, en la figura 6.9 vemos que en las opciones a y c están formadas por otras palabras que aparecen en el capítulo (*colgar* y *funcionar*) pero que no conforman una colocación posible con *bombilla*.

<b>¡Oh, no! Otra vez _____ . Hay que cambiarla.</b>	
<input type="checkbox"/>	se ha colgado la bombilla
<input type="checkbox"/>	se ha funcionado la bombilla
<input type="checkbox"/>	se ha pasado la bombilla
<input type="checkbox"/>	se ha fundido la bombilla

Figura 6.9. Ejemplo de ítem de las pruebas de reconocimiento.

El último tipo de distractor de colocaciones no posibles en español que se ha incluido en las pruebas es, en las colocaciones meta que incluyen un verbo desesemantizado como *poner, dar, tener, tomar, hacer, coger y echar*, los distractores estarían constituidos por otros verbos de este mismo tipo. Ya hemos mencionado que se cree que estos verbos, precisamente por el escaso contenido semántico que aportan, aventuramos que son fáciles de confundir por parte de los aprendientes. Así se puede ver en la figura 6.10.

<b>Los humanos _____ a los robots para hacer las tareas de la casa.</b>	
<input type="checkbox"/>	dan órdenes
<input type="checkbox"/>	toman órdenes
<input type="checkbox"/>	hacen órdenes
<input type="checkbox"/>	ponen órdenes

Figura 6.10. Ejemplo de ítem de las pruebas de reconocimiento.

Dentro de la clasificación de Schmitt (2010) que hemos referido en el apartado 5.2.1., esta prueba mide el reconocimiento de la forma de las colocaciones, porque la tarea consiste en seleccionar la forma en la L2, pero también reconocimiento del significado, porque para poder seleccionar el ítem adecuado se requiere una comprensión del significado de la colocación.

La prueba, como hemos mencionado, se pilotó con otros profesores del programa, que hicieron comentarios fundamentalmente acerca de distractores que sí podrían ser posibles o que serían aceptables en otras variedades diatópicas del español.

En cuanto a la puntuación, se asignó un punto a cada respuesta correcta y 0 puntos por cada respuesta en blanco o incorrecta.

### 6.5.2. Cuestionarios

Además de estos instrumentos, se utilizó, únicamente en los grupos experimentales, un cuestionario al final del estudio para recoger las percepciones y actitudes de los

aprendientes ante el material y la metodología seguida en el aula y la percepción subjetiva del efecto que, de acuerdo con ellos mismos, ha tenido la instrucción o entrenamiento en la percepción de la forma meta.

Este cuestionario se realizó al final del estudio de forma completamente anónima y en la L1 de los aprendientes. Se puede consultar en su versión original en los apéndices H e I.

### **6.5.3. Bitácora del profesor**

En este cuaderno se recogieron las impresiones del profesor-investigador sobre las reacciones de los participantes ante el material presentado o la metodología seguida, sus dificultades, las preguntas que surgían en el aula y la motivación ante las distintas propuestas. Asimismo, se recogen ideas sobre cómo podría mejorarse el material o la metodología empleada.

## **6.6. MÉTODOS ESTADÍSTICOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS**

Los datos recogidos en el pretest y los tres postest se han analizado estadísticamente con el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 20.

Para responder a la primera pregunta de investigación, hemos utilizado la prueba de Wilcoxon, que es un test de rangos. Es una prueba no paramétrica, que se utiliza en estos casos de distribución no normal<sup>6</sup> de datos y para comparar datos relacionados (antes-después).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, hemos tenido que utilizar dos pruebas estadísticas distintas, una para comparar la magnitud del cambio en los tres grupos y otra para compararla solo en los grupos de control y el experimental de captación. Para comparar los tres grupos de nuestro estudio, hemos utilizado el test no paramétrico de comparación de medias de Kruskal Wallis. Al comparar solo dos grupos, hemos empleado el test no paramétrico de comparación de medias de U-Mann Whitney.

---

<sup>6</sup> Para averiguar si los datos se distribuyen o no de forma normal se ha utilizado la prueba estadística Kolmogorov-Smirnoff.

Respecto a la tercera pregunta de investigación, hemos empleado también dos pruebas estadísticas diferentes. En primer lugar, para ver en qué grupo de ítems (*construcciones con verbo de apoyo y otras colocaciones*) y en qué grupo (GC, GEC y GETE) se produjeron ganancias de aprendizaje desde el pretest al postest, se realizó la prueba de Wilcoxon. En segundo lugar, para comparar la magnitud del cambio desde el pretest al postest en los dos tipos de colocaciones y en los tres grupos, se realizó un análisis de la varianza ANOVA unifactorial, prueba paramétrica que permite contrastar la hipótesis nula de que las medias de las poblaciones son iguales.

Por último, para responder a nuestra cuarta pregunta de investigación, hemos utilizado, en primer lugar, la prueba U-Mann Whitney para ver si existen diferencias significativas entre el pretest y el postest en cada grupo. Después, para comparar la magnitud del cambio para esta nueva variable entre los tres grupos y ver si existen diferencias significativas, utilizaremos la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para muestras independientes.

## **CAPÍTULO 7: MATERIALES DIDÁCTICOS EMPLEADOS EN EL ESTUDIO EMPÍRICO**

En el siguiente capítulo, expondremos las características tanto del manual de aula utilizado como los criterios para la elaboración de las actividades adicionales creadas por nosotros y su descripción.

### **7.1. CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES**

Para la elaboración de materiales hemos tenido en cuenta criterios tanto metodológicos como curriculares de contenido.

En primer lugar, nos encuadramos dentro de un enfoque orientado a la acción en el que la lengua se concibe como instrumento de comunicación para realizar tareas extralingüísticas, en contraste con los enfoques más tradicionales que entendían las formas lingüísticas como fines en sí mismos y la enseñanza acumulativa de formas como único objetivo de la instrucción en el aula. Se trata, por tanto, de un enfoque didáctico analítico (Wilkins, 1976) que proporciona al aprendiente muestras de lengua que se han seleccionado y organizado en función de los objetivos establecidos.

Creemos en esta forma de entender el aprendizaje de una lengua porque consideramos que se puede compatibilizar con la consecución de tareas extralingüísticas para el desarrollo de la competencia comunicativa con actividades de foco en la(s) forma(s) que promueven el aprendizaje explícito de formas lingüísticas. Promovemos un tipo de práctica pedagógica en el que la atención a la corrección y la precisión no esté reñido con el desarrollo de la competencia comunicativa y con un enfoque orientado a la acción.

Dentro de ese enfoque orientado a la acción, en el departamento se promueve un enfoque por tareas. Cada unidad didáctica se estructura en torno a una tarea final para cuya consecución se realizan una serie de tareas posibilitadoras o intermediarias. El *input* y las actividades creadas para exponer a los estudiantes a las colocaciones relevantes y contextualizadas en cada unidad y diseñadas para

practicarlas de forma explícita en ejercicios se insertan siempre en el objetivo de la consecución de las tareas finales.

En cuanto a las exigencias curriculares, el departamento facilitó en todo lo posible esta investigación, siempre con la condición de que se cumpliera con los objetivos establecidos en el *syllabus* para el nivel. La evaluación a través de exámenes –un 40% de la nota final de cada estudiante– es común a todas las secciones. Era vital que nos aseguráramos de cumplir con las exigencias del currículo. Para ello, se combinó el uso del libro de texto con el uso de paquetes de instrucción creados por nosotros en las que se trabajaba principalmente el componente léxico a través de tareas de comprensión lectora, auditiva, expresión oral y escrita. Para tratar otros componentes como el gramatical, el discursivo, el sociocultural, etc. se ha seguido usando el manual oficial.

## **7.2. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL**

El manual que se utiliza es *Gente* (Peris, et al., 2010) en su edición norteamericana. Se trata de una edición personalizada para la Universidad de Columbia y *Barnard College* a partir de *Gente 1, 2 y 3* de Difusión. Consta de un Libro de texto (LT en adelante) y un Manual de actividades (*Student's activities manual*) destinado al autoaprendizaje (SAM en adelante).

*Gente* se basa en un enfoque por tareas orientado a la acción con actividades de diseño comunicativo que promueven un aprendizaje de la lengua significativo. Cada unidad culmina con una con una tarea final para la que los estudiantes se van preparando a través de la adquisición y el aprendizaje de vocabulario, estructuras y estrategias interaccionales, todo ello necesario para completar la tarea.

En cuanto al tratamiento del léxico en este manual, cada capítulo tiene una sección denominada *Vocabulario en contexto* que contiene textos variados con actividades fundamentalmente de comprensión lectora y auditiva, aunque también las hay de producción oral y escrita más controlada. Existen también algunas actividades que trabajan específicamente el vocabulario, los campos semánticos, etc., pero estas están en su mayoría en el SAM.

Tras un análisis crítico del manual, podemos decir que se echa en falta un realce del *input* léxico en dichos textos, una mayor mención a la dimensión sintagmática, actividades que promuevan el aprendizaje cualitativo del léxico y una mayor atención al desarrollo de estrategias de su aprendizaje.

Solo en parte, esto trata de llevarse a cabo en el SAM, en cuya sección *Vocabulario en contexto* encontramos actividades como *Palabras relacionadas* (encontrar al intruso semántico), *Sinónimos y antónimos* (decidir si una serie de pares dados de palabras son sinónimos o antónimos); *A completar* (seleccionar una palabra entre varias opciones posibles); *Definiciones* (unir palabras con sus definiciones); *Categorías* (clasificar palabras una serie de categorías dadas); *Adjetivos* o *Verbos* (obtener adjetivos o verbos a partir de los nombres), etc. En todas estas actividades, que fundamentalmente van dirigidas a promover la memorización, se cubren distintas dimensiones de las palabras y se ponen de manifiesto las diferentes relaciones que se establecen entre las unidades léxicas en el lexicón, lo que favorece el aprendizaje, a saber, sinonimia, antonimia, hiperonimia, campos semánticos y relaciones morfológicas. Se echa en falta la inclusión en todas las unidades de una sección que cubra las relaciones sintagmáticas que se establecen entre las palabras, puesto que, aunque hemos encontrado alguna actividad aislada, no dejan de parecernos insuficientes. La palabra se trata a lo largo de la mayor parte del manual, en su dimensión paradigmática y como ítem individual que establece distintas relaciones paradigmáticas con otras palabras. Además, al final de cada capítulo se ofrece un glosario de palabras clasificadas de acuerdo con su categoría gramatical (verbos, adjetivos, nombres, etc.) y traducidas al inglés. En algunos casos se incluye en este glosario una última sección llamada *Otras palabras y expresiones* en la que se incluyen palabras, colocaciones y como alguna expresión idiomática que aparece a lo largo de la unidad y que se considera relevante al tema del capítulo.

En este manual se incluyen también técnicas de realce de *input* pero nunca se llevan a cabo con ítems léxicos. A pesar de estar incluidos bajo el membrete *Acercamientos* o *Vocabulario en contexto*, en los textos se realzan las formas gramaticales que se van a trabajar en el capítulo. Así, en la figura 7.1. se puede observar que en el texto perteneciente a esta sección se realzan todos los verbos que aparecen en imperativo.

### 16-3 Consejos para un corazón sano

Un periódico costarricense publicó estos consejos para prevenir problemas de corazón. Léelos y decide si te estás cuidando bien.



## ¿Qué tal su corazón? ¡Cuidelo!

# ¡Cuidelo!



**¿FUMA?**  
Si fuma, **déjelo**. No será fácil. Al 50% de los fumadores les cuesta mucho. Hay tratamientos que ayudan (chicles, parches, acupuntura, etc.), sin embargo la voluntad es lo más importante.

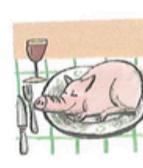


**¿TIENE EXCESO DE PESO?**  
**Divida** su peso en kilos por el cuadrado de su altura. Si el resultado está entre 25 y 29, **reduzca** su peso. Si está por encima de 30, debe visitar a un especialista. Si desea adelgazar, **no haga** dietas extremas.



**¿TIENE LA TENSIÓN ALTA?**  
Si las cifras de tensión son superiores a 140 de máxima y 90 de mínima, **visite** al médico. La hipertensión es peligrosa. No causa molestias pero poco a poco va deteriorando las arterias y el corazón. Si está tomando medicinas, **no deje** el tratamiento.

**Ejemplo:** usted mide 1,73 metros y pesa 78 kilos.  
**Operaciones:**  
1. El cuadrado de su altura:  $1,73 \times 1,73 = 3$ .  
2. El peso dividido entre el cuadrado de su altura:  
 $78 : 3 = 26$ .  
**Conclusión:** Usted debe reducir peso.



**¿TIENE EL COLESTEROL ALTO?**  
Si tiene el colesterol superior a 240 mg/dl, **reduzca** el consumo de grasas animales y **aumente** el de frutas y verduras.



**¿HACE EJERCICIO?**  
**Dé** un paseo diario de 45 minutos: Es el mejor ejercicio a partir de una cierta edad. **Tenga** cuidado con los deportes violentos: pueden tener efectos negativos para su corazón.



**¿BEBE ALCOHOL?**  
Un poco de vino es bueno para el corazón, pero más de dos vasos al día dejan de ser saludables. Y **no tome** más de cuatro: pueden ser peligrosos.



**¿TIENE ALGÚN RIESGO COMBINADO?**  
Si tiene varios de los factores de riesgo anteriores, debe vigilarlos mucho más.

UN FUMADOR DE 40 AÑOS QUE DEJA DE FUMAR GANA CINCO AÑOS DE VIDA CON RESPECTO A OTRO QUE SIGUE FUMANDO. A LOS DOS AÑOS DE DEJARLO, SU CORAZÓN ES COMO EL DE UN NO FUMADOR.

Cuido bien mi corazón. ¡Tengo que cambiar urgentemente de vida!

Tengo que cuidarme un poco más.

Figura 7.1. Actividad de “Acercamientos” del capítulo *Gente sana*, (Peris et al., 2010:297)

En el *Manual del profesor* (De la Fuente et al., 2003), se señala que se trata de una presentación implícita del modo imperativo para realizar mandatos o dar consejos y añade que el profesor «no debería sentirse forzado a realizar una presentación formal de este tiempo verbal» (p. 597) puesto que se tratará de nuevo en secciones posteriores en el capítulo. Creemos que en estos casos se pierde una magnífica oportunidad para realzar el léxico en contexto, pues se trata de un texto rico en colocaciones y palabras relevantes en el tema de la salud y las enfermedades (*tomar vino, dar un paseo, tener cuidado, tener la tensión alta*, etc.).

En cuanto a las actividades que explícitamente promueven una práctica o memorización de las colocaciones, solo hemos encontrado tres a lo largo de los tres

capítulos en los que hemos realizado el estudio experimental. Los tres son del tipo *Ensambla la colocación* que hemos visto en el capítulo 2. Como explicaremos más adelante, estas tres actividades fueron asignadas y realizadas únicamente por el grupo de tratamiento explícito de las colocaciones (GETE).

### 7.3. OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES CREADAS O ADAPTADAS POR NOSOTROS

Como ya hemos dicho en algunas ocasiones, hemos incluido varios paquetes de instrucción que podemos dividir en dos grandes bloques: aquellos que son comunes a los tres grupos, los experimentales y el de control, que realizan la misma función que otras actividades del libro de texto, a saber, favorecer la exposición al *input* que contiene las formas meta.

a) Los paquetes de instrucción comunes para complementar el libro de texto

Al enfrentarnos al libro de texto, observamos que en muchas ocasiones faltaban textos que contuvieran colocaciones relevantes al tema y apropiadas para el nivel, por lo que decidimos complementarlo con otros paquetes para trabajar en clase. Por ejemplo, dentro de la unidad 15 *Gente que se divierte*, se trabaja la función «hablar de espectáculos y productos culturales». Se ofrecen al estudiante colocaciones como *una película trata de, un actor sale* en un cuadro de recursos al margen de la página, pero estas no aparecen contextualizadas en textos con los que los aprendientes vayan a interactuar con una finalidad comunicativa.

Para ello se han creado los paquetes de instrucción comunes a los tres grupos, aunque con variaciones metodológicas y alguna actividad diferente, con secuencias de actividades en las que hay una parte de exposición a *input* con las formas meta.

A continuación exponemos los objetivos de dichos paquetes.

Unidad 15. <i>Gente que se divierte</i>	
El tiempo libre de los españoles (Basada en <i>Aula Internacional 2</i> )	
<b>Colocaciones relevantes al tema que aparecen:</b> <i>gastar dinero, quedar con amigos, hacer deporte, pasar horas/ tiempo, tener vacaciones, ir de excursión, hacer un viaje, quedarse en la ciudad, realizar actividades, lugares de encuentro social.</i>	
1. Verdadero o falso	Activar conocimientos previos del tema. Comentar estereotipos sobre el tiempo libre de los españoles.

2. Lectura	Desarrollar la comprensión lectora. Leer el texto con el objetivo de contrastar hipótesis formuladas anteriormente.
3. Producción escrita	Desarrollar la expresión escrita en una tarea de escritura colaborativa sobre el tiempo libre de los neoyorquinos.
¿Te gusta el cine?	
<b>Colocaciones relevantes al tema que aparecen:</b> <i>contar una historia, una película tratar de, dirigir una película, estrenarse una película, salir un actor, hacer un papel secundario, nominar una película, ganar un premio, actor de reparto, dirección novel, ambientar una película, pasar el rato, tener ganas de, plantear un dilema, éxito de público.</i>	
1. ¿De qué trata <i>Eva</i> ?	Observar imágenes de la película <i>Eva</i> (Kike Maíllo), ver el tráiler y hacer hipótesis sobre el argumento. Después leer una sinopsis para comprobar sus hipótesis.
2. Información técnica	Buscar información de la película de forma guiada.
3. Reseñas	Leer una serie de opiniones sobre la película extraídas de distintos blogs de cine y decidir si son reseñas positivas o negativas.
4. Adivina la película	Adivinar la película de la que se trata a través de una serie de pistas que van de la más difícil a la más fácil. Crear adivinanzas similares con otras películas para que los compañeros en grupo clase adivinen la película.

Tabla 7.1. Objetivos de las actividades adicionales del capítulo *Gente que se divierte*.

Unidad 16. <i>Gente sana</i>	
Los síntomas de la hermana Rosa (película <i>Todo sobre mi madre</i> , Almodóvar)	
<b>Colocaciones relevantes al tema que aparecen:</b> <i>tener mala cara, ponerse malo, tener ganas de, hacerse una revisión, tener la tensión alta, tener una amenaza de aborto, hacer dieta, gente de alto riesgo, hacerse una prueba.</i>	
1. Los síntomas	Visionar una escena de la película en la que la hermana Rosa (Penélope Cruz) muestra y habla de sus síntomas y Manuela (Cecilia Roth) le da consejos. Extraer esos síntomas y consejos de texto oral. Comprobar con la transcripción del diálogo.
2. En el médico	Visionar una escena en la que la hermana Rosa y Manuela van al médico. Visionar primero sin voz y hacer hipótesis sobre la gravedad de la enfermedad, el tipo de consulta, la reacción de los participantes. Formular

	consejos para práctica guiada de la forma verbal del imperativo y otras formas de dar consejos. Comprobar hipótesis con un visionado con la transcripción.
¿Qué me pasa? (Basado en <i>Gente y Anla 2</i> )	
<b>Colocaciones relevantes al tema que aparecen:</b> <i>tener ganas de, me duele la cabeza, ponerse crema, tomarse una aspirina, tener tos, tener mala cara, tener dolor de estómago.</i>	
1. Comprensión auditiva	Comprensión auditiva de situaciones en las que uno de los participantes en la conversación tiene un problema de salud y el otro le da un consejo. Comprobación posterior con la transcripción.
¿Qué le duele?	
<b>Colocaciones relevantes al tema que aparecen:</b> <i>le duele la garganta, tiene fiebre, está resfriado, hacerse una revisión, ponerse vacunas, tener una depresión, estar en tratamiento, dolor agudo, gravemente enfermo, tener cáncer, dolor leve, tener un infarto, .</i>	
1. Comprensión lectora	Leer y valorar los problemas de salud de distintas personas y decidir a qué sección del hospital deberían ir (oncología, ginecología, medicina familiar, etc.)
Tarea final: crear una campaña de salud	
<b>Colocaciones relevantes al tema que aparecen:</b> <i>pareja estable, tener un lío, correr un riesgo, contraer el sida, usar preservativo, tomar medidas, tener sed, reducir los esfuerzos físicos, seguir consejos, actividad física moderada, montar en bici, un medicamento ir bien, hacerse daño.</i>	
1. Problemas comunes de nuestra sociedad	Valorar y discutir, de entre una serie de problemas dados, cuáles son los más graves en nuestra sociedad. Relacionarlos con carteles de campañas publicitarias.
2. Comprensión auditiva	Escuchar las campañas de salud referentes a esos problemas y decidir qué problema trata cada campaña (escucha global).
3. Foco lingüístico	Con la transcripción de los textos, se hicieron actividades diferentes en los tres grupos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• De los textos del GC se habían extraído todos los verbos en la forma verbal imperativo. La tarea consistía en conjugarlos e insertarlos en los huecos.</li> <li>• En el mismo texto al que se enfrentó el GC se habían resaltado las colocaciones y tenían que fijarse en ellas y anotar las más nuevas o relevantes para ellos.</li> <li>• En el GTE se habían extraído las colocaciones y</li> </ul>

	tenían que insertarlas en los huecos de acuerdo con su significado.
4. Producción escrita	Planificar y crear una campaña de salud: descripción del problema con causas y consecuencias, consejos para evitarlo o tratarlo y un eslogan.

Tabla 7.2. Objetivos de las actividades adicionales del capítulo *Gente sana*.

Unidad 17. <i>Gente innovadora</i>	
La tecnología y la tercera edad	
<b>Colocaciones relevantes al tema que aparecen:</b> <i>aparato tecnológico, navegar por internet, utilizar internet, utilizar una red social, enviar correos electrónicos, colgar fotos, abrirse una cuenta de correo, registrarse en Facebook, encender/apagar el ordenador, descargar una película/canción, visitar páginas web, hacer un curso, guardar y eliminar archivos, instalar un programa, adjuntar un archivo, realizar una compra.</i>	
1. Comprensión lectora	Después de introducir el tema y activar los conocimientos previos, se lee un texto expositivo sobre la relación entre las personas de la tercera edad y las nuevas tecnologías. El texto está desordenado por párrafos y la tarea consiste en ordenarlo. Después se pide que se dé un título al texto y se planteen más preguntas sobre el tema acerca de las cuales les gustaría profundizar. Acto seguido, se presentan una serie de testimonios de adultos mayores extraídos de Internet y creados por nosotros sobre sus experiencias con las tecnologías.
2. Debate	Se promueve un debate en grupo clase sobre qué diferencias de uso tienen las personas de esta generación con ellos y qué papel tiene o debería tener la tecnología en sus vidas.
Inventos para todos (Basada en <i>Gente</i> )	
<b>Colocaciones relevantes al tema que aparecen:</b> <i>mercado de consumo, extender el uso, adquirir ritmo acelerado, poner en funcionamiento, salir(le) competidores, enviar mensajes de texto, navegar por internet.</i>	
1. Comprensión lectora	Leer textos sobre inventos importantes para la humanidad y adivinar de qué invento se trata.
2. Tu invento	Hablar de otros inventos importantes para el progreso y escribir un párrafo describiendo uno de ellos.

Tabla 7.3. Objetivos de las actividades adicionales del capítulo *Gente innovadora*.

- Dificultades encontradas en la creación de este material

En la medida de lo posible, se ha tratado de que fuera *input real* extraído de películas (actividad de *Los síntomas de la hermana Rosa*), de campañas publicitarias (tarea final del capítulo *Gente sana*) o de diferentes sitios Web (*¿Te gusta el cine?* En *Gente que se divierte*). No obstante, en otros casos nos ha resultado una tarea difícil encontrar textos reales que contuvieran un número significativo de formas meta. Por ello, como es el caso de la actividad de *La tecnología y la tercera edad*, donde queríamos exponer a los aprendientes a colocaciones básicas para hablar de las tareas que se realizan cotidianamente con la tecnología (*abrirse una cuenta de correo, navegar por Internet, encender/apagar el ordenador*, etc.), hemos tenido que acudir a la creación propia de *input anegado* (un texto que se ha llenado de las formas meta que queremos que sean aprendidas).

Así, en la preparación del material, observamos que el consejo del enfoque léxico de que los aprendientes se sometan a material real para captar las colocaciones que en él aparecen conlleva una tarea de selección por parte del profesor para decidir cuáles son los textos más apropiados para llevar al aula. Esta tarea de buscar y seleccionar los textos que nos sirvan de *input* y que muestren las formas meta pertenecientes a un tema determinado es ardua y no siempre realizable teniendo en cuenta la realidad del día a día del aula: estamos sometidos a presiones curriculares –cada unidad versa sobre unos contenidos temáticos determinados– y de tiempo. Por lo tanto, si queremos presentar de forma contextualizada un número considerable de colocaciones relevantes a un tema es conveniente seleccionar textos que contengan más de una o dos. Hemos experimentado que esta tarea de selección no siempre es fácil.

Al hilo de estas dificultades nos preguntamos si vale la pena manipular el *input* para anegarlo de las formas meta, poderlas así presentar todas de forma contextualizada y trabajarlas a partir del texto, o es más efectivo enfrentarlos con textos reales y trabajar las formas meta que en ellos aparecen y a partir de ellas trabajar otras formas meta relacionadas con el mismo tema de forma más descontextualizada.

b) Objetivos de los paquetes de instrucción específicos del GETE

Exponemos a continuación los objetivos de las actividades para el tratamiento explícito de las colocaciones meta que únicamente realizó uno de los grupos experimentales, el GTE.

Unidad 15. <i>Gente que se divierte</i>	
El ocio y el tiempo libre	
<b>Colocaciones que se trabajan en las actividades:</b> <i>exposición de fotografía, oferta cultural, bar de tapas, festival de teatro, lengua oficial, patrimonio cultural, actividad de ocio, vida nocturna, quedarse en casa, quedar con amigos, tomar algo, tomar un vino, ir de excursión, salir de fiesta, salir de bares, hacer una fiesta, hacer una cena, hacer un viaje, hacer deporte.</i>	
1. Completa con la palabra	Completar con la palabra adecuada. De una serie de diálogos se ha extraído la palabra que forma parte de una colocación. Los aprendientes tienen que completarla.
2. Escribe la colocación y únela con su definición.	La primera tarea consiste en reconstruir la colocación a partir de una de las palabras y la primera letra o la última de la otra parte de la colocación. Después tienen que unir las colocaciones con su definición.
3. Completa con el verbo	Se dan una serie de palabras que tienen en común el verbo con el que se combinan. Los aprendientes tienen que completar con el verbo, a saber, ir, salir y tomar.
4. Reflexiona y traduce	Se pide a los estudiantes que reflexionen sobre cuál es la diferencia entre <i>hacer una cena, tener una cena y cenar</i> y se apela a la traducción a la L1.
El ocio y el tiempo libre	
<b>Colocaciones que se trabajan en las actividades:</b> <i>éxito de público, una película tratar de, una película ambientarse en, protagonizar una película, plantear un dilema, contar una historia, ganar un premio, estrenarse una película, actor de reparto, pasar el rato, tener ganas de.</i> Revisar otras colocaciones que se suponen conocidas y que aparecen en el DCP.	
1. Completa con la palabra	Completar con la palabra adecuada. De sinopsis de películas se ha extraído la palabra que forma parte de una colocación. Los aprendientes tienen que completarla.
2. Une la colocación	Unir dos partes de una colocación y formar frases con ellas.
3. Pon ejemplos	Leer una serie de enunciados que dan características generales de una película y que contienen colocaciones.

	Poner ejemplos de películas que cumplan esas características.
4. Maneja el Diccionario combinatorio Práctico	Entrenar en la lectura selectiva que exige un diccionario combinatorio. Leer la entrada de película del DCP. Primero, con la parte de los adjetivos, subrayar los que conocen y clasificarlos según den información positiva de la película, negativa, datos técnicos o tipo de película. Leer la parte de los verbos para afianzar los que se han trabajado o han aparecido en los textos ( <i>estrenarse, tratar de, etc.</i> )

Tabla 7.4. Objetivos del paquete de instrucción específico para el GETE del capítulo *Gente que se divierte*.

Unidad 16. <i>Gente sana</i>	
La salud y la enfermedad	
<b>Colocaciones que se trabajan en las actividades:</b> <i>prevenir/ contraer/ tener/ curar una enfermedad, tener exceso de peso, tener el colesterol alto/ bajo, tener la tensión alta/ baja, tener cuidado, dejar de fumar, dejar un tratamiento, hacer una dieta, hacer ejercicio, hacerse daño, dar un paseo, tomar vino, mortalmente, seriamente, gravemente, sumamente, levemente, ligeramente, le duele la cabeza/ la garganta, le duelen los oídos, tiene dolor de estómago/ muelas, tener tos, tener fiebre, tener mala cara, estar resfriado, estar en tratamiento, pasarlo bien, pasar tiempo.</i>	
1. Secuencia la colocación	Dados los verbos que se combinan con <i>una enfermedad</i> , se tienen que ordenar por orden cronológico.
2. Une la colocación	Se trata de una caja de colocativos, asignarlos a los verbos <i>tener, dejar, tomar, hacer y dar</i> . Después había que marcar cuáles de esas colocaciones hacen referencia a un problema y cuáles a una solución.
3. Encuentra el colocativo	Encontrar una serie de adverbios en <i>-mente</i> que se colocan con <i>enfermo</i> . Después comprobar sus respuestas con la entrada del DCP.
4. Une la colocación	Unir colocaciones o frases léxicas a partir de un cuadro con distintas palabras (nombres y adjetivos) que tienen que asignar a estructuras como <i>le duele, tiene dolor de, tiene, está</i> .
5. Clasifica la colocación	Leer muestras de lengua en las que aparece contextualizado el verbo <i>pasar</i> combinado de diferentes formas. Se trata de clasificarlo según su estructura en <i>pasarlo bien/ mal/ genial, pasar+ tiempo, pasarle algo a alguien</i> .

Tabla 7.5. Objetivos del paquete de instrucción específico para el GETE del capítulo *Gente sana*.

Unidad 17. <i>Gente innovadora</i>	
Las nuevas tecnologías	
<b>Colocaciones que se trabajan en las actividades:</b> <i>adjuntar/guardar/eliminar un archivo, instalar un programa, navegar por internet, descargarse música, películas, enviar un correo, abrirse una cuenta de correo, registrarse/darse de baja en una red social, colgar una fotografía.</i>	
1. Tacha el intruso	Se da una parte de la colocación y otras tres partes, dos de ellas posibles y una de ellas no posible. El estudiante tiene que tachar la que no es posible.
2. Une la colocación	Ensamblar colocaciones a partir de las partes dadas.
Las tareas y los problemas de la casa	
<b>Colocaciones que se trabajan en las actividades:</b> <i>regar las plantas, lavar la ropa, fundirse una bombilla, hacer calor/frío, sacar al perro, tirar la basura, regular la temperatura, regar las plantas, subir/bajar las persianas.</i>	
1. Une la colocación	Unir las partes de la colocación de columnas A y B.
2. Clasifica la colocación	A partir de una serie de colocaciones dadas, tienen que personalizarlas y clasificarlas de acuerdo con si les gusta hacerlas, si no les importa o si les da igual hacerlas.

Tabla 7.6. Objetivos del paquete de instrucción específico para el GETE del capítulo *Gente innovadora*.

- Dificultades encontradas en la creación de este material

Una dificultad que nos hemos encontrado a la hora de realizar esta tarea es la de establecer la frontera entre qué es exposición a *input* y qué es *tratamiento explícito de la forma meta* en las actividades orientadas al significado. Así pues, en la actividad 3 del paquete de ocio y tiempo libre de *Pon ejemplos*, se dan enunciados que contienen las formas meta como por ejemplo *una película para pasar el rato* para que el aprendiente ponga ejemplos de una película que muestre esa característica. Nosotros las hemos considerado como actividades de *Personaliza la colocación*, en el marco de la clasificación presentada en el apartado 3.2.. Sin embargo, se podría argüir que el estudiante no tiene que «hacer nada» con la colocación y que por lo tanto no hay un tratamiento explícito de la forma meta. En cualquier caso, la mayoría de las actividades que hemos incluido en los paquetes para el GETE mezclan una tarea orientada a la percepción de la forma con una orientada al significado.

## CAPÍTULO 8: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con este capítulo se cierra la parte que hemos llamado «Estudio empírico». Tras exponer la metodología de la investigación presentando su planificación, evaluación, participantes y el diseño de los materiales, en este octavo capítulo mostraremos el análisis estadístico realizado para responder a cada una de las preguntas de investigación y discutiremos los resultados. Asimismo, comentaremos la información extraída de los cuestionarios completados al concluir el estudio y de la bitácora del profesor-investigador.

### 8.1. EL EFECTO DE LA INSTRUCCIÓN EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS COLOCACIONES

*P.1. En el aprendizaje de las colocaciones, ¿en qué medida contribuye su tratamiento pedagógico al desarrollo de habilidades para su reconocimiento activo?*

En esta parte del estudio se va a analizar si existen o no diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la manipulación experimental en cada uno de los grupos, grupo de control (GC), grupo experimental de captación (GEC) y grupo experimental de tratamiento explícito (GETE).

Se utiliza un análisis de comparación de las medias globales de los totales de cada individuo, obtenidos sumando todas las respuestas (0 y 1) en cada tiempo analizado y en cada grupo. Es decir, en el test realizado por cada sujeto se ha sumado el número total de respuestas correctas (habiendo asignado un valor de 1 cada respuesta correcta) y con esas puntuaciones individuales se ha realizado la media global de cada grupo.

En el GETE se han excluido aquellos ítems que no se trataron de forma explícita en el aula –y que serán relevantes en la pregunta 4– por tanto, para cualquier consideración del GETE o para cualquier comparación de los otros grupos con el GETE se comparan las medias de los resultados obtenidos en 21 ítems. Para las consideraciones sobre el GC y el GEC, y las comparaciones entre estos dos grupos, se tendrán en cuenta los 25 ítems. En la tabla 8.1. se pueden ver las medias globales de cada grupo en cada tiempo, pretest y posttest.

Grupo		Media	Desv.típ.
<b>GC<sup>1</sup></b>	Pretest	11,38	3,344
	Postest	13,13	2,680
<b>GEC<sup>2</sup></b>	Pretest	9,69	4,729
	Postest	14,56	4,163
<b>GETE<sup>3</sup></b>	Pretest	7,20	2,931
	Postest	14,40	2,722

Tabla 8.1. Resultados obtenidos en cada tiempo para los tres grupos.

En la figura 8.1. se puede observar gráficamente los resultados antes y después de la manipulación experimental para cada grupo.

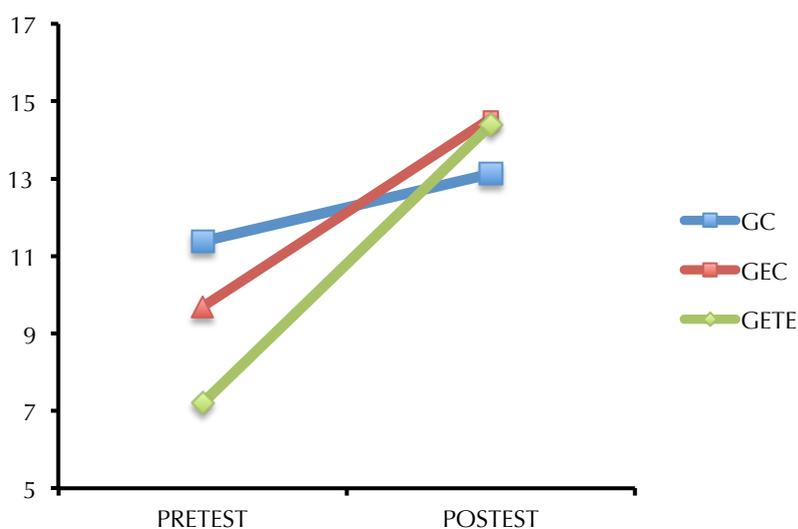


Figura 8.1. Comparación de las medias de ítems correctos en los tres grupos.

La prueba estadística para valorar si las diferencias entre los resultados obtenidos en el pretest y postest en cada grupo utilizada es la prueba de Wilcoxon. El nivel de significación considerado será a partir de 0,05<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Teniendo en cuenta 25 ítems.

<sup>2</sup> Teniendo en cuenta 25 ítems.

<sup>3</sup> Teniendo en cuenta 21 ítems.

Como se puede observar en la tabla 8.2, según la prueba de Wilcoxon, las diferencias entre puntuación total del pretest y el postest son significativas en los grupos: GETE (sig. 0,0001) y en el GEC (sig. 0,001), pero no lo son (sig. 0,063) en el grupo control.

Grupo		Calificación global post-pre
<b>GC</b>	Z	-1,858 <sup>b</sup>
	Sig. asintót. (bilateral)	,063
<b>GEC</b>	Z	-3,413 <sup>b</sup>
	Sig. asintót. (bilateral)	,001
<b>GETE</b>	Z	-3,929 <sup>b</sup>
	Sig. asintót. (bilateral)	,000

Tabla 8.2. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

## Discusión de H1

Los datos que hemos mostrado en el punto anterior nos llevan a aceptar la hipótesis 1 con todas sus premisas: efectivamente, los aprendientes de los grupos en los que se ha dado un enfoque sintagmático a la enseñanza y el aprendizaje del léxico – Grupo Experimental de Captación (GEC) y Grupo Experimental de Tratamiento Explícito (GETE)– obtuvieron ganancias de aprendizaje en el reconocimiento de la forma meta y el Grupo de control (GC) no generó aprendizaje.

Si tenemos en cuenta las medias globales obtenidas en los dos tiempos, en el pretest y en el postest, podemos observar que ha progresado con la implementación del tratamiento didáctico. Esta progresión se observa en los tres grupos, incluido el GC.

---

<sup>4</sup> En ciencias sociales, se acepta generalmente que la posibilidad de rechazar una hipótesis incorrectamente debería ser del 5% o menos ( $p < 0,05$ ), así que este es el nivel de significación que hemos establecido en las pruebas de este estudio.

El análisis estadístico nos confirma que, aunque hay progresión hacia arriba en los tres grupos, este salto hacia arriba desde el pretest al postest solo es significativo en los dos grupos experimentales.

El hecho de que en el grupo de control la evolución entre el pretest y el postest no sea significativa de acuerdo con nuestro análisis estadístico nos revela que la mera exposición a las formas meta en el *input* no genera aprendizaje. Asimismo, se ha confirmado nuestra hipótesis 1 según la cual el tratamiento de las colocaciones a través de actividades explícitas generó un aprendizaje significativo de las mismas. Además, el análisis también nos ha confirmado que el entrenamiento en la captación de las mismas en el *input* o su realce genera también ganancias de aprendizaje significativas.

## **8.2. COMPARACIÓN DE LOS EFECTOS DE LOS DISTINTOS TIPOS DE INSTRUCCIÓN**

*P.2 ¿Qué tratamiento didáctico –las actividades de tratamiento explícito o la captación de las colocaciones en el input– contribuye en mayor medida al desarrollo de habilidades para su reconocimiento activo?*

En esta parte del estudio se va a analizar si existen o no diferencias significativas entre el grupo de control y los dos grupos experimentales, así como entre los dos grupos experimentales entre sí en la magnitud del cambio de las respuestas entre los tiempos pre y postest.

Se van a comparar:

- 21 ítems entre GETE y GC y entre GETE y GEC<sup>5</sup>.
- 25 ítems entre GC y GEC.

Las magnitudes de cambio que se observan son las siguientes:

-1 = disminución. Es decir, ítems que se respondieron correctamente en el pretest y se dejaron en blanco o se respondieron incorrectamente en el postest.

---

<sup>5</sup> Los ítems excluidos son 9, 13, 19 y 22.

0 = no hay cambio. Ítems que se respondieron de igual forma en el pre y en el post, ya sea en blanco o respondidos incorrecta o correctamente.

1 = aumento. Es decir, ítems que se respondieron incorrectamente o se dejaron en blanco en el pretest y se respondieron correctamente en el postest. Son los ítems que presentan una ganancia de aprendizaje.

Calculamos la magnitud del cambio entre el pretest y el postest de la media de 21 ítems entre GETE y GC, GETE y GEC. Comparamos esa magnitud entre los tres grupos, lo que se puede observar en la tabla 8.3 y gráficamente en la figura 8.2.

Grupo	Media	Desv. típ.
<b>GC</b>	1,81	3,167
<b>GEC</b>	4,31	3,027
<b>GETE</b>	7,20	2,858

Tabla 8.3. Media de la magnitud de cambio desde el pretest al postest en los 3 grupos.

Según el test no paramétrico de comparación de medias de Kruskal Wallis las diferencias entre las magnitudes de cambio medias de los tres grupos son significativas solo entre GC y GETE y entre GEC y GETE para  $p < 0,05$ . Los niveles de significación se pueden ver en la tabla 8.4.

Grupos	Nivel de significación
<b>GC-GEC</b>	0,26
<b>GC-GETE</b>	0,0001
<b>GEC-GETE</b>	0,034

Tabla 8.4. Niveles de significación en las diferencias de la magnitud de cambio entre los grupos.

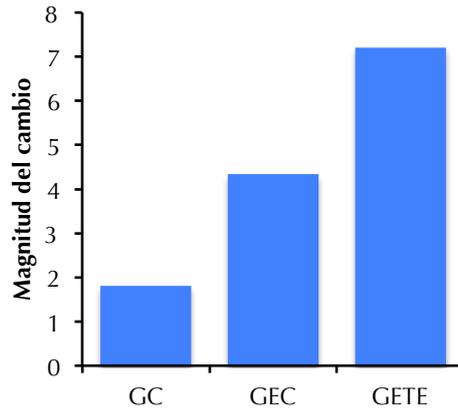


Figura 8.2. Magnitud del cambio del pretest al postest para los tres grupos.

Posteriormente, se ha realizado el mismo test para comparar la magnitud del cambio entre pretest y postest para los 25 ítems entre GC y GEC.

Grupo	Media	Desv.típ.
GC	1,75	3,512
GEC	4,88	3,519

Tabla 8.5. Magnitud de cambio desde el pretest al postest en el GC y GEC.

Según el test no paramétrico de comparación de medias de U-Mann Whitney la diferencia entre las magnitudes de cambio medias de los dos grupos es significativa para  $p < 0,05$ , siendo el nivel de significación 0,025.

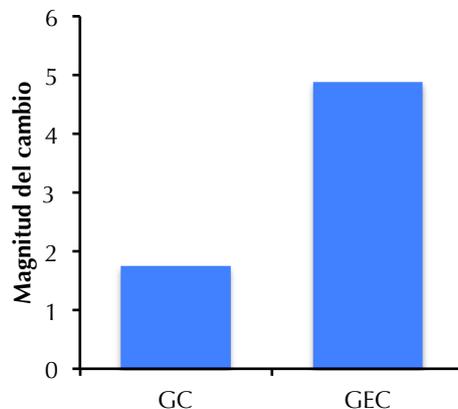


Figura 8.3. Magnitud del cambio del pretest al postest para el grupo de control y el grupo experimental de captación.

## Discusión de H2

De acuerdo con los datos expuestos y descritos anteriormente, se confirma nuestra hipótesis 2 con sus dos supuestos.

Al comparar las evoluciones del pretest al postest en los tres grupos, podemos concluir que hacer actividades explícitas con la forma meta tiene efectos significativamente positivos en el reconocimiento activo de las colocaciones léxicas respecto tanto de la mera exposición al *input* y como de las prácticas de captación de la forma meta en el *input*.

Además, también podemos concluir que con la captación de las colocaciones en el *input* siempre dentro del contexto de una actividad comunicativa se obtienen ganancias de aprendizaje significativas respecto del grupo de control. Sin embargo, el hecho de que los aprendientes capten las colocaciones en el *input* genera un aprendizaje significativamente menor al que genera la elaboración de actividades explícitas.

Es decir, tanto la elaboración de actividades como la captación de las formas meta en el *input* generan aprendizaje respecto de las situaciones en las que no hay ningún tipo de instrucción. La instrucción explícita, además, genera habilidades de reconocimiento activo de las colocaciones mayores que la instrucción que hemos llamado semiimplícita.

### 8.3. INCIDENCIA DEL TIPO DE COLOCACIÓN

*P.3¿Son las construcciones con verbo de apoyo más difíciles de reconocer que el resto de colocaciones?*

Para responder a esta pregunta se van a considerar las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en el pre y postest en dos grupos de ítems: los que evalúan el conocimiento de *construcciones con verbo de apoyo* (CVA) y el resto de ítems,

que hemos llamado *otras colocaciones* (OC). Haremos una comparación entre las medias globales de ambos grupos de ítems.

Como en los otros dos puntos, tenemos que excluir los ítems 9, 13, 19 y 22 del análisis del GETE porque estos ítems no recibieron tratamiento explícito en este grupo. A las variables consideradas para el GETE las llamaremos CVA1 y OC1 (que suman 21 ítems en total) y a las consideradas en el GC y en el GEC las llamaremos CVA2 y OC2 (que suman 25 ítems en total).

Los datos de las medias de los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest divididos según el tipo de colocación para los tres grupos se pueden ver en la tabla 8.6.

Grupo		Media	Desv.típ.
<b>GC</b>	PreCVA2	,51563	,150520
	PostCVA2	,53125	,216506
	Pre OC2	,42647	,155632
	PostOC2	,52206	,102731
<b>GEC</b>	PreCVA2	,46875	,239357
	PostCVA2	,60938	,232177
	PreOC2	,34926	,181584
	PostOC2	,56985	,168744
<b>GETE</b>	PreCVA1	,39167	,173332
	PostCVA1	,66667	,194966
	Pre OC1	,35000	,152753
	PostOC1	,72000	,137819

Tabla 8.6. Resultados obtenidos en el pretest y posttest en CVA y OC.

Para observar de forma gráfica las evoluciones desde antes de la manipulación experimental hasta después según el tipo de colocación, se pueden observar las figuras 8.4., 8.5 y 8.6.

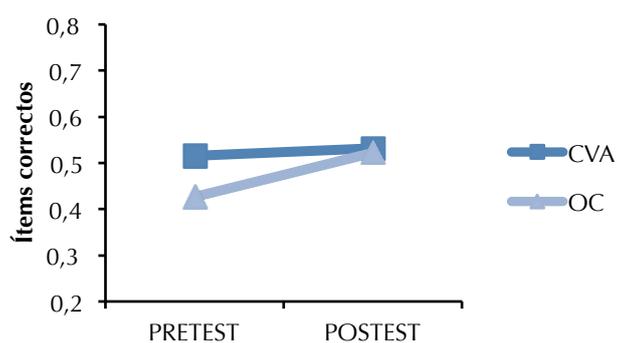


Figura 8.4. Medias de respuestas correctas en el pretest y el posttest de construcciones con verbo de apoyo y otras colocaciones en el Grupo de control.

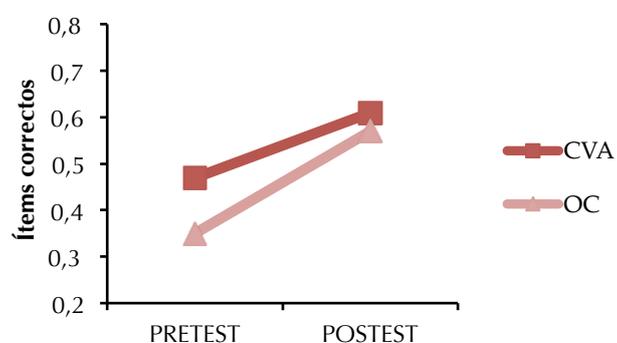


Figura 8.5. Medias de respuestas correctas en el pretest y el posttest de construcciones con verbo de apoyo y otras colocaciones en el Grupo experimental de captación.

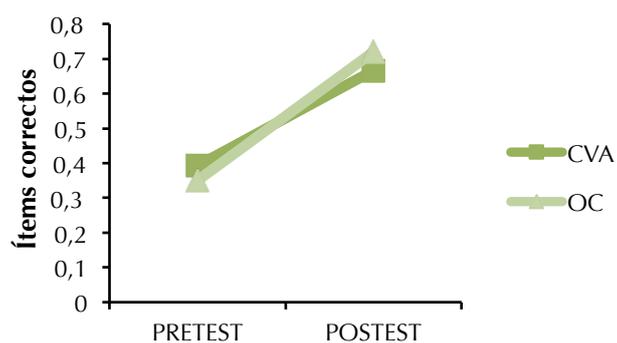


Figura 8.6. Medias de respuestas correctas en el pretest y el posttest de construcciones con verbo de apoyo y otras colocaciones en el Grupo experimental de tratamiento explícito.

Para ver en qué grupo de ítems y en qué grupo se produjeron ganancias de aprendizaje desde el pretest al posttest, se realizó la prueba de Wilcoxon, que nos reveló que:

- En el GETE existen diferencias significativas del pretest al postest tanto en CVA1 como en OC1.
- En el GEC se han detectado diferencias significativas entre valores pretest y postest (ver niveles en tabla 8.7.) en las dos variables (CVA2 y OC2).
- En el GC En el GC se observa una tendencia hacia la significación en la variable OC2. No se han detectado diferencias para la variable CVA2.

Grupo		CVA	OC
<b>GC</b>	Z	-,577 <sup>b</sup>	-1,751 <sup>b</sup>
	Sig. asintót. (bilateral)	,564	,080
<b>GEC</b>	Z	-2,505 <sup>b</sup>	-3,245 <sup>b</sup>
	Sig. asintót. (bilateral)	,012	,001
<b>GETE</b>	Z	-3,681 <sup>b</sup>	-3,930 <sup>b</sup>
	Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000

Tabla 8.7. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para las calificaciones globales de las *construcciones con verbo de apoyo* y *otras colocaciones*.

Después, se realiza un cálculo de la magnitud del cambio del pretest al postest de CVA y OC en cada grupo. Estas nuevas variables se denominan DifCVA, DifOC.

Grupo		Media	Desv.típ.
<b>GC</b>	DifCVA2	<b>,0156</b>	,16378
	DifOC2	<b>,0956</b>	,20020
<b>GEC</b>	DifCVA1	<b>,1406</b>	,17604
	DifOC1	<b>,2206</b>	,18289
<b>GETE</b>	DifCVA1	<b>,2750</b>	,19702
	DifOC1	<b>,3700</b>	,15059

Tabla 8.8. Magnitud del cambio para OC y CVA en los tres grupos.

Para comparar estas dos variables en los tres grupos, se realizó un ANOVA unifactorial –ver tabla 8.9– que nos reveló que no existen diferencias significativas entre las ganancias de aprendizaje de CVA2 y OC2 para el ni en el GC ni en el GEC. El ANOVA unifactorial realizado para comparar las dos variables en el GETE nos reveló que tampoco existen diferencias significativas entre las ganancias de aprendizaje que se produjeron en CVA1 y OC1.

Grupo				Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
<b>GControl</b>	DifOC2 * DifCVA2	Inter-grupos	(Combinadas)	,120	4	,683	<b>,618</b>
		Intra-grupos		,482	11		
		Total		,601	15		
<b>GEC</b>	DifOC2 * DifCVA2	Inter-grupos	(Combinadas)	,165	5	,984	<b>,473</b>
		Intra-grupos		,336	10		
		Total		,502	15		
<b>GETE</b>	DifCVA1 * DifOC1	Inter-grupos	(Combinadas)	,107	7	,291	<b>,945</b>
		Intra-grupos		,631	12		
		Total		,737	19		

Tabla 8.9. ANOVA unifactorial para los tres grupos.

En la figura 8.7. se pueden ver de forma gráfica las ganancias de aprendizaje que se produjeron después de la manipulación experimental en cada grupo y en cada tipo de colocación.

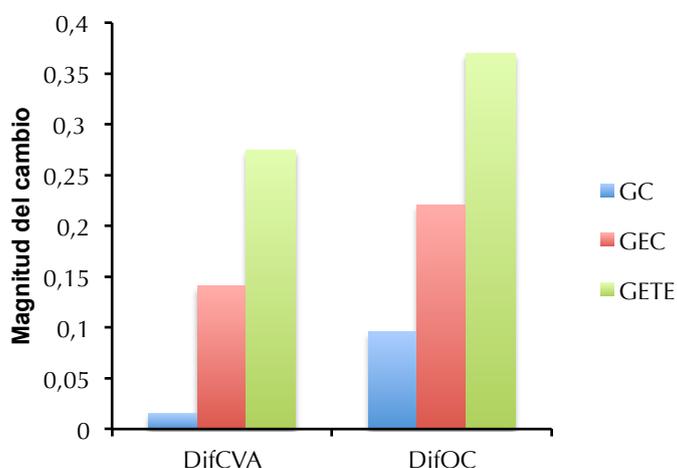


Figura 8.7. Magnitud del cambio del pretest al postest según el grupo y el tipo de colocación.

### **Discusión de la H3**

El análisis estadístico no muestra diferencias estadísticamente significativas en el aprendizaje de las *construcciones con verbo de apoyo* respecto de las otras colocaciones. Por ello, podemos rechazar la hipótesis de que la mayor o menor carga semántica de uno de los constituyentes de la colocación incide en el aprendizaje de las mismas.

Si observamos los datos con atención, veremos que, efectivamente, tal y como habíamos previsto, en los tres grupos se ha producido un mayor aprendizaje de aquellas colocaciones cuyos constituyentes aportan igual carga semántica. Sin embargo, no podemos asumir que –independientemente de las condiciones de aprendizaje– las *construcciones con verbo de apoyo* opongan más dificultades que el resto de colocaciones puesto que las diferencias entre las evoluciones del pretest al posttest no son estadísticamente significativas.

La estadística nos ha revelado que las ganancias de aprendizaje en los dos grupos experimentales son significativas en ambos grupos de colocaciones. En el grupo de control, si bien no se observan diferencias significativas en el aprendizaje de ninguno de los dos grupos de colocaciones, se observa una tendencia a la significación en la magnitud del cambio solo para el grupo de otras colocaciones. Esto nos revela que en contextos de instrucción no hay diferencia en el aprendizaje de las *construcciones con verbo de apoyo* y las otras colocaciones, pero que en contextos de no instrucción, nuestro grupo de control, las colocaciones con verbo de apoyo sí oponen más dificultad en el aprendizaje. Dada la inversión de tiempo y de esfuerzo que conlleva la realización de actividades explícitas, nos lleva a concluir que si tenemos que decidir un tipo de colocaciones para tratar de forma explícita, resultaría más rentable escoger *las construcciones con verbo de apoyo*.

#### **8.4. TRANSFERENCIA DE HABILIDADES**

*P.4. ¿En qué medida la realización de actividades genera habilidades para la captación de otras colocaciones en el input?*

Para la realización de este análisis nos centramos únicamente en cuatro ítems del pre y del postest, aquellos que aparecieron en el *input* al que estuvieron expuestos los tres grupos pero, a diferencia del resto de ítems, no se trataron de forma explícita a través de actividades en el GETE. Analizando si se detectan ganancias de aprendizaje en estos ítems en este grupo, podremos ver si hacer actividades explícitas tiene efecto alguno en la captación de otras colocaciones no realizadas en el *input*.

Para realizar este análisis, consideraremos las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en el pretest y postest en los ítems 9, 13, 19 y 20 unidos. A esta nueva variable la denominaremos INTE (*ítems no tratados de forma explícita*). Los resultados de ambos tiempos y en los tres grupos se pueden observar en la tabla 8.10.

Grupo		Media	Desv.típ.
<b>GC</b>	Pretest	1,38	1,025
	Postest	1,31	,873
<b>GEC</b>	Pretest	,94	,854
	Postest	1,63	1,147
<b>GETE</b>	Pretest	,90	,641
	Postest	1,55	1,050

Tabla 8.10. Resultados obtenidos en los dos tiempos para los ítems no tratados de forma explícita..

La evolución desde el pretest al postest en los tres grupos se observa en la figura 8.8.

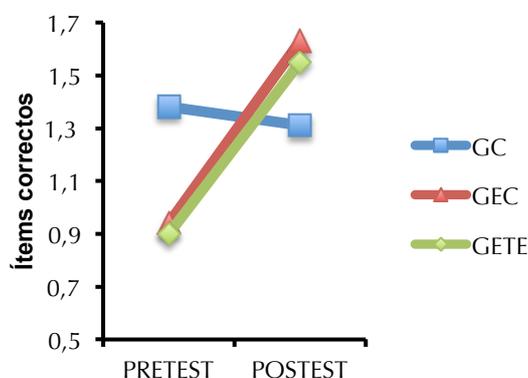


Figura 8.8. Comparación de las medias de INTE correctos en los dos tiempos en los tres grupos

Según la prueba U-Mann Whitney las diferencias entre las respuesta correctas antes y después de la manipulación experimental son significativas en GETE, con una tendencia hacia la significación en GEC y no significativas en GC. Los niveles de significación se pueden observar en la siguiente tabla 8.11.

Grupo	Nivel de significación
GC	0,86
GEC	0,09
GETE	0,04

Tabla 8.11. Niveles de significación de las de diferencias del pretest al postest en los ítems no tratados de forma explícita.

Posteriormente analizaremos si existen diferencias significativas entre grupos en la magnitud del cambio pretest al postest. Para ello calculamos la magnitud del cambio pretest al postest en esta variable en los tres grupos. Se observan los datos en 8.12.

Grupo	Media	Desv.típ.
GC	-,06	1,124
GEC	,69	1,078
GETE	,65	1,182

Tabla 8.12. Magnitud del cambio de los ítems no tratados de forma explícita en los tres grupos.

En la figura 8.9. se pueden observar las ganancias de aprendizaje desde el momento del pretest al del postest para este grupo de ítems en los distintos grupos.

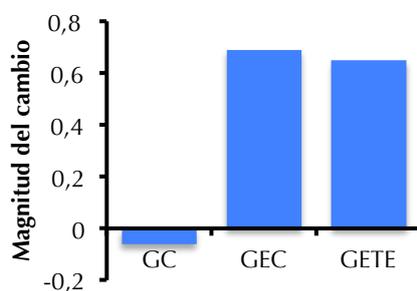


Figura 8.9. Magnitud del cambio del pretest al postest para los tres grupos en los INTE

Por último, analizaremos la diferencia en esta variable entre los tres grupos GC, GEC y GETE a través de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para muestras independientes ha indicado que no existen diferencias significativas entre los grupos

analizados en la variable de la magnitud del cambio desde el pretest al postest en los ítems no tratados de forma explícita, sin embargo revela una tendencia a la significación en la comparación de los dos grupos experimentales con el de control respectivamente, porque 0,066 está muy próximo a nuestro nivel de aceptación que es 0,05. Podemos decir que hay una tendencia hacia la significación entre los grupos para esta variable, sobre todo entre Control (-0,06 de media) y los otros dos GEC (0,69 de media) y GETE (0,65 de media).

#### **Discusión de H4**

A la luz de los datos presentados con anterioridad, podemos aceptar la hipótesis 4, pues hemos comprobado que la capacidad de captar las colocaciones entrenada a través de la realización de actividades separadas se transfiere a la capacidad de captación de las colocaciones en el *input*: los aprendientes del grupo experimental de tratamiento explícito presentaron un salto hacia arriba significativo desde el pretest al postest en aquellos ítems sobre los que no hicieron ninguna actividad y sobre los que no se les llamó la atención pero a los que sí estuvieron expuestos.

Además, este salto es casi significativamente mayor a la evolución del pretest al postest obtenida en el grupo de control. Si se confirma con posteriores experimentos que la capacidad de notar las colocaciones en el *input* se transfiere desde la realización de actividades sobre colocaciones específicas a otras colocaciones que aparecen en el *input*, podremos afirmar que la realización de actividades no solo generaría beneficios para aprender las colocaciones específicas que tratan esas actividades sino para aprender otras con las que se vayan encontrando en el *input*.

La estadística, además, nos confirma en este punto la hipótesis de que la captación de las colocaciones a través de la creación de conciencia o del realce de las mismas en el *input* genera ganancias de aprendizaje significativas o casi significativas y casi significativas (para este grupo de ítems) respecto del grupo de control. Probablemente la existencia de un menor número de datos ( $n = 16$ ) en este grupo ha impedido llegar a detectar la diferencia significativa.

## 8.5. ANÁLISIS CUALITATIVO: COMENTARIO DE LOS CUESTIONARIOS

En este apartado tratamos de llegar a una mejor comprensión de las precepciones y actitudes de los aprendientes ante la metodología empleada y las actividades usadas, a través de un análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes.

El instrumento utilizado para este fin fueron dos cuestionarios diferentes, uno para cada grupo experimental, que se administró el último día del tratamiento didáctico en la L1 de los aprendientes. Se pueden encontrar en los apéndices H e I.

*¿Cómo perciben los estudiantes la importancia y utilidad de aprender colocaciones?*

La gran mayoría ve más útil centrarse en actividades que trabajan explícitamente las colocaciones: «necesitamos saber de forma explícita que ciertas palabras van juntas». Esto nos lleva a las razones que ellos han percibido acerca de por qué es útil, importante o relevante concentrarse en el aprendizaje de las colocaciones.

En primer lugar, una de las palabras más repetidas es «contexto». Los estudiantes aprecian la importancia de poner las palabras en contexto puesto que se considera que es difícil acceder a esa información de otra manera si no se trabaja en clase: «trabajar con colocaciones proporciona el contexto de cómo se usa una palabra y así no tenemos que adivinar cómo usarlas en una frase». Y ese contexto, además de permitir usarlas de forma adecuada, permite entender la función y la utilidad de las palabras.

Igual de recurrente ha sido la mención de la fluidez como razón principal por la que es útil y relevante aprender colocaciones, una fluidez que no te otorga el conocimiento de las palabras individuales: «Podrías conocer todas las palabras de una lengua y no tener fluidez en esa lengua si no conoces las colocaciones». Otros aprendientes hacen alusión también al hecho de que sin las colocaciones te podrías hacer entender sin alcanzar la fluidez deseada.

Otra de las razones más señaladas por la que los estudiantes perciben la importancia de aprender colocaciones es la de usar la lengua tal y como lo hacen los «hablantes nativos» en la «vida real». De las apreciaciones de los estudiantes se deduce que los

métodos de aprendizaje de vocabulario centrados en las palabras generarían un discurso más artificial, más de aula y por consiguiente más alejado del que se genera fuera de la clase por parte de los hablantes de español: «todo el mundo puede memorizar palabras pero, ¿para qué sirve esto si no las puedes utilizar en situaciones de la vida real?». Es recurrente entender este entrenamiento en colocaciones como una suerte de aplicación de las palabras individuales a la vida real. Por tanto, de lo que se deduce de los cuestionarios, parece establecerse una asociación entre aprender palabras individuales y cumplir con los requerimientos del aula y aprender colocaciones y desenvolverse en la vida real: «las colocaciones son importantes para aprender a cómo hablar fuera de la clase, en oposición a estudiar para los exámenes del curso».

En este sentido, se menciona su utilidad tanto para entender a los hablantes nativos en situaciones de la vida real como para producir un discurso similar al de los nativos. Sin embargo, la mayoría mencionan su utilidad en el desarrollo de actividades de la lengua productivas, a saber la expresión escrita y la oral: aprender colocaciones «hace más fácil hablar y formar frases», «te ayuda a adquirir fluidez en tu propio discurso». Es curioso cómo las han asociado más a la «lengua conversacional», repitiéndose afirmaciones como «se usan en la conversación» o «ayudan a mejorar habilidades conversacionales».

Es recurrente, asimismo, recordar la importancia y la utilidad de las colocaciones o frases por su falta de congruencia con la L1 y porque no resultan intuitivas. Los estudiantes perciben que la dificultad –y por consiguiente la necesidad de prestarles atención– de muchas de las colocaciones que se han trabajado en clase reside en la falta de una equivalencia o de una traducción literal palabra por palabra en su L1 «[aprender colocaciones] es especialmente útil cuando la colocación no se traduce literalmente». Y no solo eso, sino que además algunos perciben este aspecto como uno de los más desafiantes en el proceso de aprendizaje de una L2: «Creo que una de las partes más difíciles de una lengua es tener que descubrir todas las formas en las que la traducción directa no es posible».

También es relativamente frecuente que relacionen el conocimiento de las colocaciones como parte del conocimiento del significado de una palabra, «arroja más luz sobre el significado de las palabras que otras actividades», «ayuda a aprender los matices del vocabulario mejor». Otros mencionan también la utilidad de trabajar explícitamente con colocaciones para memorizar las palabras «es más fácil memorizar el significado de una palabra cuando la has visto en contexto».

*¿Cómo perciben los estudiantes su capacidad para captar las colocaciones en textos a los que se enfrenten en el futuro?*

En general los estudiantes admiten que sí, que han adquirido el hábito durante estas semanas del curso —o que ya lo tenían de antes— y que lo seguirán haciendo o que seguirán mejorando en esta habilidad. Con el análisis cuantitativo hemos comprobado cómo la realización de actividades sí que genera habilidades para la captación de otras formas meta en el *input*.

Sin embargo, un grupo de la muestra, incluyendo aquí también los integrantes del GEC, declara que no está seguro al respecto. Los hay que no dejan de reconocer las dificultades a la hora de captar las colocaciones en los textos: «creo que hasta cierto punto sí [que he adquirido el hábito] pero creo que todavía son difíciles de descubrir para mí» o «creo que aunque soy más consciente de algunas colocaciones, es todavía muy difícil identificar las nuevas». Otros admiten su falta de habilidad y lo achacan a la falta de exposición a *input* «no creo que haya leído lo suficiente para captar las palabras contiguas a otras en los textos».

Por otra parte, algunos señalan cómo les resulta más fácil captar las colocaciones en los textos escritos que en los orales: «Sí, me doy cuenta de ellas en los textos, pero tengo problemas captándolas en los audios y en las películas».

*¿Cómo perciben los aprendientes la incorporación de las colocaciones a su propio discurso?*

En general los estudiantes han respondido que sí a esta pregunta. No obstante, un número significativo ha respondido que no o que no está seguro, y ha hecho apreciaciones bastante esclarecedoras.

Algunos aprendientes del grupo de captación, admiten que «captar las frases ayuda en la comprensión de la lengua pero no tanto en su aplicación y del grupo de tratamiento explícito recalcan: «no me siento lo suficientemente fuerte para usarlas por mí mismo».

Otros estudiantes del grupo de captación nos recuerdan lo difícil que es llegar a usar una palabra o colocación cuando solo se ha tenido un encuentro con ella: «tengo dificultades reteniendo y aplicando estas frases que solo he oído una vez». Además, se dan cuenta de que las colocaciones a las que se presta atención son aquellas que aparecen en los textos y que no hay una aparente selección por parte del profesor: «el problema es que es imposible saber cuáles son las más importantes».

Son pocos los que especifican en qué tipo de producciones incorporan las colocaciones tratadas pero los que lo hacen mencionan más las composiciones y otras actividades de escritura. Algunos incluso mencionan la dificultad de incorporarlas al discurso oral: «creo que me resulta muy complicado, sobre todo con actividades orales».

En el grupo de tratamiento explícito se muestran algo menos escépticos ante la pregunta de si las han usado en tareas de clase, composiciones y exámenes. Son pocos los que admiten que no las han usado, justificando que «es más fácil captar que usar». En cuanto a cuáles han usado, no se dan ejemplos concretos pero se señala que aquellas en las que se ha puesto más énfasis o «algunas de las más fáciles de recordar» admitiendo que «otras son más difíciles para mí porque no parece que las palabras se relacionen».

Un estudiante señala los beneficios de realmente memorizar una colocación: «una vez que aprendo la colocación, suena natural y me libera de componer una frase en inglés y traducirla en mi cabeza».

*¿Qué problemas, dificultades o inconvenientes han percibido en el proceso?*

Una respuesta frecuente ante la pregunta de qué les funciona mejor, si hacer actividades centrándose en las colocaciones o en las palabras individuales, es que

para ellos sería útil una combinación de los dos tipos de actividades. En muchos casos responde a la creencia de que cuanto más se practiquen las formas meta y de diversas formas, mejor se aprenderán. Otra razón que aducen de forma recurrente es que con las actividades tradicionales de vocabulario adquieren una mayor cantidad de palabras y que esto los ayuda también porque al hablar sienten limitaciones por no conocer suficientes palabras.

En los casos en los que prefieren actividades que se centren en el desarrollo del conocimiento de palabras individuales aducen razones de currículo y evaluación: «creo que [aprender colocaciones] ayuda mucho con la fluidez pero cuando estudié para el examen me di cuenta de que había muchas palabras individuales que no sabía».

En cuanto al grupo de captación de las formas meta, las dificultades señaladas son mayores. Ante la pregunta de si prefieren captar las colocaciones en los textos en lugar de hacer actividades que se centren en palabras individuales los problemas señalados versan en torno a en tres ejes.

En primer lugar, hemos encontrado afirmaciones que revelan las creencias de los aprendientes y sus hábitos de aprendizaje. A este respecto, es frecuente encontrar afirmaciones como «es más fácil aprender con actividades». Hacer una actividad con un objetivo específico ofrece un resultado tangible y esto proporciona más seguridad en cuanto ver de forma más plausible los cómo se está evolucionando en el aprendizaje. Algunos estudiantes han percibido como insuficiente una metodología que promueve un aprendizaje semiimplícito de las colocaciones: «creo que captar las colocaciones es una forma muy buena de aprender vocabulario para los niños, pero dado que para los adultos es más difícil aprender de forma innata, creo que las actividades son muy importantes».

En segundo lugar, es muy frecuente aludir al problema de la memoria. Varios estudiantes del grupo experimental de captación de la forma meta han percibido que captar las colocaciones no les ayuda a memorizarlas: «creo que percibir las colocaciones en el *input* es útil pero personalmente, no me ayuda a recordar el

vocabulario». Algunos mencionan además que para memorizar palabras necesitan hacer ejercicios de *drill*.

Por último, también han señalado en varias ocasiones la ya mencionada cuestión del examen y las exigencias del currículo: «es muy importante enumerar y hacer más explícito qué tenemos que saber» o «creo que las actividades de palabras individuales son muy útiles para el examen parcial y final, especialmente para la sección de selección múltiple». Estos comentarios revelan, efectivamente, una cierta falta de congruencia entre la metodología empleada en el aula para aprender vocabulario prestando atención al eje sintagmático y la evaluación de los ítems de vocabulario en los exámenes administrados. Aun siendo conscientes de ello, no nos fue posible elaborar una evaluación más acorde con la metodología, puesto que los exámenes son comunes a todo el programa.

#### **8.6. COMENTARIO DE LA BITÁCORA DEL PROFESOR**

A lo largo del estudio experimental, el profesor-investigador recogió algunas de sus impresiones en un diario. Recogemos a continuación aquellas reflexiones que nos parecen más relevantes.

- Creo que el entrenamiento en la tarea de captación requiere cierta práctica por parte del profesor. Al comienzo del estudio, pedía a los estudiantes participación en grupo clase para contribuir extraer las colocaciones de un texto. No lograba con esta dinámica la participación y las aportaciones que yo estaba buscando, así que me fui dando cuenta de que para lograr una mayor fluidez a la hora de trabajar con las colocaciones de un texto, tenía que dirigir de forma más sistemática esa captación y con distintas técnicas para no hacerlo repetitivo: el realce en el propio texto a través de negritas o subrayados o la búsqueda de colocaciones a partir de sinónimos o de sus equivalentes en inglés. Sin embargo, la realización de actividades más dirigidas da una mayor sensación de seguridad al profesor porque es más fácil implicar al estudiante en este tipo de tareas.
- Tanto en la realización de las actividades como en la captación de las colocaciones en el *input*, me ha dado la impresión en alguna ocasión de que, al no tratarse de palabras «difíciles» las colocaciones meta les resultaban fáciles y

obvias ya que la mayoría de ellas no planteaban ningún problema de comprensión. Transmitir la idea de que es bueno dedicarle tiempo de aula a este tipo de ítems lleva tiempo. Me he dado cuenta de que para implementar algunas de las prácticas de un enfoque léxico también es bueno trabajar con las creencias de los estudiantes.

- He notado que estudiantes de ambos grupos experimentales, aunque especialmente el grupo de captación, me empezaban a hacer preguntas motu proprio acerca de algunas colocaciones y cómo ellos se van dando cuenta de que la traducción palabra por palabra no funciona con las colocaciones. Sirva como ejemplo la reproducción de esta conversación entre dos estudiantes a propósito de *dejar de fumar*:
  - Pero, *dejar* es *to leave*, ¿no?
  - Pero aquí no significa eso, ¿no?
- He notado también uno de los problemas que presenta la aplicación del enfoque léxico en cuanto al español, una lengua con una flexión rica. Lo explicaré con un ejemplo. Hablando de la película *Eva*, en el *input*, aparecía ***La dirige*** *Kike Mailla*. Muchos estudiantes han interpretado *la* como artículo y *dirige* como sustantivo, de tal forma que su producción era *la dirige es...* (como equivalente a *el/la director/a es...*). Este error fue frecuente tanto entre los estudiantes del GETE como del GEC y está derivado de promover una enseñanza en bloques no analizados.
- Por lo demás, he comprobado que hay que animarlos, a la hora de producir, a utilizar las colocaciones que aparecen en el *input*, porque si no van a las estructuras que ya saben y «dominan». Por ejemplo: «La película es en NY». Hay que animarles a utilizar un léxico que aparecía en el *input* «La película está ambientada en NY». Es decir, la tarea no se queda en promover su reconocimiento en los textos hacer actividades para su memorización. Se han de proporcionar oportunidades para la incorporación de las mismas en el propio discurso de los estudiantes, guiándolos, proponiéndoles alternativas léxicas, etc.

## CONCLUSIONES

## CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

Esta tesis surge de una inquietud generada como profesora de ELE y del convencimiento de la importancia del léxico en el aula de lenguas extranjeras, principalmente en su dimensión sintagmática, así como del intento de comprender mejor los procesos implicados en el aprendizaje de las unidades léxicas complejas.

En los capítulos anteriores hemos expuesto una forma de implementar los principios de un enfoque léxico en el aula y hemos valorado su impacto en el aprendizaje de las colocaciones léxicas en una lengua extranjera.

El objetivo de este capítulo es extraer conclusiones para tratar de dar respuesta a las preguntas planteadas a lo largo del trabajo, valorar las limitaciones de nuestro estudio y compendiar líneas de investigación futuras que consideramos relevantes para mantener abierto el debate sobre la enseñanza y el aprendizaje del léxico en su dimensión sintagmática.

### 9.1. CONCLUSIONES

A continuación presentamos las conclusiones extraídas del análisis y la discusión de los datos recogidos. Para ello, hemos dividido nuestras conclusiones de acuerdo con las tres condiciones de aprendizaje que hemos implementado en nuestro estudio experimental.

#### 9.1.1. Conclusiones sobre la captación de las colocaciones en el *input*

En uno de los grupos experimentales de este estudio hemos implementado una rutina de creación de conciencia de las colocaciones léxicas, de su captación en el *input* –bien a través de las llamadas de atención del profesor o bien a través de su realce tipográfico– para valorar los efectos en el reconocimiento de las formas meta y las percepciones y actitudes de los aprendientes ante tal rutina.

Hemos podido comprobar cómo la captación de las formas meta en el *input*, efectivamente, genera aprendizaje, puesto que el incremento en la media de ítems correctos desde el pretest al posttest es significativo y es significativamente más

pronunciado que el que se produjo en el grupo de control, que no fue sometido a ningún tipo de instrucción o reflexión.

También hemos comprobado que este tipo de rutinas no genera diferencias en el aprendizaje de las *construcciones con verbo de apoyo* frente a otros tipos de colocaciones, pues no se han encontrado diferencias significativas entre las ganancias de aprendizaje de uno y otro tipo de colocaciones. Esto nos lleva a pensar que si vamos a poner en práctica esta técnica, no sería necesario hacer una diferenciación o especial hincapié en aquellas colocaciones con el verbo desemantizado, contrariamente a lo que se había pensado en un principio.

Por otro lado, del análisis cualitativo deducimos que este tipo de enseñanza más reflexiva y orientada hacia estrategias de captación y de recogida de la forma meta genera más incompreensión entre los aprendientes y opone más dificultad al profesor a la hora de llevarla al aula. Hemos visto que los estudiantes prefieren hacer actividades porque perciben que así memorizan mejor las formas meta y además estas las pueden realizar de forma autónoma, en caso de que pierdan una clase.

También para el profesor puede generar inseguridad la implementación de este tipo de enseñanza orientada más hacia la reflexión que a la acción por parte del aprendiente por la necesidad de justificar un tipo de instrucción aparentemente menos planificada. Además, en cuanto a la selección y preparación de materiales, resulta muy costoso encontrar textos que llevar a la clase donde aparezcan todas las formas meta previamente seleccionadas y adecuadas al nivel de dominio.

### **9.1.2. Conclusiones sobre las actividades de tratamiento explícito**

En otro de los grupos experimentales se creó conciencia acerca de las colocaciones a través de la realización de actividades para trabajar, de distintas formas, las colocaciones con las que previamente se habían encontrado en el *input*, pero sobre las que no se había reparado en el momento de lectura o escucha.

Hemos comprobado que la realización de actividades explícitas tiene una incidencia positiva en el desarrollo de habilidades para el reconocimiento activo de las

colocaciones puesto que el aumento de ítems correctos desde el pretest al postest es significativo. Además, como habíamos previsto, esta progresión es significativamente mayor no solo respecto del grupo de control, que únicamente estuvo expuesto a la forma meta sin ningún tipo de instrucción o reflexión sobre ella, sino también a la progresión que muestra el grupo de captación. Así, aunque la inversión de esfuerzo y de tiempo es mayor en la realización de actividades, las ganancias de aprendizaje que se obtienen a cambio sí son considerables, por lo menos en lo que al reconocimiento se refiere.

No obstante, hay que tener en cuenta que nos encontramos en un contexto de enseñanza-aprendizaje que se presta especialmente a la asignación de deberes. Los estudiantes son plenamente conscientes de que han de cumplir con los requisitos establecidos en el *syllabus*. Quizá en otros contextos donde no se dé esta circunstancia valga la pena considerar implementar las técnicas de captación puesto que la inversión de tiempo –tanto por parte del profesor/creador de materiales como por parte de los aprendientes– es significativamente menor.

También hemos comprobado que la realización de actividades no genera diferencias en el aprendizaje de las *construcciones con verbo de apoyo*, frente a las otras colocaciones, a diferencia de lo que habíamos previsto. De acuerdo con estos resultados, podemos asumir que, cuando se llevan a cabo actividades de tratamiento explícito de colocaciones, no sería necesario privilegiar la instrucción explícita de este tipo de construcciones con el verbo desmantizado en el aula.

Se ha evidenciado que la creación de conciencia a través de la realización de actividades se transfiere a la captación de otras colocaciones en el *input*. Aun siendo conscientes de la necesidad de replicar este estudio para validar estas conclusiones, esta suposición tendría importantes consecuencias pedagógicas, pues nos indica que la realización de actividades, aunque conlleve una gran inversión de tiempo, no solo tiene el retorno del aprendizaje de las formas meta tratadas en dichas actividades sino que también llevaría a una captación de otras colocaciones del *input* al que estén expuestos. Sin embargo, es necesario tomar esta conclusión con cautela al tratar de extrapolarse a la captación de colocaciones en *input* real y fuera del contexto de aula,

donde las colocaciones pueden aparecer en condiciones que hacen su captación más difícil, como por ejemplo que sus componentes aparezcan flexionados o discontinuos.

Los datos obtenidos a través del análisis cualitativo nos permiten afirmar que los estudiantes no cuestionan la importancia de aprender colocaciones léxicas ni el método utilizado para ello. Sin embargo, consideran que es necesario también aprender palabras individuales por razones diversas, como aumentar el número de palabras conocidas o enfrentarse mejor preparados a las exigencias del examen. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de congruencia entre los contenidos de la programación y las pruebas de evaluación. Resulta poco justificable dar importancia a un aspecto lingüístico en el aula y después no reparar en él en la evaluación, particularmente en un contexto académico donde los exámenes son de vital importancia para los estudiantes. Nosotros, como ya hemos explicado, si bien tuvimos la libertad para modificar y completar las actividades propuestas por el libro de texto, no fue igual para los exámenes, que son comunes para todas las secciones, en aras de asegurar cierta homogeneidad. Pero vemos que para implantar algunos principios de un enfoque léxico en el aula es necesario atender a la evaluación.

### **9.1.3. Conclusiones sobre el contexto de no instrucción**

Nuestro grupo de control ha estado expuesto al mismo *input* que los dos grupos experimentales pero no se ha dado ningún tipo de instrucción sobre el fenómeno colocacional. El léxico perteneciente a los distintos temas se ha tratado en su dimensión paradigmática y en el *input* se ha llamado la atención sobre palabras individuales y sobre fenómenos gramaticales.

A través del análisis cuantitativo de los datos, hemos comprobado que no podemos confiar el aprendizaje de las colocaciones a la exposición al *input*, pues la diferencia de puntuaciones obtenidas en el pretest y en el postest no es significativa. Podemos afirmar, entonces, que si no hay ningún tipo de creación de conciencia, realce de las mismas o instrucción explícita, no se adquieren habilidades para el reconocimiento de las colocaciones.

Por otra parte, hemos comprobado que al dividir las formas meta en dos grupos, las *construcciones con verbo de apoyo* y el resto de colocaciones, en el grupo de control, no se observan diferencias significativas en el aprendizaje para ninguna de las dos variables. No obstante, sí se aprecia una tendencia a la significación en el aprendizaje de *otras colocaciones*. Esto significaría que en contextos sin instrucción explícita ni realce del *input*, las colocaciones con verbo de apoyo sí oponen más dificultad en el aprendizaje. Dada la inversión de tiempo y de esfuerzo que conlleva la realización de actividades explícitas, nos lleva a concluir que, si tenemos que decidir un tipo de colocaciones para tratar de forma explícita, resultaría más rentable escoger las construcciones con verbo de apoyo porque parecen más difícil de aprender de forma implícita.

## 9.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En este apartado daremos cuenta de las limitaciones de este estudio y los factores que han podido restringir su validez y fiabilidad.

La primera limitación que detectamos en este estudio es la generabilidad de los resultados. La reducida muestra de participantes, recuérdese que contamos con 16 estudiantes en el grupo de control, otros 16 en uno de los grupos experimentales y 20 en el tercer grupo, limita la validez externa de nuestro estudio y dificulta la posibilidad de extrapolar los resultados a otros aprendientes de L2 en general y de ELE específicamente. Además, nuestra muestra es representativa de un tipo de población específica: estudiantes universitarios norteamericanos cuya L1 es el inglés. Nos queda la duda de si nuestros planteamientos resultarían eficaces en otro tipo de aprendientes.

Por otra parte, en un estudio de estas características, resulta problemático controlar la incidencia de variables extrañas en los resultados obtenidos. En primer lugar, resulta difícil controlar la exposición al *input* –y por tanto a las formas meta– que los estudiantes puedan tener fuera del aula. Como hemos expuesto a lo largo del trabajo, se trata de un contexto sin inmersión lingüística, pero no podemos negar que el español está muy presente en las calles de Nueva York y que en los resultados han podido incidir otras variables, además de la manipulación experimental.

Además, hemos apuntado la alta motivación como una de las características de nuestro alumnado, así que no hemos podido controlar si alguno de los informantes ha profundizado o ha trabajado deliberadamente fuera del tiempo de aula para la memorización de las formas meta.

El hecho de que no se incluyeran posttest aplazados nos impide valorar la perdurabilidad de los efectos de la instrucción en el tiempo. Se decidió no incluirlos, sin embargo, porque por exigencias del currículo hubiéramos tenido que hacerlo después de un examen parcial o final, lo que hubiera afectado a la validez externa de nuestro estudio.

Por último, se podría discutir falta de imparcialidad que puede generarse del hecho de que el docente sea también el investigador. Sin embargo, se optó por llevar a cabo el estudio de esta manera porque queríamos asegurarnos de que se implementaba en el aula de la forma deseada y correcta.

### **9.3. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA**

Un proceso de investigación, además de tratar de responder a una serie de preguntas, plantea otras muchas sobre las que seguir investigando. En este apartado esbozamos algunas de esas cuestiones que nuestra propia investigación nos ha generado y sobre las que nos gustaría investigar en el futuro.

En este estudio se valoran únicamente los efectos de la captación y la instrucción explícita en la adquisición de habilidades para el reconocimiento activo de las colocaciones. Sin embargo, hemos visto que la retención supone un estadio superior en el conocimiento de la forma meta. Sería interesante valorar los efectos de los mismos tratamientos en la retención de las colocaciones a través test con otros métodos de elicitación o a través de la valoración de la incorporación de las formas meta al propio discurso del aprendiente, tanto escrito como oral.

Como paso posterior, sería provechoso también valorar hasta qué punto la inclusión de las formas meta en el propio discurso del aprendiente incide en la percepción que tienen los receptores o interlocutores del nivel de dominio lingüístico y la riqueza léxica y si esa percepción es proporcional al número de formas meta que aparezcan.

En este estudio nos hemos centrado principalmente en las colocaciones verbo-nombre o nombre-verbo. Hemos analizado la incidencia del tipo de colocación en cuanto a un criterio: la carga semántica de uno de los componentes. Sería útil también considerar los efectos de la captación y la instrucción explícita en el aprendizaje de distintos tipos de colocaciones y para ver a cuáles de ellas oponen más dificultad. Asimismo, sería interesante ampliar el estudio a otros tipos de secuencias formulaicas.

Hemos considerado los diccionarios de colocaciones y combinatorios y los corpus lingüísticos como un recurso útil para dar acceso a los aprendientes a la combinatoria léxica y los hemos incluido en nuestra propuesta didáctica. Sería también una interesante línea de investigación considerar la validez y la usabilidad de estos recursos existentes para el español.

Bajo lo que hemos denominado *captación*, hemos incluido realce de la forma meta en el *input*, a través de subrayado o de negrita y de la llamada de atención hacia las mismas por parte del profesor –con búsqueda en el texto y traducción a la L1–. Valorar la incidencia de otras técnicas de creación de conciencia y de captación, como por ejemplo las glosas, podría enriquecer nuestra comprensión del fenómeno. También sería muy interesante considerar cómo se produce la captación en otro tipo de *input*, como por ejemplo el oral.

Por último, en este trabajo hemos valorado la incidencia de las actividades de tratamiento explícito. Sin embargo, no hemos hecho diferenciación alguna entre tipos de actividades. De cara a futuras investigaciones, sería ventajoso dilucidar qué tipo de actividades de instrucción explícita proporcionan mayores ganancias de aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Almodóvar, P. (2001). *Todo sobre mi madre, guión original*, Madrid, El Deseo.
- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*, Madrid: Visor Libros, Colección Gramática del Español, 10.
- Alonso Ramos, M. (2010). No importa si la llamas o no colocación, descríbela. En C. Mellado et al. (eds.), *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán* (pp. 55-80). Frank & Timme. Berlín.
- Alonso Ramos, M. (2012). Naturaleza semántica de las colocaciones verbales. En J. Apresjan, I. Boguslavsky, M-C. L'Homme, J. Iomdin, L., Milicevic, A. Polguère, y L. Wanner (eds.), *Meaning, Texts and other Exciting Things: Festschrift in Honour of Igor Mel'čuk* (pp.15-29). Moscow: Jazyki slavjanskoj kultury.
- Alonso Ramos, M. y B. Sanromán Vilas (2000). Construcción de una base de datos de colocaciones léxicas. *Procesamiento del lenguaje natural: 26*, 97-98.
- Alonso Ramos, M., L. Wanner, O. Vincze, G. Casamayor, N. Vázquez, E. Mosqueira y S. Prieto, (2010). Towards a Motivated Annotation Schema of Collocation Errors in Learner Corpora. *7th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*. La Valetta, Malta, 3209-14.
- Altenberg, B. (2001). Contrasting delexical English make and Swedish göra. En K. Aijmer (ed.) *Wealth of English. Studies in Honour of Göran Kjellmer* (pp. 195– 219). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Altenberg, B. y M. Eeg-Olofsson (1990). Phraseology in spoken English: presentation of a project. En J. Aarts y W. Meijs (eds.) *Theory and Practice in Corpus Linguistics* (pp. 1-26). Amsterdam: Rodopi.
- Álvarez Cavanillas, J. (2008). Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de EL/E. En Redele, 9. Recuperado de: [http://www.meecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_1\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_02Alvarez\\_Cavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e](http://www.meecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02Alvarez_Cavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e)
- Apresjan, J.D., M.J. Glovinskaja (2007). Two Projects: English ECD and Russian Production Dictionary. En *Proceedings of the 3rd International Conference on MTT*. Múnich: Wiener Slawistischer Almanach, 69.
- Atkins B.T.S y K. Varantola (1997). Monitoring Dictionary Use. *International Journal of Lexicography*, 10/1, 1-45.
- Azorín Fernández, D. (2011). Diccionarios para aprender español en la Europa Multicultural del siglo XXI: problemas y perspectivas. Estudio presentado en la Conferencia Científico-Práctica Internacional «Problemas actuales de la Filología en el espacio hispano-ruso de la investigación» en el Centro Hispano-Ruso en el marco del Año Dual España-Rusia (Rostov, 22-24de septiembre de 2011).
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.105-129). Madrid: Edelsa.
- Bahns, J. (1993). Lexical Collocations: A Contrastive View. *ELT Journal* 47, 56- 63.
- Bahns, J. y M. Eldaw (1993). Should we teach EFL students collocations? *System* 21 (1), 101-114.
- Balhough, S. A. (1976). The place of lexis in foreign language acquisition. Tesis no publicada. University of Sheffield.

- Baralo, M. (1997). La organización del léxico en lengua extranjera. *Revista de filología románica*, 14, 1, 59 - 72.
- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En P. Susana y V. Salazar (eds.). *Estudios de lingüística*, 1, 23 - 38.
- Baralo, M. (2004). El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua. En M. A. Castillo Carballo (coord.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad* (pp. 148-153). Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0146.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0146.pdf)
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco Común de Referencia Europea. *Carabela*, 58, 27 – 49.
- Barfield, A. (2009). Exploring Productive L2 Collocation Knowledge. En T. Fitzpatrick y A. Barfield (eds). *Lexical Processing in Language Learners: Papers and Perspectives in Honour of Paul Meara* (pp. 95-110). Clevedon: Multilingual Matters.
- A. Barfield y H. Gyllstad (eds.) (2009). *Researching collocations in another language*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Barrios, M.A. (2007). Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre Redes y Práctico. *RedELE*, 11. Recuperado de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2007\\_11/2007\\_redele\\_11\\_01Barrios.pdf?documentId=0901e72b80df2cb7](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2007_11/2007_redele_11_01Barrios.pdf?documentId=0901e72b80df2cb7)
- Barrios, M.A. (2010). El dominio de las funciones léxicas en el marco de la teoría sentido-texto. En *Estudios de lingüística del español*, 30.
- Benson, M. (1989). The structure of the collocational dictionary. *International Journal of Lexicography* 2/1, 1–14.
- Benson, M., E. Benson, R. F. Ilson (1986b). *Lexicographic Description of English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Beréndi, M., S. Csábi y Z. Kövecses (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. En F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), (pp. 65–99). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. En J. Sinclair (ed.). *How to use corpora in Language Teaching* (pp. 15-39). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Biskup, D. (1992). L1 influence on learners' renderings of English collocations. A Polish/German empirical study. En P.J.L. Arnaud y H. Béjoint (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 85-93). Londres: Macmillan
- Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics* 21/4, 553- 571.
- Boers, F. (2011). Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment. *Review of Cognitive Linguistics*, 9, 227–261.
- Boers, F. et al. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research*, 10, 245- 261.
- Boers, F. y S. Lindstromberg (2005). Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System* 33: 225– 238.
- Boers, F. & S. Lindstromberg (eds.) (2008a) *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlín: Mouton de Gruyter.

- Boers, F. y S. Lindstromberg (2008b) How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. En F. Boers y S. Lindstromberg (eds.) (pp. 1- 61).
- Boers, F. y Lindstromberg (2008c). The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks. *Applied Linguistics* 29(2), 200-222.
- Boers, F. y S. Lindstromberg (2008d) Structural elaboration by the sound (and feel) of it. En Boers, F. & S. Lindstromberg (eds.), 329-353. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Boers, F. y S. Lindstromberg (2012). Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83-110.
- Boers, F., Demecheleer, M., y J. Eyckmans (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning figurative idioms. En P. Bogaards y B. Laufer (eds.) *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing* (pp. 53–78). Ámsterdam: John Benjamins.
- Boers, F., M. Demecheleer y A. Coxhead y S. Webb (2013) Gauging the effects of exercises on verb-noun collocations. *Language Teaching Research*, 1-21.
- Bogaards, P. (1991). Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire. *Cahiers de Lexicologie*, 59: 93-107.
- Bogaards, P. (1996). Lexicon and grammar in second language learning. En P. Jordens y J. Calleman (eds.). *Investigating Second language Acquisition* (pp. 357- 379). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Bogaards, P. (2001). Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 23: 3, 321-343.
- Bolinger, D. (1979). Meaning and memory. En G. Haydu (ed.) *Experience forms: their cultural and individual place and function*. The Hague: Mouton.
- Bonk, W.J. (2001). Testing ESL Learners' Knowledge of Collocations. En T. Hudson y J.D. Brown (eds.) *A Focus on Language Test Development: Expanding the Language Proficiency Construct Across a Variety of Tests* (pp. 113-142). Honolulu: University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de colocación y sus límites. *Lingüística española actual* XXIII(1), 9-40.
- Bosque, I. (2001a). On the Weight of Light Predicates. En J. Herschenson, K. Zagonay E. Mallén (eds.). *Features and Interfaces*. (pp. 23-38). Ámsterdam: John Benjamins.
- Bosque, I. (2004). Sobre la redundancia y las formas de interpretarla. En P. Benítez Pérez y R. Romero Guillemas (coords.), *Actas del I simposio de Didáctica de español para extranjeros* (pp. 23- 50). Instituto cervantes: Río de Janeiro.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Carter, R.A., y M.J. McCarthy, (1997). *Exploring Spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamorro, L. (2012) El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario. En *Mosaico*, 30, 26- 33.
- Chan, T.-P. y H. C. Liou, (2005). Effects of web-based concordancing instruction on EFL students' learning of verb-noun collocations. *Computer Assisted Language Learning*, 18, 231–250.

- Channell, J. (1981). Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching. *ELT Journal* 35/2, 115-22.
- Conklin, K. y N. Schmitt (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics* 29, 1, 72-89.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC y Anaya.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2001). En torno al concepto de colocación. En *Euskera*, 46, 89-108, Bilbao: Real Academia de la Lengua Vasca.
- Cowie, A. P. (1981). The treatment of collocations and idioms in learners dictionaries. *Applied Linguistics*, 2, 223- 235.
- Cowie, A. P. (1994). Phraseology. En R. E. Asher. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 10 vols. (pp. 3168- 71). Oxford: Pergamon.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Miguel E. (2008). Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos. En I. Olza Moreno et al. (eds.). *Actas del XXXIX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 567-578). Pamplona: Universidad de Navarra.
- Dechert, H. W. (1983). How a story is done in a second language. En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies for Interlanguage Communication* (pp. 175- 95). Londres: Longman.
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond Focus on Form: Cognitive perspective on learning and practical second language grammar. En C. Doughty y J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirven, R. y G. Radden, (1977). *Semantische Syntax des Englischen*. Wiesbaden: Athenaion.
- Durrant, P. y N. Schmitt (2010). Adult learners retention of collocations from exposure. *Second language research*, 26 (2), 163-188.
- Dziemianko, A. (2010). Paper or electronic? The role of dictionary form in language reception, production and the retention of meaning and collocations. *International Journal of Lexicography*, 23, 257–273.
- Dziemianko, A. (2011). Does dictionary form really matter? En K. Akasu y S. Uchida (eds.), *Actas de Asialex: Lexicography: Theoretical and practical perspectives* (pp. 92– 101). Kioto: The Asian Association for Lexicography.
- Ellis (2001) Memory for language. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 33. 68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, 2003, Constructions, chunking and connectionism: the emergence of second language structure. En C. J. Doughty, y M. H. Long, (eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp. 33- 68). Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (1994). Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review*, 11, 37–56.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227- 275.

- Ellis, R. (ed.) (2001) Form Focused Instruction and Second Language Learning. En K. de Bot, B. Ginsberg y C. Kramsch. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39- 51). Amsterdam: John Benjamins.
- Erman, B. y B. Warren (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20, 87- 120.
- Eyckmans, J. (2009). Assessing Learners' Syntagmatic Knowledge. En A. Barfield y H. Gyllstad (eds.) (pp. 125-138). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Farghal, M. Y H. Obiedat (1995). Collocations: A neglected variable in EFL. *International Journal of Applied Linguistics* 28(4), 313-331.
- Fayez- Hussein, R. (1990). Collocations: the Missing Link in Vocabulary Acquisition Amongst EFL Learners. En J. Fisiak (ed.) *Papers and Studies in Contrastive Linguistics: The Polish-English Contrastive Project. Volumen 26* (pp. 123-36). Poznan: Adam Mickiewicz University.
- Ferrando Aramo, V. (2010). Materiales didácticos para la enseñanza- aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas. *Redele*, 11. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/1-Trimestre/VeronicaAramo.html>
- Ferrando Aramo, V. (2013). *Aspectos teóricos y metodológicos para la compilación de un diccionario combinatorio destinado a estudiantes de E/LE*. Tesis doctoral inédita. Universitat Rovira i Virgili.
- Fillmore, C., P. Kay, y M. O'Connor (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions. *Language*, 64: 3, 501-538.
- Firth, J. R. (1957). Modes of meaning. En J. R. Firth, *Papers in Linguistics 1934- 1951* (pp. 190 -215). Londres: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1969). Linguistic Analysis as a Study of Meaning. En F. R. Palmer (ed.), *Selected papers of J. R. Firth 1952- 59* (pp. 12- 26). Londres y Harlow: Longmans.
- Fries, C., R. Lado y el personal del Michigan English Language Institute (1958) *English Pattern Practices: Establishing the Patterns as Habits*. Ann Arbor, MI: Michigan University Press.
- Gabrielatos, C. 2005. Corpora and Language Teaching: Just a Fling or Wedding Bells? *Teaching English as a Second Language*, 8.4, 1-35.
- Gallison, R. (1986). Accéder à la culture partagée. *Etudes de Linguistique Appliquée* 67, 119-140.
- García Santa Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco-libros.
- Gilquin, G y S. Granger (2010). How Can Data-driven Learning be Used in Language Teaching?. En M. McCarthy and A. O'Keeffe (eds), *Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). Londres y Nueva York: Routledge.
- Gitsaki, C. (1999). *Second Language Lexical Acquisition: A Study of the development of collocational knowledge*. San Francisco: International Scholars Publications.
- Godfroid, A., F. Boers & A. Housen (2013). An eye for words: Gauging the role of attention in L2 vocabulary acquisition by means of eye-tracking. *Studies in Second Language Acquisition* 35(3), 483-517.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español, *Carabela*, 56, 27-50.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. En A.P. Cowie (ed.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications* (pp. 145-160). Oxford: Clarendon Press.

- Granger, S. y F. Meunier (eds.) (2008). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gyllstad, H. (2007). *Testing English Collocations: Developing Receptive Test for Use with Advanced Swedish Learners*. Lund: Lund University.
- Haensch, G., L. Wolf, S. Ettinger y R. Werner (1982): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.
- Hallyday, M.A.K. (1966). Lexis as a linguistic level. En C. E. Bazell et al. *In Memory of John Firth* (pp. 148- 62). Londres: Longmans.
- Hausmann F. (1997). Tout est idiomatique dans les langues. En M. Martins-Baltar (ed.) *La locution entre langue et usage* (pp. 277-290). Fontenay: ENS Editions.
- Hausmann, F. J. (1989). Le dictionnaire de collocations. En F. J. Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein international Handbuch zur Lexicographie* (pp. 1010- 1019). Berlín: de Gruyter.
- Heid, U. (1994). On ways words work together. Research topics in lexical combinatorics. En W. Martin et al (eds.), *Actas del VI Contreso internacional de Euralex* (pp. 226- 257). Amsterdam: Euralex.
- Herbst, T. (1996). What are Collocations: Sandy Beaches or False Teeth? *English Studies*, 7 (4), 379- 93.
- Hernanz, M. y J. M. Brucart. (1987). *La sintaxis. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE*, 8, 35- 49.
- Higueras, M. (2006a). *Las colocaciones en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Higueras, M. (2006b). *Las colocaciones. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Colección monografías, 9. Málaga: ASELE.
- Higueras, M. (2006c). El diccionario Práctico en la práctica docente del español como lengua extranjera. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante.
- Higueras, M. (2008). Nuevas técnicas para enseñar léxico. Recuperado de <http://www.slideshare.net/guest3d5d69/nuevas-technicas-para-enseñar-léxico-wrzburg-2008?related=1>
- Higueras García, M. (2011). Lexical collocations and the learning of Spanish as a foreign language. En Cifuentes Honrubia, J.L. y Rodríguez Rosique, S. (eds.). *Spanish Word Formation and Lexical Creation* (pp. 439-464). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Hill, J. (2000). Revising priorities; from grammatical failure to collocational success. En M. Lewis (ed.) (pp. 47- 69). Londres: Language Teaching Publications,.
- Holbrook J. (1951) (ed.) *The complete nonsense of Edward Lear*. Nueva York: Dover.
- Howarth, P. (1998). The phraseology of learners' academic writing. En A.P. Cowie (ed.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications* (pp. 161-86). Oxford: Clarendon Press.
- Hoyos Puente, J. C de y M. B. Villar Díaz (2006). Utilidad del diccionario contextual en la enseñanza del español a estudiantes franceses. En M. Bruña Cuevas et al. (eds.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 1033-1043). Sevilla: APFUE, SHF y Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Sevilla.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration , rehearsal and automaticity. En P. Robinson (ed.) *Cognition and second language instruction* (pp- 258- 86). Cambridge, Cambridge University Press.

- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Jespersen, O. (1917). Negation in English and other languages. *Historisk- filologiske Meddeleser*. Copenhagen: Hoest. Reimpr. en F. R. Palmer (ed.) (1962). *Selected writings of Otto Jespersen* (pp. 3- 151). Londres: Allen & Unwin.
- Jiang, N. y T. Nekrasova (2007). The Processing of Formulaic Sequences by Second Language Speakers. *The Modern Language Journal*, 91: 3, 433–445.
- Johns, T. (1991). From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. En T. Johns & P. King (eds.), *Classroom Concordancing. English Language Research Journal*, 4, 27-45.
- Johns, T. (1997). Contexts: The Background, Development and Trialling of a Concordance-based CALL Program. En A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery y G. Knowles (eds.), *Teaching and Language Corpora* (pp.100-115). Harlow: Addison Wesley Longman.
- Jones, M., & Haywood, S. (2004). Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context. En N. Schmitt (ed.), *Formulaic sequences* (pp. 269–292).
- Jones, S. and J. Sinclair (1974). English lexical collocations. *Cahiers de Lexicologie* 24, 15- 61.
- Kilgarriff, A. (2009). Corpora in the Classroom Without Scaring the Students. Lexical Computing Ltd. *Proceedings from the 18th International Symposium on English Teaching*. Taipei.
- Kjellmer (1984). Some thoughts on collocational distinctiveness. En J. Aarts y W. Meijs (eds.) *Corpus Linguistics. Recent Developments in the Use of Computer Corpora in English Language Research* (pp. 163- 171). Amsterdam: Rodopi.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- Krashen, S.D. y T.D. Terrell (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Laforest, M. H. (1980). Towards a typology of lexical errors. *Anglistica*, 23(1), 1–30.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Laufer y Waldman (2011) Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English. *Language Learning*, 61:2, 647-672.
- Laufer, B. (1988). The concept of 'synforms' (similar lexical forms) in L2 vocabulary acquisition. *Language and Education*, 2, 113-132.
- Laufer, B. (1997) The lexical plight in second language reading. En J. Coady y T. Huckin (eds.) *Second language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy* (pp- 20- 34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2005) "Focus on form in second language vocabulary acquisition" in Susan Foster Cohen (ed.) *EUROSLA Yearbook 5* (pp. 223- 50). Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins.
- Laufer, B. (2011). The contribution of dictionary use to the production and retention of collocations in a second language. *International Journal of Lexicography*, 24, 29– 49.

- Laufer, B. y B. Roitblat-Rozovski (2011) Incidental Vocabulary Acquisition: the effects of Task Type, Word Occurrence and Their Combination. *Language Teaching Research*, 15 (4), 391-411.
- Laufer, B. y J. Hulstijn. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22:1, 1-26.
- Laufer, B. y N. Girsai (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29, 694–716.
- Lavid, J. (2005). Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI. Madrid: Cátedra.
- Lee Revier, R. (2009). Evaluating a New Test on Whole English Collocations. En A. Barfield y H. Gyllstad (eds.) (pp. 125-138). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lee Revier, R. (2009). Towards an assessment of learners' receptive and productive syntagmatic knowledge. En A. Barfield y H. Gyllstad (eds.) (pp. 125-38). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (ed.) (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, Morgan (2000). There is Nothing as Practical as a Good Theory. En M. Lewis (ed.) (pp. 10-27). Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, Margareta. (2008). *The idiom principle in L2 English: Assessing elusive formulaic sequences as indicators of idiomaticity, fluency, and proficiency*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Tesis doctoral.
- Li, T. F. (2009). *Metaphor, image, and image schemas in second language pedagogy*. Colonia, Alemania: Lambert Academic.
- Lindstromberg, S., y F. Boers (2008). Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: The mnemonic power of assonance. *System*, 36, 423–436.
- Little, D. (1994). Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. En T. Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1996), *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Liu, C. P. (1999). An analysis of collocational errors in EFL writings. En *Proceedings of the Eighth International Symposium on English Teaching* (pp. 483–494). Taipei: Crane.
- Long, M. (1991). Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. En C. Doughty y J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. y G. Crookes (1992). Three Approaches to Task- Based Syllabus Design. *TESOL*, 26, 1.
- Long, M.H. y G. Crookes (1993), Units of analysis in syllabus design: The case of task, en G. Crookes y S. M. Gass. (eds.), *Tasks in pedagogical context. Integrating theory and practice* (pp. 9-54). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- López Vázquez, L. (2010) La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. En *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*.

- Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0531.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0531.pdf)
- Louw, B. (1993). Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. En M. Baker, G. Francis y E. Tognini-Bonelli (eds.) (pp. 157–177) *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Markee, N. (1997), *Managing curricular innovation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Martín Bosque A. 2008, ¿Fare es hacer? Colocaciones en los diccionarios monolingües de aprendizaje de ELE. En *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: Alicante, 444-450.
- Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/fare-es-hacer-colocaciones-en-los-diccionarios-monolingues-deaprendizaje-de-ele-0/>
- Martínez Montoro, J. (2005). *La obra lingüística de Julio Casares*. Tesis Doctoral, Granada, Universidad de Granada. Recuperada de: <http://0-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/15510621.pdf>
- Marton, W. (1977). Foreign Vocabulary Learning as Problem No. 1 of Language Teaching at the Advanced Level. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2/1, 33-57.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCullough, J. L. (2001). Los usos de los corpóra de textos en la enseñanza de lenguas. En *Trenchs Parera*, 125-140.
- McGee, I. (2012). Collocation Dictionaries as Inductive Learning Resources in Data-Driven Learning. An Analysis and Evaluation. *International Journal of Lexicography*, 25: 3, 319- 361.
- McNamara, T. P. (2005). *Semantic priming: Perspectives from memory and word recognition*. Nueva York: Psychology Press.
- Meara, P. (1983). *Vocabulary in a second language*. Londres: Center for information in language teaching.
- Mel'čuk, I. (1996). Lexical functions: A tool for the description of lexical relations in a lexicon. En L. Wanner, (ed.) (pp. 37-102).
- Mel'čuk, I. (1998). Collocations and Lexical Functions. En A. P . Cowie (ed.). *Phraseology. Theory, analysis and applications* (pp. 23-53). Oxford: Clarendon Press.
- Mel'čuk, I., A. Clas, y A. Polguère (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Melka Teicheroew, F. J. (1982). Receptive versus productive vocabulary: A survey. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6, 5- 33.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy, (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Minervini, R. (2008). El diccionario combinatorio para el desarrollo del léxico en el aula de E/LE. En A. Nomdedeu Rull y E. Sánchez García (eds.), *Perspectivas de la lexicografía del español en el siglo XXI* (pp. 89-119), Nápoles.
- Mitatou, Z. (2011). Las construcciones del verbo *dar* en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). *Redele*, 23.

- Recuperado de:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2011\\_23/2011\\_redeLE\\_23\\_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2011_23/2011_redeLE_23_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a) (10.07.2013)
- Moncó Taracena S. 2013, Adquisición de las construcciones con el verbo hacer, enfoque plurilingüe. *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 735-751.
- Mondria, J.R. y M. Wit-de-Boer (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12, 249-267.
- Moon, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English. A Corpus- Based Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco /Libros.
- Moreno Jaén, M. (2007). A Corpus-Driven Design of a Test for Assessing the ESL Collocational Competence of University Students. *International Journal of English Studies*, 7/2, 127-47.
- Morgan, J. (1978). Two types of convention in indirect speech acts. En P. Cole (ed.). *Syntax and Semantics IX: Pragmatics* (pp. 261- 80). Nueva York: Academic Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. y R. Waring (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. y S. Webb (2011). *Researching and analysing vocabulary*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. y DeCarrico, J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. (2004a). What are Collocations? En D. J. Allerton et al. (eds.), *Phraseological Units: Basic Concepts and Their Application*. (pp. 1-21). Basilea: Schwabe.
- Nesselhauf, N. (2004b). How learner corpus analysis can contribute to language teaching. En Aston, Guy, Bernardini, Silvia, and Stewart, Dominic, (eds.) *Corpora and Language Learners*, pp. 109-124. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- Norris, J., y L. Ortega (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Núñez Cabezas, E.A. (2001). Los modismos en ELE: Análisis a través de los corpus digitales. *Actas del XII Congreso de ASELE, Valencia*, 159- 167.
- Orol González, A. (2014) ¿Qué significa conocer una colocación? *II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Madrid.
- Orol González, A. y M. Alonso Ramos (2013). A Comparative Study of Collocations in a Native Corpus and a Learner Corpus of Spanish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 96, 563-570.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Routledge.

- Oxford, R. y R. Scarcella (1994) Second language vocabulary learning among adults. State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22: 2, 231- 243.
- Palmer, H. E. (1999 [1925]). Conversation. En Smith, R. C. (ed.), *The writings of Harold E. Palmer* (pp. 185- 91). Tokio: Hon-no-Tomosha.
- Pawley, A. y F. Syder (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En J. Richards y R. Schmidt (eds.) *Language an Communication* (pp. 191- 226). Londres: Longman.
- Pérez Serrano, M. (2012). Combina y vencerás II. *Didactired*. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre\\_12/26112012.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_12/26112012.htm)
- Pérez Serrano, M. (2014). Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE. *Marcoele*, 19.
- Peters, E. (2007). The influence of Task Instruction on Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension. En M.P. García Mayo (ed.) *Investigating Task in Formal Language Learning* (pp. 178-98). Clevedon: Multilingual Matters.
- Peters, E. (2009). Learning collocations through attention-drawing techniques: A qualitative and quantitative analysis. En A. Barfield & H. Gyllstad (eds.) (pp. 194–207). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Peters, E. (2012). Learning German formulaic sequences: The effect of two attention-drawing techniques. *Language Learning Journal*, 40, 65–79.
- Pinilla Gómez, R. (1998). El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE. *Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca*, 349-355.
- Piñol, M. C. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza de español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Porto, M. (1998). Lexical phrases and language teaching. *Forum* 36: 3- 22. Recuperado de: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no3/p22.html>
- Prabhu, Nagore S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Read, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press
- Römer, U. (2006). Pedagogical applications of corpora: some reflexions on the current scope and a wish list for future developments. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik (ZAA)*, 54 (2), 121-134.
- Romera, J.M. (1962). Introducción a El porqué de los dichos. En J. M. Iribarren, *El porqué de los dichos*. Madrid: Aguilar.
- Romero Doiz, B. (2014). El enfoque léxico aplicado a la reducción de errores interlingüísticos. En *Redele*, 15.
- Ruiz Martínez, A. M. (2004). El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español. En M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.) En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 785-791). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ruiz Martínez, A. M. (2007). La noción de colocación en las partes introductorias de algunos diccionarios monolingües del español. *Revista de Lexicografía*, XIII, 139- 182.
- Sánchez Benedito, F. (1986). *Diccionario conciso de modismos*. Madrid: Alhambra Longman.
- Sanromán Vilas B. (2009). Diferencias semánticas entre construcciones con verbos de apoyo y sus correlatos verbales simples. *ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 23, 289-314.

- Sanromán Vilas, B. (2011). The Unbearable Lightness of Light Verbs. En I. Boguslavsky y L. Wanner (eds.). *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory*, (pp. 253- 263). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R. Schmidt (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (ed.). *Cognition and second language instruction* (pp. 3-33). Nueva York: Cambridge University Press.
- Schmidt, R.W. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-85.
- Schmitt, N. (ed.) (2004) *Formulaic sequences: acquisition, processing and use*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, N. and Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: An introduction. En Schmitt, N. (ed.) (pp. 1.22).
- Schmitt, N. y F.A. Alali (2012). Teaching Formulaic Sequences: the same as or different from teaching single words? *TESOL Journal*, 3.2, 153-180.
- Segalowitz, N. S. y J. Hulstijn (2005). Automaticity in bilingualism and second language learning. En J.F. Kroll y A.M.B. De Groot (eds.) *The handbook of bilingualism, psycholinguistic approaches* (pp.371-88). Oxford: Oxford University Press.
- Segalowitz, N.S. (2003). Automaticity and Second Languages. En C. Doughty y M.H. Long (eds.), *The handbook of second language Acquisition* (pp.282-308). Oxford: Blackwell Publishing.
- Shirota, S. (1991). *Kotobano en (Solidaridad Léxica): Aproximación a la lexicología estructural*. Tokio: Liberta.
- Sidotti, R. (2014). Interferencias colocacionales en construcciones con verbo de apoyo+ sustantivo entre lenguas afines. *Lingue Linguaggi* 11, 215-224
- Sinclair, J. (1966). Beginning the Study of Lexis. En C. E. Bazell et al. *In Memory of John Firth* (pp. 410- 30). Londres: Longmans.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2004). *How to use corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Skoufaki (2008) Conceptual metaphorical meaning clues in two idiom presentation methods. En Boers, F. y S. Lindstromberg, (eds.) (pp. 101- 132). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Sonbul, S. y N. Schmitt (2013) Explicit and Implicit Lexical Knowledge: Acquisition of Collocations Under Different Input Conditions. *Language Learning*, 63:1, 121-159.
- Sorhus, H.B. (1977). To hear ourselves: Implications for teaching English as a second language. *English Language Teaching Journal*, 31, 211–221.
- Sripicharn, P. (2010). How can we prepare learners for using language corpora? En A. O’Keeffe and M. McCarthy (eds.) *The Routledge handbook of corpus linguistics*. (pp. 371-384). London: Routledge.

- Steinel, M. P., J. H. Hulstijn, y W. Steinel (2007). Second language idiom learning in a paired-associate paradigm: Effects of direction of learning, direction of testing, idiom imageability, and idiom transparency. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 449–484.
- Stengers, H., F. Boers, A. Housen y J. Eyckmans (2010) Does chunking foster chunk-uptake? En S. De Knop, F. Boers y A. De Rycker (eds.) *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics* (pp. 99-117). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Stengers, H., F. Boers, A. Housen y J. Eyckmans (2011) Formulaic sequences and L2 oral proficiency: Does the type of target language influence the association?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 49: 4, 321–343.
- Stubbs, M. (1995). Collocations and Semantic Profiles: on the Cause of the trouble with quantitative studies. *Functions of Language* 2 (1), 23- 55.
- Swan, Michael. 2006. Chunks in the classroom: Let's not go overboard. *Teacher Trainer*, 20(3), 5-6.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Longman.
- Tutin, A., F. Grossmann (2002): Collocations régulières et irrégulières: esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 7, 7-26.
- Ullman, M. T. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 105–122.
- Underwood, G., N. Schmitt y A. Galpin (2004). The eyes have it: an eye-movement study in the processing of formulaic sequences. En N. Schmitt (ed.) (pp. 153- 72). Amsterdam: John Benjamins.
- Val Álvaro, J. F. (1999). La composición. En V. Demonte e I. Bosque (coords.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. (pp. 4757-4842). Madrid: Espasa Calpe.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: an experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 287-301.
- VVAA (2012). *National Standards for foreign language communication. Standards for foreign language learning in the 21st century*. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.
- Walker, C. Factors which influence the process of collocation. En F. Boers y S. Lindstromberg (eds.) (pp. 291-308).
- Wanner, L. (ed.) (1996). *Lexical functions in lexicography and natural language processing*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- Wanner, L. (ed.) (1997). *Recent trends in Meaning-Text Theory*. Amsterdam/ Filadelfia. John Benjamins.
- Wanner, L. (ed.) (2007). *Selected lexical and grammatical issues in the meaning-text theory: in honour of Igor Mel'čuk*. Amsterdam/ Filadelfia. John Benjamins.
- Waring, R. y P. Nation (2004). Second language reading and incidental learning. *Angels of the English speaking world*, 4: 11-23.
- Watson, D. (1997). *Advanced vocabulary in context*. St. Heller: Georgean Press.
- Webb, S., J. Newton y A. Chang (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63:1, 91- 120.
- Webb, S., y E. Kagimoto, (2009). The effects of vocabulary learning on collocation and meaning. *TESOL Quarterly*, 43, 55–77.

- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolard, G. (2000). Collocation encouraging learner independence. En M. Lewis (Ed.) (pp. 28- 46).
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press
- Wray, A. y T. Fitzpatrick (2008). Why can you just leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of nativelike competence. En S. Ganger y F. Meunier (eds.) (pp. 123-47).

## MANUALES

- Baralo, M., M. Genís y M.Eugenia Santana (2011). *En Vocabulario. Medio B1*. Madrid: Anaya.
- Chamorro, M. D., E. Conejo y P. Martínez Gila (2013). *Bitácora 3. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., A. Garmendia y C. Soriano (2005). *Aula Internacional 2. Curso de español*. Barcelona: Difusión.
- De la Fuente, M.J., E. Martín Peris y N. Sans (2003). *Annotated Instructor's Edition, North American Edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- De Prada, M.; D. Salazar, C.M. Molero (2012): *Uso interactivo del voabulario y sus combinaciones más frecuentes. Nivel B2 al C2*. Madrid: Edelsa.
- Higueras, M. (2008). *Vocabulario. De las palabras al texto. A1*. Madrid: SM.
- Sans Bauleanas, N., E. Martín Peris y A. Garmendia (2011). *Bitácora 1. Curso de español. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Sans Bauleanas, N., E. Martín Peris y A. Garmendia (2013). *Bitácora 3. Curso de español. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

## OBRAS LEXICOGRÁFICAS Y CORPUS

- Alonso Ramos, M. (2004). *Diccionario de Colocaciones del Español*. Universidad de La Coruña. Recuperado en: <http://www.dicesp.com/> [DiCE]
- Beauchesne, M. y K. Beauchesne (2009): *Le Grand Dictionnaire des cooccurrences, Beauchesne et filles*. Montréal: Guérin.
- Benson, M. et al. (1986). *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*, Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Boneu, J. (2001), *Diccionario euléxico*. Barcelona: Juventud.
- Bosque, I. (dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bosque, I. (dir.) (2006). *Diccionario práctico combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM. [DCP]
- Crowther, J., D. Lea y S. Dignen (eds.) (2002). *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, M. (2002-). *Corpus del español (100 millones de palabras, siglo XII – siglo XX)*. Recuperado de: <http://www.corpusdelespanol.org/x.asp> [CdE]
- Hill, J. y M. Lewis (1997). *Dictionary of Selected Collocations*. Hove: Language Teaching Publications.
- Kjellmer, G. (1994). *A Dictionary of English Collocations*, 3 vol. Oxford: Claredon Press.

- Martín Peris, E. (ed.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Mel'čuk, I. et al. (1984-1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I-IV*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I. et al. (1984/1988/1992/1999) (4 vols.) *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I. y A. Polguère (2007). *Lexique Actif du Français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruselas : De Boeck.
- Moliner, M. (1998) [1966]. *Diccionario de Uso del Español*, Madrid, Gredos, 2 vols, 2ª edición [DUE].
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <http://www.rae.es> [DRAE]
- Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual*. Recuperado de: <http://corpus.rae.es/creanet.html> [Fecha de consulta: enero de 2015] [CREA]
- Rundell, M. (ed.) (2010): *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar. 2 vols. [DEA].
- Sinclair, J. (ed.) (1987). *Collins COBUILD English Language Dictionary*. Londres: Harper Collins Publishers.
- Sinclair, J. (ed.) (1995). *Cobuild English Collocations on CD-ROM*. London: Harper Collins Publishers.
- Tiberii, P. (2012) *Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano*. Bologna: Zanichelli.
- VVAA. (1995). *Collins Cobuild: English Collocations*. Inglaterra: Harper Collins.
- VVAA. (2009). *Longman Dictionary of Contemporary English* (5a ed.). Harlow, UK: Pearson Longman.

# APÉNDICES

## APÉNDICE A: SYLLABUS DEL CURSO INTERMEDIO I

### Spanish 1201 (ESPAÑOL INTERMEDIO I)- PRIMAVERA 2015

**\*\*PROVIDE PROOF of accurate placement, even if you have never taken Spanish: CU/BN Placement exam (380-449).  
\*\*FILL OUT and HAND IN STUDENT PROFILE.**

#### INFORMACIÓN DEL PROFESOR:

Profesor: Mercedes Pérez Serrano

Oficina: Casa Hispánica #303

Horas de oficina: Martes de 1.25 a 2.25 y jueves de 1.25 a 2.25.

Correo electrónico: mp3190@columbia.edu

#### TEXTOS Y OTROS MATERIALES:



1. Bundled version (@ Columbia Bookstore or Book Culture)

ISBN 13: 9781256436386

##### Componentes:

-Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas (2011, **Customized Columbia/Barnard Edition**) *Gente (Student's Book, Student's Activities Manual)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall

-Alonso, Rosario et al. *Gramática básica del estudiante de español*. Pearson Custom Publishing; Custom edition

2. Myspanishlab website:

<http://pegasus2.pearsoned.com/Pegasus/frmLogin.aspx?s=3&ReturnUrl=%2fPegasus%2fModules%2fMyPegasus%2fMyPegasus.aspx>

3. Wiki para la clase

5. **Bloques de textos:** se trabajarán a lo largo del curso los siguientes bloques culturales en la fecha que se indica en el programa detallado del curso:

##### Bloque 1

Pedro Almodóvar 1999 *Todo sobre mi madre*.

##### Bloque 2

Julio Cortázar (1951) *Casa Tomada*

Fabián Bielinsky *Nueve reinas* (2000)

##### Bloque 3

Eduardo Galeano, *La trama del tiempo*.

Carlos Iglesias, *Un franco, 14 pesetas*.

#### PROYECTO

*El español que te rodea* (implica el uso de Twitter y de un Wiki)

# EVALUACIÓN

## Composición de la nota final

Clase:

- Preparación de clase y participación: 20%
  - MSL/SAM
  - Interacción en pequeños grupos
  - Comunicación en español (dentro y fuera de clase –emails-)
  - Participación voluntaria, implicación en las tareas de clase, etc.
- Composiciones y otros trabajos para casa: 15%
- Proyecto 15%

Exámenes:

- Examen parcial: 15%
- Actividad oral: 10%
- Examen final: 25%

### Escala de notas

100 = A+	83-86 = B	70-72 = C-
95-99 = A	80-82 = B-	60-69 = D
90-94 = A-	77-79 = C+	
87-89 = B+	73-76 = C	

### Trabajo para casa

El trabajo para casa se asigna diariamente y debe seguirse con regularidad. El profesor determinará la fecha de entrega de cada trabajo.

### Trabajos escritos

El profesor asignará tres composiciones escritas (de aproximadamente 300 palabras cada una) al principio del semestre. Cada composición será corregida, rescrita y corregida por segunda vez. Las dos versiones tendrán una nota.

### Otros exámenes

El profesor anunciará al principio del curso si habrá otros exámenes aparte del parcial, oral y final. Esos exámenes en cualquier caso no serán más de dos y no ocuparán más de 20 minutos de la clase.

### NOTAS SOBRE EVALUACIÓN:

- There is no extra-credit of any kind. If you miss class, it is your responsibility to keep up-to-date with due homework and/or classwork.
- Office hours may not be used for personal tutoring, but for course-specific questions and general inquiries. Please be mindful of your fellow students when signing up.
- A+ (100), as the + indicates, is reserved for truly outstanding work. It not only excels on every single required aspect, but also shows depth, intuition and initiative, critical analysis and insightful comments, resourcefulness, effective application of learning tools and strategies, etc. for the level.

## MÁS INFORMACIÓN

## CAFÉ & CONVERSACIÓN (C&C)

Durante el semestre, cada jueves entre 4pm-5pm, estudiantes avanzados de español organizan una hora de conversación en el lobby de la Casa Hispánica. Son bienvenidos los estudiantes de todos los niveles, y es una excelente oportunidad de practicar tu español y conseguir más fluidez en un ambiente relajado fuera de clase.

### Lateness

Arriving late to class is extremely disruptive to the instructor and to your peers. **Three late arrivals will constitute one absence.**

### Departmental Policy on Absences

The Department of Latin American and Iberian Cultures has an across-the-board policy on class absences. Students enrolled in courses that meet three (3) times a week who have four (4) unexcused absences or more will see their final grade reduced by one letter. Students enrolled in courses that meet two (2) times a week who have three (3) unexcused absences or more will see their final grade reduced by one letter. In courses that meet only once a week two (2) unexcused absences will lead to a grade reduction of one letter.

An excused absence is an absence due to a religious holiday or one for which you can provide some form of written justification from a physician or dean. You should not interpret this policy as entitling you to a given number of free absences from class. You should see it as a hedge against illness and other unforeseen circumstances that may make it impossible for you to attend class.

Absences will affect your preparation and participation grade.

### Academic Integrity

The Department of Latin American and Iberian Cultures fully supports and adheres to all Columbia University policies and procedures regarding academic dishonesty (plagiarism, fabrication, cheating, etc.). The work you submit in the class is expected to be your own. If you submit work that has been copied from any published or unpublished source (including the Internet) without attribution, or that has been prepared or reviewed by some other than you, or that in any way misrepresents somebody else's work as your own, you will face disciplining by the university.

It is expected that all students abide by the university's Code of Academic Integrity: <http://www.college.columbia.edu/facultyadmin/academicintegrity> and that they refrain from any activity constitutive of academic dishonesty as defined therein. For additional information, visit the section on Academic Integrity in the College and University Policies: <http://www.college.columbia.edu/bulletin/universypolicies.php> or consult your instructor in the event of any uncertainty on your part about what may constitute academic dishonesty.

CLASES	UNIDADES Y CONTENIDOS	GRAMÁTICA BÁSICA (GBE)
Clases 1-6	Presentación del curso	32. Formas del subjuntivo A, B, C y D:

(6 sesiones) Enero 20- 30	Unidad 15 <i>Gente que se divierte:</i> <b>Planificar un fin de semana en Madrid.</b> - <b>Léxico: ocio y cine.</b> - <b>Gramática: el subjuntivo.</b> - <b>Cultura: el ocio en España.</b> - <b>Estrategias: la cortesía.</b>	págs. 151-153 (+ej. 4 en p.154). 33A. Declarar o no declarar: página 157 (ej. 1 en pág. 158) 33. C. Declarar o cuestionar informaciones: páginas 162,163 y 164.
Clases 7-11 (5 sesiones) Feb 3- 12	Unidad 16 <i>Gente sana</i> <b>Crear una campaña sanitaria.</b> - <b>Léxico: la salud y las enfermedades.</b> - <b>Gramática: imperative y adverbios.</b> - <b>Cultura: el país de Costa Rica.</b> - <b>Estrategias: la cortesía.</b>	34. Imperativo A, B, D, E y F: págs. 173, 174, 175 y 176. Relacionar E: imperativo negativo pág. 175 con 32: formas del subjuntivo: págs. 151,152,153.
Clases 12-14 (3 sesiones) Feb 13- 19	<i>Todo sobre mi madre</i> , Pedro Almodóvar.	
Clases 15-20 (6 sesiones) Feb 20– Mar 5	Unidad 17 <i>Gente innovadora</i> <b>Diseñar una casa inteligente.</b> - <b>Léxico: las nuevas tecnologías.</b> - <b>Gramática: relativas, pronombres.</b> - <b>Cultura: la domótica y Uruguay.</b> - <b>Estrategias: la conversación.</b>	32. Formas del subjuntivo A, B, C y D: págs. 151, 152 y 153 (+ej. 4 en p.154). 33A. Declarar o no declarar: página 157. 33B. Expresar deseos y objetivos: págs. 158,159, 160. Relacionarlo con pág. 175: imperativo negativo. 33 F. Identificar o no identificar: págs. 168, 169, 170.
Clase 21 6 de marzo	Repaso para el parcial	
<b>Clase 22</b> <b>10 de marzo.</b>	<b>Examen parcial (Midterm)</b>	
Clases 23-27 (5 sesiones) Mar 12 - 27	Unidad 18 <i>Gente que cuenta historias</i> <b>Escribir el final de un relato de misterio</b> - <b>Léxico: literatura y misterio.</b> - <b>Gramática: tiempos de pasado.</b> - <b>Cultura: Bolivia.</b> - <b>Estrategias: la narración y la conversación.</b>	<b>REPASO DEL 1102</b> Cap. 26. ¿Imperfecto o indefinido?: págs. 128 a 133 (ej.6) <b>¿Qué pasó con Elena, Pepe Luis?</b> <b>(presentación flash)</b> 27. Pluscuamperfecto de indicativo: págs. 136 y 137 (+ej.3 pág. 138) 42.B. Pero, sino: págs. 228,

		229.
Clases 28-31 Mar 31- Abr 7	Julio Cortázar (1951): <i>Casa Tomada</i> Fabián Bielinsky (2000): <i>Nueve reinas</i>	
Clases 32-36 (5 sesiones) Abr 9- 17	Unidad 19 <i>Gente de negocios</i> . <b>Escribir el final de un relato de misterio</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Léxico: consumo, servicios, publicidad y empresas.</b></li> <li>- <b>Gramática: futuro, condicionales y pronombres.</b></li> <li>- <b>Cultura: Economía de Panamá.</b></li> <li>- <b>Estrategias: recursos para debatir.</b></li> </ul>	28. Futuro A, B, C, D págs. 139 a 143. 16. Posición y combinación de pronombres complemento: págs. 79 a 83.
Clase 34 Abr. 21	Presentación y puesta en común del proyecto	
Clases 38-40 Abr. 23- 28	Carlos Iglesias (2006) <i>Un franco, 14 pesetas</i> Eduardo Galeano, <i>La trama del tiempo</i> .	
Clase 41 Abr 30	Repaso para el examen final	
<b>Clase 42: Mayo 1      Actividad oral</b>		
Fecha por determinar	Examen final (comprobar en SSOL)	

## OBJETIVOS

Al final del curso sabré:

- comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar cuando tratan sobre cuestiones que le son conocidas, en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio;
- desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua;
- producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal;
- describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

### Oír

- comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, negocio y ocio, siempre que mi interlocutor nativo sea cooperativo y hable en un español culto estándar;
- comprender la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

### Hablar

- enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones;
- explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos;
- narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones con respecto al texto.

#### **Interactuar**

- desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a donde se habla esa lengua
- participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria, por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales

#### **Mediar**

- interpretar a mis eventuales compañeros de viaje, en el lugar donde se habla la lengua meta en casi todas las situaciones que se presentan normalmente;
- resumir para un hablante de mi lengua los temas principales de una conversación entre nativos en lengua estándar si trata de temas de vida cotidiana o de interés personal.

#### **Leer**

- comprender completamente textos redactados en una lengua de uso habitual y sobre temas cotidianos o relacionados con el trabajo;
- comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales;
- entender el sentido general de textos literarios contemporáneos de cierta longitud, como novelas cortas o piezas teatrales.

#### **Escribir**

- escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal;
- escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

## **CONTENIDOS**

### **Contenidos comunicativos**

- expresar deseos
- expresar intenciones
- hablar de planes para el futuro inmediato
- organizar citas de ocio
- hacer invitaciones, rechazarlas y aceptarlas
- poner excusas
- hablar de contenidos experiencias culturales y expresar la opinión propia
- recomendar experiencias culturales
- entender y dar consejos, recomendaciones y advertencias sobre salud, dieta y ejercicio físico
- desenvolverse en el ámbito de la salud de usuario normal en encuentros habituales formales con profesionales del ámbito.
- expresar condiciones
- describir objetos
- narrar con detalle
- explicar las circunstancias en las que se produce un acontecimiento del pasado
- contar anécdotas
- hacer hipótesis sobre el contenido de conversaciones ajenas
- situar un acontecimiento en el tiempo
- resaltar un elemento de un relato

- procedimientos del lenguaje publicitario y de consumo
- procedimientos básicos del lenguaje de los negocios
- expresar planes e intenciones para el futuro
- recursos para quejarse y protestar como consumidor
- recursos para opinar en materia de consumo

### **Contenidos socioculturales**

- hábitos de ocio en el mundo cultural hispano
- rituales de citas en el mundo cultural hispano
- hábitos de salud en el mundo cultural hispano
- hábitos vacacionales burgueses en el mundo cultural hispano
- costumbres culturales deportivas y físicas en el mundo cultural hispano
- rituales de establecimiento de relaciones de negocios en el mundo cultural hispano
- recursos para mantener conversaciones formales en el ámbito de los negocios

### **Formas**

- léxico de los productos culturales y el ocio urbano
- usos del condicional para recomendaciones, deseo e hipótesis
- excusas con “es que...”
- recursos para quedar organizar citas: quedar
- preferir, apetecer, encantar...
- ser con acontecimientos
- superlativos
- marcadores de habitualidad y soler
- léxico del estado físico y de salud, en un nivel no especializado
- imperativos
- condicional con presente para recomendaciones
- tú impersonal
- imperativo, significado y formas con verbos regulares e irregulares
- imperativo negativo
- recomendaciones con formas impersonales: hay que, se, conviene,...
- conectores: sin embargo, a pesar de que, aunque, ya que, como, porque
- adverbios en –mente
- recursos para definir y describir objetos: ser con adjetivo, de, que tiene, servir, usar,...
- se impersonal
- objeto directo reduplicado
- presente de subjuntivo: significado y formas regulares e irregulares
- frases relativas con presente de subjuntivo
- frases relativas con preposición
- narración en pasado: significado del pretérito y del imperfecto y repaso de las formas regulares e irregulares
- léxico de la literatura en un nivel de lector
- léxico de los sentimientos y las emociones (1)
- pluscuamperfecto de indicativo: significado y formas
- estar con gerundio en pretérito y en imperfecto: significado
- marcadores temporales de la narración en pasado para situar los acontecimientos en un momento preciso.
- recordar
- suponer
- recursos para hablar de horas aproximadas
- sino, pero

- recursos para resaltar un detalle en una narración: Fue... cuando/donde/quien/...
- futuro: significado y formas regulares e irregulares, repaso
- repaso de otras formas del futuro
- cualquier
- todo, todo el/la, todos, todos los/las
- cualquier y todo introduciendo relativas son subjuntivo
- pronombres CI y CD: se lo/la/los/las
- cuantificadores para personas
- revisión de la impersonalidad con se, te y uno
- léxico de la economía, las empresas y los negocios a nivel de usuario no especializado

## LAS COLOCACIONES

1. Lee con atención el siguiente texto para saber qué son las colocaciones:

### **What is a collocation?**

**A collocation is a pair or group of words that are often used together and not necessarily literally translated. For example, in Spanish it is said *cometer un error* and not *hacer un error* like in English *make a mistake*.**

**Students of Spanish have to make a special effort to learn them because they are often difficult to guess. Some combinations just sound 'wrong' to native speakers of Spanish. For example, the adjective *tinto* collocates with *vino* and not *rojo*.**

**Sometimes, a pair of words may not be absolutely wrong, and people will understand what is meant, but it may not be the natural collocation.**

### **What is an idiom?**

**Idioms are groups of words in a fixed order that have a meaning that cannot be guessed by knowing the meaning of the individual words. For example, *tomar el pelo* is an idiom because the meaning is not the addition of the meaning of *tomar* and of *pelo*, but to tease somebody.**

### **Why learn collocations?**

**Learning collocations is a good idea because they can:**

- a. give you the most natural way to say something: *fumar está terminantemente prohibido* en todo el campus.**
- b. give you alternative ways of saying something, which may be more precise or expressive: *es una buena idea*/*es una idea brillante*.**

**Adaptado de McCarthy y O'Dell (2005)**

2. Aquí tienes una serie de combinaciones de palabras. Decide si son expresiones idiomáticas, colocaciones o combinaciones libres:

**cometer un error      tomar el pelo      dar un paseo      limpiar la**  
**guitarra      tocar la guitarra      poner la mesa      meter la pata**  
**café solo      comer una manzana      tener pájaros en la cabeza**

**COLOCACIONES**

**EXPRESIONES  
IDIOMÁTICAS**

**COMBINACIONES  
LIBRES**

## APÉNDICE C: PAQUETE DE INSTRUCCIÓN PARA COMPLEMENTAR EL LIBRO DE TEXTO (SIN REALCE)

### C.1. Gente que se divierte

#### EL TIEMPO LIBRE DE LOS ESPAÑOLES

1. ¿Sabes a qué dedican los españoles su tiempo libre? Completa el apartado "antes del leer" y luego coméntalo con un compañero.

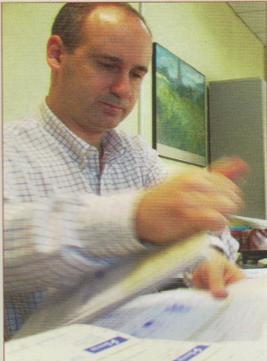
Los españoles...	Antes de leer		Después de leer	
	V	F	V	F
1. dedican poco tiempo a pasarlo bien.				
2. gastan mucho dinero en grandes viajes.				
3. quedan mucho con amigos y familiares.				
4. no hacen mucho deporte.				
5. pasan muchas horas delante del ordenador.				
6. pasan mucho tiempo en bares o restaurantes.				
7. tienen pocos días de vacaciones.				
8. ir de excursión es una de sus actividades favoritas				

2. Ahora lee el artículo y comprueba tus hipótesis anteriores.

## ¿A QUÉ DEDICAN LOS ESPAÑOLES SU TIEMPO LIBRE... ...SI LO TIENEN?

Según un estudio reciente, solo un 13,2% de los españoles prefiere tener más horas de ocio que de trabajo. No gastan mucho dinero en viajes y prefieren pasar su tiempo libre con familiares y amigos en su propia ciudad.

**Ocio o trabajo**  
La mayoría de los españoles dedica más horas a trabajar que a realizar actividades de ocio. El estudio desmiente por completo el tópico de que los españoles solo piensan en divertirse.

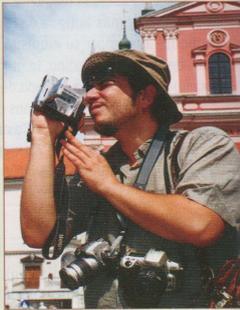


**El motor del ocio**  
Para los españoles una actividad de ocio tiene que ser entretenida, creativa y debe permitir relacionarse con otras personas. De ahí la importancia de los bares y de los restaurantes como lugares de encuentro social. El español va a un bar no solo a tomar algo sino a estar con los demás.

**Lo más y lo menos deseado**  
Entre todas las actividades de ocio, los españoles prefieren por este orden: quedar con amigos o con familiares, hacer actividades relacionadas con el cuerpo y la salud, comer bien, llevar a cabo actividades de tipo cultural, ir a la playa e ir de excursión a la montaña. Como actividades menos interesantes, consideran hacer deportes de aventura, pasar horas delante del ordenador y hacer cosas relacionadas con la formación personal.



**Vacaciones**  
Según la ley, los españoles tienen derecho a un mes de vacaciones al año. El estudio revela que un 28,6% de los españoles no tuvo ni un día de vacaciones el año pasado. Entre los que sí tuvieron vacaciones, el 56,8% las tuvo en los meses de verano. La mayoría de los españoles, además, no suele hacer grandes viajes. Muchos prefieren quedarse en su ciudad y estar con la familia o con amigos.



3. En grupos de tres, comentad cómo creéis que es esta información en Estados Unidos. ¿Es muy diferente? Elaborad un breve informe.



Actividad tomada de Corpas et al. (2005).

## ¿TE GUSTA EL CINE?

1. Aquí tienes dos imágenes de la película *Eva*, de 2011.



¿Puedes imaginar qué tipo de película es?

Yo diría que...

Parece que ...

2. Ahora mira el tráiler. ¿de qué crees que trata?

Yo creo que cuenta una historia de...

Pues yo creo que trata de...

La historia, ambientada en un futuro no muy lejano, cuenta cómo un ingeniero robótico es elegido para crear un niño-robot. Eva, una niña peculiar, será el modelo elegido por el ingeniero.

3. Busca en Internet la información para completar estas fichas:

La dirige \_\_\_\_\_

Se estrenó en \_\_\_\_\_. La protagoniza \_\_\_\_\_ y también sale \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ hacen papeles secundarios.

Fue nominada a \_\_\_\_\_ premios Goya y finalmente ganó los premios a la mejor \_\_\_\_\_; al mejor actor de reparto y a los mejores efectos especiales.

4. Aquí tienes distintas opiniones de la película. ¿A qué personas no les gustó?

¿Que ves cuando la película es de producción española? Lo primero que se vendría a la cabeza sería una cinta sobre la guerra civil, o una historia de un barrio marginal con problemas sociales, o incluso lo mejor de todo, humor sin gracia. Pues *Eva* no trata de nada de esto. Por fin, España ha demostrado que no solo puede contar una historia distinta sino que tiene herramientas para hacerla funcionar (Mari, Madrid).

Peli para pasar el rato sin más, no es una película para ir a ver al cine, sino para verla en casa si no hay nada mejor que hacer. Es algo diferente a lo visto hasta ahora en el cine español pero no termina de conectar con el espectador. (Pep, Barcelona).

Al principio parece lenta, eso sí, con unos paisajes y una banda sonora preciosa, pero cuando vas conectando con el mundo futurista que nos presenta la película, la acción se vuelve más rápida, sorprendente y con mucha emotividad. (Mabel, Valencia).



Toda una decepción, con las ganas que tenía de verla porque realmente me imaginaba y esperaba que iba a tener un planteamiento original e inteligente. Y no. Es predecible, aburrida, ñoña y de guión y personajes inverosímiles y en absoluto creíbles (Tere, Burgos).

He de reconocer que simplemente me ha encantado. Es deliciosamente predecible, emotiva y de gran belleza. Dentro del panorama español, es valiente y original. Os la recomiendo, yo he gozado con cada toma (Paula, Coruña).

No es mala película pero no aporta nada nuevo. Mil veces mejor *Inteligencia artificial* de Spielberg, que plantea un dilema parecido, pero es mejor (Aitor, Bilbao).

5. Lee las siguientes fichas y apunta de qué película se trata.

1. Fue un éxito de público.
2. Se estrenó en el 2000.
3. El protagonista ganó el Óscar al mejor actor.
4. Cuenta la historia de una venganza.
5. Es un drama histórico.
6. Está ambientada en el año 200 d.C.
7. La dirige Ridley Scott.
8. Es una película muy comercial.
9. La protagoniza Russell Crowe.
10. Sucede en la época del Imperio Romano.

1. Se estrenó en 2001.
2. La historia tiene lugar en una casa antigua.
3. Cuenta una historia de suspense.
4. Trata de los extraños problemas de una mujer y de sus dos hijos.
5. No ocurre en la actualidad.
6. Tiene un final inesperado.
7. La dirige Alejandro Amenábar.
8. Los protagonistas tienen alergia al sol.
9. Está protagonizada por Nicole Kidman.
10. El título significa 'nosotros no'.

(Inspirada en Chamorro et al., 2013)

**En parejas, escoged dos películas y escribe en dos hojas dos fichas como las anteriores. En clase vais a jugar a adivinar los títulos que habéis pensado.**

C.2. Gente sana



## Y a ellos, ¿qué les pasa?

1. Escucha a estas personas que tienen diferentes problemas de salud. Apunta también por qué y qué tienen que hacer.

¿Qué le pasa?	¿Por qué?	¿Qué tiene que hacer? ¿Cómo lo dice?
	Comió mayonesa.	
		Deberías echarle crema o ...
		El amoníaco ...
Tiene dolor de estómago		

2. ¿Conoces otras formas para dar consejos o hacer recomendaciones? Escríbelas a continuación:

## Transcripciones

Me siento pésimo.  
¿Qué te pasa?  
No sé, estoy como mareado y tengo ganas de vomitar.  
Siéntate, siéntate. ¿Quieres un poquito de agua?  
No, no gracias. Algo me cayó mal.  
¿Y qué comiste?  
Estuve con unos amigos en un restaurante. Me comí unos calamares y unas papas con mayonesa  
Seguro que fue la mayonesa.  
Tal vez.  
Yo que tú me tomaría una manzanilla.

¡Cómo me duele la cabeza!  
Claro, tanto rato en la playa... Te lo he dicho mil veces.  
Pero solo estuve dos horas, y llevaba una gorra.  
¡Qué mal me siento! A ver, mírame la espalda.  
Dios mío, estás como un tomate. Deberías echarte crema o tomarte una aspirina.

Ay, ay, ay, ayuuu  
¿qué te pasa?  
Ay ay ay, aquí, aquí en el pie. En el dedo gordo.  
Pero, ¿qué te pasa?  
Ay, me picó un mosquito o algo. Me pica muchísimo. A ver, a ver.  
A ver, a ver, espera. Uy, ¡una avispa! Esto fue una avispa, seguro.  
¿Tienes algo? ¿Una crema o algo? Dios mío, como pica. Amoniaco, el amoníaco ayuda mucho.  
¿Quieres ir a la farmacia?

Hola,  
Hola  
Uy, ¡qué tos tienes! ¿no?  
Pues sí, no he podido dormir casi nada esta noche.  
¿Y has tomado algo?  
Sí, un jarabe.  
¿Y miel no?  
No.  
Pues tienes que tomar antes de dormir un vaso de leche caliente con miel. Vas a ver qué bien.

Hola Carlos  
Hola  
Oye, tienes mala cara, ¿te pasa algo?  
Tengo un dolor de estómago...  
¿Algo que has comido?  
No sé, creo que son los nervios. Mañana tengo un examen.  
Pues para eso la manzanilla va muy bien.  
Ay, no me gusta la manzanilla.  
Da lo mismo si no te gusta. Va muy bien y ahora te vas a tomar una.

Audios tomados de Garmendia et al. (2005) y de Martín Peris et al. (2011).

## ¿Qué le duele?

3. Una serie de personas llegan al hospital por razones diferentes. ¿A qué sección deben ir?  
¿A qué especialista deben ver?

A Francisco le duele mucho la garganta, la nariz y los oídos. Tiene fiebre y está resfriado.

Marisa no ve bien. Necesita anteojos nuevos.

Los hijos de Mercedes se tienen que hacer una revisión y ponerse vacunas.

Rodrigo tiene depresión y está en tratamiento desde hace meses.

José Luis tiene un dolor agudo de muelas.

Bartolomé se lesionó la pierna jugando al fútbol.

Valentín está gravemente enfermo. Tiene cáncer de pulmón.

Mario tiene un leve dolor en el pecho. Tuvo un infarto hace dos meses.

Francisco debería...

## Los síntomas de la Hermana Rosa

1. Vamos a ver una escena de la película *Todo sobre mi madre*, que veremos más adelante en el curso. En esta escena, la hermana Rosa y Manuela tienen una conversación sobre el estado de salud de Manuela. Escúchala y responde a las preguntas.



- a) ¿Qué síntomas tiene la Hermana Rosa?
- b) ¿Qué crees que le pasa?
- c) ¿Qué consejo le da Manuela a Rosa?

Vuelve a ver la escena ahora con el texto para comprobar tus respuestas.

(min. 33)

HERMANA ROSA: *No puedo con mi madre, me pone mala*  
(En efecto, está pálida) *¿Tú no tienes padres?*

MANUELA: *Murieron*

HERMANA ROSA (pensativa): *O sea, que estás sola.*

(Se diría que casi le hace ilusión)

MANUELA: *Sí... supongo que sí. Oye, tienes mala cara...*

HERMANA ROSA: *No me encuentro bien, ¡tengo ganas de vomitar!*

Se sientan en uno de los bancos, junto a dos o tres negritas que miran a la hermana Rosa con suma curiosidad. Nada más sentarse, la hermana Rosa se dobla de una arcada. Y vomita. Manuela la tiene cogida por la espalda, cada vez que Rosa se inclina. Le da un clínex para que se limpie la boca.

MANUELA: *¿Tienes problemas de estómago?*

HERMANA ROSA: *Últimamente sí...*

MANUELA: *¿Has ido al médico?*

HERMANA ROSA: *No.*

MANUELA: *Tendrías que ir. Puede ser una simple gastritis.*

HERMANA ROSA: *¿Te importa que vaya a tu casa, hasta que se me pase?*

Manuela duda, desconcertada.

HERMANA ROSA (agotada): *A propósito, ¿tienes casa?*

MANUELA: *Sí, acabo de alquilar una, pero está casi sin amueblar.*

## En el médico<sup>1</sup>...

1. ¿Qué tipo de preguntas suele hacer un médico o un enfermero/a en una visita convencional a una consulta, para una revisión general, por ejemplo? :

Ahora comprueba tus respuestas en la página 300 de *Gente*.

2. ¿Qué tipo de conversación es?

3. ¿Qué tipo de relación tienen los participantes? ¿Se tratan de tú o de usted?

4. Si el médico da instrucciones sobre estos temas, ¿cómo lo haría?. Atención que los temas son de diferente importancia, de modo que las formas que usarían deberían ser diferentes. Recuerda que en las páginas 353 y 354 del Consultorio Gramatical tenemos recursos para mandatos, recomendaciones y advertencias:

- beber más agua:
- dejar de fumar:
- ver a un especialista:
- volver el año que viene:
- hacer dieta sin sal:
- echarse en la camilla:

---

<sup>1</sup> Adaptado de un material inédito de Francisco Rosales Varo.

5. Vamos a ver esta escena sin voz. Atención a la situación (min. 45' 57'') y después vamos a analizar el escenario.

- a) Tipo de consulta. Qué especialidad puede tener el doctor:
- b) Razón de la consulta, de la visita:
- c) Tipo de diagnóstico puede hacer el doctor:
- d) La reacción de la paciente y de la acompañante:

7. Y ahora que ya tenemos toda la información entre todos vamos a discutir:

- a) ¿Cómo le comunica el doctor el diagnóstico? ¿Te parece directo, muy directo, cuidadoso?
- b) ¿Qué tipo de consejos le da el doctor? ¿Cómo lo hace? Vamos a marcarlo en el texto. Por ejemplo: debe moverse lo menos posible
- c) ¿En tu cultura una entrevista doctor-paciente es de este tipo? ¿Observas algo diferente?

Médico: *¿Quién es la paciente?*

Acompañante: *ella*

Paciente: *yo...*

Acompañante: *Mi hermana está embarazada. Según nuestros cálculos debe estar de tres meses. Esta es la primera revisión que se hace.*

Paciente: *Ayer y hoy he manchado (to bleed) un poco*

Médico: *Échese en la camilla y descúbrase la parte de abajo*

*(.....)*

Médico: *En principio, por la ecografía el feto está bien....¿viven juntas?*

Paciente: *Sí.*

Acompañante: *No.*

Médico: *¿En qué quedamos?*

Acompañante: *Ella vive con nuestra madre, pero todavía no le ha dicho nada.*

Médico: *¿Suele tener la tensión alta?*

Paciente: *Sí, soy hipertensa.*

Médico: *Tiene una amenaza de aborto... debe moverse lo menos posible*

Paciente: *Pero no puedo dejar de trabajar...*

Médico: *Su único trabajo es quedarse quietecita y no hacer más tonterías. Dígale a su madre que le vigile la tensión. Tiene que hacer dieta sin sal y reposar.*

Acompañante: *Se lo diré*

Médico: *Es muy importante.*

Paciente: *Doctor, yo trabajo con gente de alto riesgo. Quisiera que en los análisis me hicieran la prueba del sida (aids)*

Médico: *¿En qué trabaja?*

Acompañante: *Asistente social.*

Médico: *Los resultados pueden recogerlos dentro de quince días.*

Almodóvar, P. (2001)

## TAREA FINAL (solo para el grupo de control)

1. ¿Cuál de los siguientes problemas relacionados con la salud te parece más grave en nuestra sociedad? Ordénalos de más a menos graves.

- ◇ La automedicación.
- ◇ El contagio de enfermedades de transmisión sexual.
- ◇ Llevar una vida demasiado sedentaria.
- ◇ Las olas de calor en verano.

2. Ahora mira los siguientes carteles y relaciónalos con cada problema:



3. Aquí tienes una serie de verbos que van a aparecer en cada anuncio. Ponlos en imperativo y colócalos en cada texto.

protegerse/ usar

tomar/ beber/ refrescarse/ mojarse/ protegerse/ buscar/ reducir/ cuidar

ganar/ acumular/ pasear/ montar/ bailar/ subir/ moverse

consultar/ tomar

Luis y Luisa son pareja estable, aunque hace unos meses Luis tuvo un lío con Elena, que es la actual novia de Jorge, amigo de Ana, íntima de Celia, que es la hija del primer matrimonio de Luisa y ex de Jorge. Y ahora sale con Pedro, que hizo la mili con Álex...

Con cada nueva relación sexual corres el riesgo de contraer el sida y otras enfermedades. \_\_\_\_\_preservativo.

<http://www.msssi.gob.es/campañas/videos/SPOT.mpg>

Contra el calor, \_\_\_\_\_medidas: \_\_\_\_\_agua frecuentemente aunque no tengas sed. \_\_\_\_\_a menudo, \_\_\_\_\_del sol. \_\_\_\_\_lugares frescos. \_\_\_\_\_los esfuerzos físicos en las horas más calurosas del día. \_\_\_\_\_que niños, ancianos y enfermos sigan estos consejos. Combatir el calor está en tus manos.

<http://www.msssi.gob.es/campañas/campanas08/videos/calor3008.mpg>

\_\_\_\_\_salud. \_\_\_\_\_al menos 150 minutos a la semana de actividad física moderada y 75 de actividad física intensa. Puedes sumar actividades que duren 10 minutos. Es más efectivo y seguro si tu respiración y tu corazón aumentan su frecuencia pero todavía puedes hablar. Piensa en cómo ser más activo en tu vida diaria. \_\_\_\_\_rápido, \_\_\_\_\_en bici, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_escaleras, \_\_\_\_\_más.

<http://www.msssi.gob.es/campañas/campanas13/videos/habitosSaludables.mp3>

+ ¿Te duele? Toma, verás qué bien te va esto.

- ¿Y tú? Esto otro, que va muy bien para todo.

\* Esto es lo que toma mi abuelita.

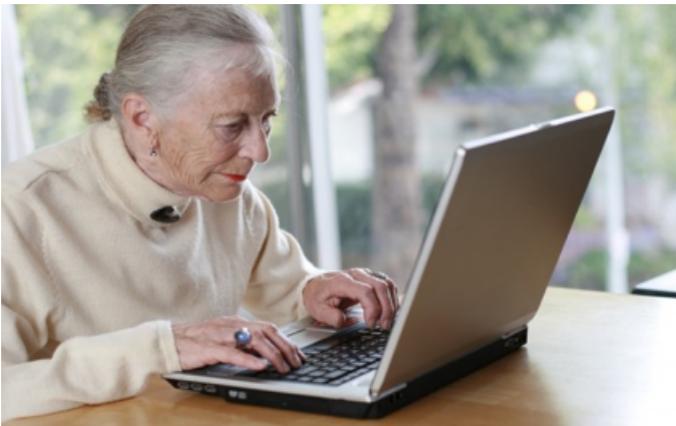
Los medicamentos no son un juego, son útiles cuando se necesitan. Pero su uso inadecuado puede hacerte daño. \_\_\_\_\_con tu médico o tu farmacéutico. Los medicamentos, no los \_\_\_\_\_a la ligera.

<http://www.medicamentosnosonunjuego.es>

### C.3. Gente innovadora

1. Mira las fotos del texto. ¿De qué crees que trata?  
Ahora lee el texto y pon los párrafos en orden.

Estudios realizados en otros países indican que el aparato tecnológico más utilizado por nuestros mayores es sin duda el teléfono móvil. De acuerdo con un estudio sobre el uso del móvil en la personas de la tercera edad, el 67% de los encuestados ha usado el teléfono móvil al menos una vez en los últimos 3 meses, el 78% lo usa una vez por semana, cifras de las que se extrae una clara reflexión: el móvil forma parte ya de la vida de las personas de la tercera edad.



Hoy en nuestro blog abordaremos el tema de la tecnología y las personas de la tercera edad. Es un tema sobre el que se ha hablado y escrito mucho y sobre el que hay muchos mitos falsos.

Podemos concluir entonces que cada vez son más los usos de la tecnología en la tercera edad: móviles, portátiles e incluso tabletas son elementos casi cotidianos. En cuanto al uso de internet, una vez superado el miedo solo algunos se aventuran a navegar por internet.



En cuanto al uso de internet sin embargo no hay tanta aceptación por parte de la tercera edad, la inseguridad hace que muchos ancianos no utilicen Internet en su vida cotidiana. Los que si lo utilizan lo hacen sobre todo para usos básicos como leer el correo o mantenerse informado de la actualidad a través de portales de noticias aunque el porcentaje de personas que lo usan es menor a un 25%.

Empezaremos nombrando un estudio de que realizó la empresa *Evercare* en un grupo de ancianos de más de 100 años en Estados Unidos: los datos más llamativos fueron que el 3% de ellos utilizaban la red social Twitter, el 10% envía correos electrónicos para estar conectados y que el 14% de ellos cuelga fotos en Internet, y a la pregunta de qué se llevarían a una isla desierta un 2% contestó un "ipod".

2. Ahora pon un título a esta entrada de blog.

3. Discute con un compañero: ¿Qué más te gustaría saber sobre este tema?  
Formulad 3 preguntas.

4. Estas son las opiniones que algunos adultos mayores han expresado en relación a su uso de las nuevas tecnologías.

«Me abrí una cuenta de correo electrónico hace dos años y la utilizo con frecuencia. Es lo mismo que escribir cartas, pero más rápido.»

«Al principio no sabía ni encender o apagar el ordenador. Yo sé usar las cosas básicas, pero si quiero descargarme una película o una canción, se lo pido a mis hijos.»

«En la residencia utilizamos Internet para colgar fotos y compartir historias. Es una buena forma para mantener vivos los recuerdos.»

«Me registré en Facebook en 2012 y soy bastante activo. Lo utilizo fundamentalmente para socializar.»

«A mí Internet me ha cambiado la vida. Ahora lo paso bien, me mantengo informado visitando páginas web de los temas que me interesan. Me ha devuelto el deseo de aprender.»

«Tomé un curso y aprendimos lo básico: a guardar y eliminar archivos, instalar y desinstalar programas, navegar por Internet, realizar compras y enviar correos electrónicos y adjuntar archivos.»

«Yo me instalé Skype para comunicarme con mi hijo y mis nietos, que viven en Alemania. Hablamos todas las semanas. Es maravilloso poder ver a mis nietos crecer aunque estén lejos.»

**¿Para qué utilizan los ancianos principalmente la tecnología? ¿Es muy diferente al uso que le das tú a Internet? ¿Para qué otras cosas la utilizan las personas jóvenes?**

5. ¿Qué significa para nosotros la tecnología? ¿Cómo afecta a nuestras vidas? Marca una o varias afirmaciones y compara tus ideas con las del texto.

- Para mí, la tecnología puede cambiar la vida de las personas.
- Yo creo que la tecnología es importante, pero podemos llenar nuestra vida solo con tecnología porque es algo virtual.
- Para mí, la tecnología solo es algo accesorio que hace más fáciles otras cosas.
- Para mí...

## INVENTOS PARA TODOS

1. Estos inventos han cambiado nuestras vidas. Lee la información con un compañero y decide a qué invento hacen referencia:

Kodak creó en 1991 la primera, dirigida a profesionales del periodismo fotográfico, pero la primera para el mercado de consumo y que conectaba a una computadora con cable, fue diseñada por Apple en 1994. Su uso se ha extendido de manera impresionante entre el público general desde 2003. Las grandes empresas de fotografía ya casi no fabrican las analógicas.

En 1946 se terminó la construcción de la primera. Era capaz de realizar en un segundo 5.000 sumas y 300 multiplicaciones. A partir de ese momento, su evolución adquirió un ritmo cada vez más acelerado. Una actual es siete millones de veces más rápida que la que se creó en el 46.

La primera apareció gracias a Alva John Fisher. Su uso se popularizó cuando la electricidad llegó a todos los hogares. Desde la máquina de Fisher –un tambor lleno de agua y jabones, con un motor que lo hacía girar- hasta ahora, estos aparatos han evolucionado muchísimo. Algunas lavan y secan la ropa, pueden programarse para ponerse en funcionamiento a horas específicas, reducen el consumo de electricidad.

Desde que existe, todo cierra mejor y más deprisa: carteras, abrigos, bolsillos, pantalones, etc. En los últimos años le salieron competidores como el velcro o los botones de clip, pero por el momento parece que tiene asegurada la supervivencia.

Conocido en Argentina como “la birome”, por el nombre de su inventor, el señor Biro, fue patentado y popularizado por el señor Bic. Este invento convirtió la pluma en objeto elegante y de lujo. Su futuro está amenazado por las computadoras, las agendas electrónicas y otros inventos que están cambiando los hábitos de escritura de la gente.

**El concepto de una red de radio celular surgió en 1947 en los laboratorios Bell, pero hasta 1983 no se fabricaron los primeros. La evolución de estos aparatos de uso personal y su generalización en el mercado han sido espectaculares. Los actuales sirven para muchas más cosas que llamar, como por ejemplo, enviar mensajes de texto, guardar fotos y música, navegar por internet o ver videos.**

## APÉNDICE D: PAQUETE DE INSTRUCCIÓN PARA COMPLEMENTAR EL LIBRO DE TEXTO (CON REALCE)

### D.1. Gente que se divierte

1. ¿Sabes a qué dedican los españoles su tiempo libre? Completa el apartado “antes del leer” y luego coméntalo con un compañero.

Los españoles...	Antes de leer		Después de leer	
	V	F	V	F
1. dedican poco tiempo a actividades de ocio				
2. gastan mucho dinero en grandes viajes.				
3. quedan mucho con amigos y familiares.				
4. no hacen mucho deporte.				
5. pasan muchas horas delante del ordenador.				
6. pasan mucho tiempo en bares o restaurantes.				
7. tienen pocos días de vacaciones.				
8. normalmente tienen vacaciones en verano				

2. Ahora lee el artículo y comprueba tus hipótesis anteriores.

### ¿A QUÉ DEDICAN LOS ESPAÑOLES SU TIEMPO LIBRE... SI LO TIENEN?

Según un estudio reciente, solo un 13,2% de los españoles prefiere tener más horas de ocio que de trabajo. No gastan mucho dinero en viajes y prefieren pasar su tiempo libre con familiares y amigos en su propia ciudad.

#### OCIO O TRABAJO

La mayoría de los españoles dedica más horas a trabajar que a realizar actividades de ocio. El estudio desmiente por completo el tópico de que los españoles solo piensan en divertirse.



#### EL MOTOR DEL OCIO

Para los españoles una actividad de ocio tiene que ser entretenida, creativa y debe permitir relacionarse con otras personas. De ahí la importancia de los bares y de los restaurantes como lugares de encuentro social. El español va a un bar no solo a tomar algo sino a estar con los demás.

#### LO MÁS Y LO MENOS DESEADO

Entre todas las actividades de ocio, los españoles prefieren por este orden: quedar con amigos o con familiares, hacer actividades relacionadas con el cuerpo o la salud, comer bien, llevar a cabo actividades de tipo cultural, ir a la playa e ir de excursión a la montaña. Como actividades menos interesantes, consideran hacer deportes de aventura, pasar horas delante del ordenador y hacer cosas relacionadas con la formación personal.

#### VACACIONES

Según la ley los españoles tienen derecho a un mes de vacaciones al año. El estudio revela que un 28.6% de los españoles no tuvo ni un día de vacaciones el año pasado. Entre los que sí tuvieron vacaciones, el 56% las tuvo en los meses de verano. La mayoría de los españoles, además, normalmente no hace grandes viajes. Muchos prefieren quedarse en su ciudad y estar con la familia o con amigos.

3. Anota en tu cuaderno las colocaciones o expresiones que consideras útiles para hablar del ocio y el tiempo libre.

4. En grupos de tres, comentad cómo creéis que es esta información en Estados Unidos. ¿Es muy diferente? Elaborad un breve informe.



## ¿TE GUSTA EL CINE?

1. Aquí tienes dos imágenes de la película *Eva*, de 2011.



¿Puedes imaginar qué tipo de película es?

Yo diría que...

Parece que ...

2. Ahora mira el tráiler. ¿de qué crees que trata?

Yo creo que cuenta una historia de...

Pues yo creo que trata de...

La historia, ambientada en un futuro no muy lejano, cuenta cómo un ingeniero robótico es elegido para crear un niño-robot. Eva, una niña peculiar, será el modelo elegido por el ingeniero.

3. Busca en Internet la información para completar estas fichas:

La dirige \_\_\_\_\_

Se estrenó en \_\_\_\_\_. La protagoniza \_\_\_\_\_ y también sale \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ hacen papeles secundarios.

Fue nominada a \_\_\_\_\_ premios Goya y finalmente ganó los premios a la mejor \_\_\_\_\_; al mejor actor de reparto y a los mejores efectos especiales.

4. Aquí tienes distintas opiniones de la película. ¿A qué personas no les gustó?

¿Que ves cuando la película es de producción española? Lo primero que se vendría a la cabeza sería una cinta sobre la guerra civil, o una historia de un barrio marginal con problemas sociales, o incluso lo mejor de todo, humor sin gracia. Pues *Eva* no **trata de** nada de esto. Por fin, España ha demostrado que no solo puede **contar una historia** distinta sino que tiene herramientas para hacerla funcionar (Mari, Madrid).

Peli para **pasar el rato** sin más, no es una película para ir a ver al cine, sino para verla en casa si no hay nada mejor que hacer. Es algo diferente a lo visto hasta ahora en el cine español pero no termina de conectar con el espectador. (Pep, Barcelona).

Al principio parece lenta, eso sí, con unos paisajes y una banda sonora preciosa, pero cuando vas conectando con **el mundo futurista que nos presenta** la película, la acción se vuelve más rápida, sorprendente y con mucha emotividad. (Mabel, Valencia).



Toda una decepción, con **las ganas que tenía de** verla porque realmente me imaginaba y esperaba que iba a tener un planteamiento original e inteligente. Y no. Es predecible, aburrida, ñoña y de guión y personajes inverosímiles y en absoluto creíbles (Tere, Burgos).

He de reconocer que simplemente me ha encantado. Es deliciosamente predecible, emotiva y de gran belleza. Dentro del panorama español, es valiente y original. Os la recomiendo, yo he gozado con cada toma (Paula, Coruña).

No es mala película pero no aporta nada nuevo. Mil veces mejor *Inteligencia artificial* de Spielberg, que **plantea un dilema** parecido, pero es mejor (Aitor, Bilbao).

5. Lee las siguientes fichas y apunta de qué película se trata.

- 11. Fue un **éxito de público**.
- 12. **Se estrenó** en el 2000.
- 13. El protagonista **ganó el Óscar** al mejor actor.
- 14. **Cuenta la historia** de una venganza.
- 15. Es un drama histórico.
- 16. **Está ambientada** en el año 200 d.C.
- 17. La dirige Ridley Scott.
- 18. Es una película muy comercial.
- 19. La protagoniza Russell Crowe.
- 20. Sucede en la época del Imperio Romano.

- 11. **Se estrenó** en 2001.
- 12. La historia tiene lugar en una casa antigua.
- 13. **Cuenta una historia** de suspense.
- 14. **Trata de** los extraños problemas de una mujer y de sus dos hijos.
- 15. No ocurre en la actualidad.
- 16. Tiene un final inesperado.
- 17. La dirige Alejandro Amenábar.
- 18. Los protagonistas tienen alergia al sol.
- 19. Está protagonizada por Nicole Kidman.
- 20. El título significa 'nosotros no'.

(Inspirada en Chamorro et al., 2013)

En parejas, escoged dos películas y escribe en dos hojas dos fichas como las anteriores. En clase vais a jugar a adivinar los títulos que habéis pensado.

D.2. Gente sana



## Y a ellos, ¿qué les pasa?

1. Escucha a estas personas que tienen diferentes problemas de salud. Apunta también por qué y qué tienen que hacer.

¿Qué le pasa?	¿Por qué?	¿Qué tiene que hacer? ¿Cómo lo dice?
	Comió mayonesa.	
		Deberías echarle crema o ...
		EL amoníaco ...
Tiene dolor de estómago		

2. ¿Conoces otras formas para dar consejos o hacer recomendaciones? Escríbelas a continuación:

## Transcripciones

Me siento pésimo.  
¿Qué te pasa?  
No sé, estoy como mareado y **tengo ganas de** vomitar.  
Siéntate, siéntate. ¿Quieres un poquito de agua?  
No, no gracias. Algo me cayó mal.  
¿Y qué comiste?  
Estuve con unos amigos en un restaurante. Me comí unos calamares y unas papas con mayonesa  
Seguro que fue la mayonesa.  
Tal vez.  
Yo que tú me tomaría una manzanilla.

¡Cómo **me duele la cabeza!**  
Claro, tanto rato en la playa... Te lo he dicho mil veces.  
Pero solo estuve dos horas, y llevaba una gorra.  
¿Qué mal me siento! A ver, mírame la espalda.  
Dios mío, estás como un tomate. Deberías **ponerte crema o tomarte una aspirina.**

Ay, ay, ay, ayuuu  
¿qué te pasa?  
Ay ay ay, aquí, aquí en el pie. En el dedo gordo.  
Pero, ¿qué te pasa?  
Ay, me picó un mosquito o algo. Me pica muchísimo. A ver, a ver.  
A ver, a ver, espera. Uy, ¡una avispa! Esto fue una avispa, seguro.  
¿Tienes algo? ¿Una crema o algo? Dios mío, como pica. Amoniaco, el amoníaco ayuda mucho.  
¿Quieres ir a la farmacia?

Hola,  
Hola  
Uy, ¡qué **tos tienes!** ¿no?  
Pues sí, no he podido dormir casi nada esta noche.  
¿Y has tomado algo?  
Sí, un jarabe.  
¿Y miel no?  
No.  
Pues tienes que tomar antes de dormir un vaso de leche caliente con miel. Vas a ver qué bien.

Hola Carlos  
Hola  
Oye, **tienes mala cara**, ¿te pasa algo?  
**Tengo un dolor de estómago...**  
¿Algo que has comido?  
No sé, creo que son los nervios. Mañana tengo un examen.  
Pues para eso la manzanilla va muy bien.  
Ay, no me gusta la manzanilla.  
Da lo mismo si no te gusta. Va muy bien y ahora te vas a tomar una.

Audios tomados de Garmendia et al. (2005) y de Martín Peris et al. (2011).

## ¿Qué le duele?

3. Una serie de personas llegan al hospital por razones diferentes. ¿A qué sección deben ir?  
¿A qué especialista deben ver?

A Francisco **le duele mucho la garganta**, la nariz y los oídos. **Tiene fiebre y está resfriado.**

Marisa no ve bien. Necesita anteojos nuevos.

Los hijos de Mercedes se tienen que **hacer una revisión** y **ponerse vacunas.**

Rodrigo **tiene depresión** y **está en tratamiento** desde hace meses.

José Luis tiene un **dolor agudo** de muelas.

Bartolomé se lesionó la pierna jugando al fútbol.

Valentín está **gravemente enfermo.** **Tiene cáncer** de pulmón.

Mario **tiene un leve dolor de pecho.** **Tuvo un infarto** hace dos meses.

Francisco debería...

## Los síntomas de la Hermana Rosa

1. Vamos a ver una escena de la película *Todo sobre mi madre*, que veremos más adelante en el curso. En esta escena, la hermana Rosa y Manuela tienen una conversación sobre el estado de salud de Manuela. Escúchala y responde a las preguntas.



- d) ¿Qué síntomas tiene la Hermana Rosa?
- e) ¿Qué crees que le pasa?
- f) ¿Qué consejo le da Manuela a Rosa?

Vuelve a ver la escena ahora con el texto para comprobar tus respuestas.

(min. 33)

HERMANA ROSA: *No puedo con mi madre, **me pone mala***

(En efecto, está pálida) *¿Tú no tienes padres?*

MANUELA: *Murieron*

HERMANA ROSA (pensativa): *O sea, que estás sola.*

(Se diría que casi **le hace ilusión**)

MANUELA: Sí... supongo que sí. Oye, **tienes mala cara...**

HERMANA ROSA: *No me encuentro bien, ¡**tengo ganas de vomitar!***

Se sientan en uno de los bancos, junto a dos o tres negritas que miran a la hermana Rosa con suma curiosidad. Nada más sentarse, la hermana Rosa se dobla de una arcada. Y vomita. Manuela la tiene cogida por la espalda, cada vez que Rosa se inclina. Le da un clínex para que se limpie la boca.

MANUELA: ¿Tienes problemas de estómago?

HERMANA ROSA: Últimamente sí...

MANUELA: ¿Has ido al médico?

HERMANA ROSA: No.

MANUELA: Tendrías que ir. Puede ser una simple gastritis.

HERMANA ROSA: ¿Te importa que vaya a tu casa, hasta que se me pase?

Manuela duda, desconcertada.

HERMANA ROSA (agotada): A propósito, ¿tienes casa?

MANUELA: Sí, acabo de alquilar una, pero está casi sin amueblar.

## En el médico<sup>2</sup>...

1. ¿Qué tipo de preguntas suele hacer un médico o un enfermero/a en una visita convencional a una consulta, para una revisión general, por ejemplo? :

Ahora comprueba tus respuestas en la página 300 de *Gente*.

2. ¿Qué tipo de conversación es?

3. ¿Qué tipo de relación tienen los participantes? ¿Se tratan de tú o de usted?

4. Si el médico da instrucciones sobre estos temas, ¿cómo lo haría?. Atención que los temas son de diferente importancia, de modo que las formas que usarían deberían ser diferentes. Recuerda que en las páginas 353 y 354 del Consultorio Gramatical tenemos recursos para mandatos, recomendaciones y advertencias:

- beber más agua:
- dejar de fumar:
- ver a un especialista:
- volver el año que viene:
- hacer dieta sin sal:
- echarse en la camilla:

---

<sup>2</sup> Adaptado de un material inédito de Francisco Rosales Varo.

5. Vamos a ver esta escena sin voz. Atención a la situación (min. 45' 57'') y después vamos a analizar el escenario.

e) Tipo de consulta. Qué especialidad puede tener el doctor:

f) Razón de la consulta, de la visita:

g) Tipo de diagnóstico puede hacer el doctor:

h) La reacción de la paciente y de la acompañante:

7. Y ahora que ya tenemos toda la información entre todos vamos a discutir:

d) ¿Cómo le comunica el doctor el diagnóstico? ¿Te parece directo, muy directo, cuidadoso?

e) ¿Qué tipo de consejos le da el doctor? ¿Cómo lo hace? Vamos a marcarlo en el texto. Por ejemplo: debe moverse lo menos posible

f) ¿En tu cultura una entrevista doctor-paciente es de este tipo? ¿Observas algo diferente?

Médico: *¿Quién es la paciente?*

Acompañante: *ella*

Paciente: *yo...*

Acompañante: *Mi hermana **está embarazada**. Según nuestros cálculos debe **estar de tres meses**. Esta es la primera **revisión que se hace**.*

Paciente- *Ayer y hoy he manchado (to bleed) un poco*

Médico- *Échese en la camilla y descúbrase la parte de abajo*

*(.....)*

Médico: *En principio, por la ecografía el feto está bien....¿viven juntas?*

Paciente- *Sí.*

Acompañante- *No.*

Médico- *¿En qué quedamos?*

Acompañante- *Ella vive con nuestra madre, pero todavía no le ha dicho nada.*

Médico- *¿Suele **tener la tensión alta**?*

Paciente- *Sí, **soy hipertensa**.*

Médico- ***Tiene una amenaza de aborto...** debe moverse lo menos posible*

Paciente- *Pero no puedo dejar de trabajar...*

Médico- *Su único trabajo es quedarse quietecita y no hacer más tonterías. Dígale a su madre que le vigile la tensión. Tiene que **hacer dieta** sin sal y reposar.*

Acompañante- *Se lo diré*

Médico- *Es muy importante.*

Paciente- *Doctor, yo trabajo con gente de alto riesgo. Quisiera que en los análisis me **hicieran la prueba del sida** (aids)*

Médico- *¿En qué trabaja?*

Acompañante- *Asistente social.*

Médico- *Los resultados pueden recogerlos dentro de quince días.*

Almodóvar, P. (2001)

**TAREA FINAL: Crear una campaña de salud**

1. ¿Cuál de los siguientes problemas relacionados con la salud te parece más grave en nuestra sociedad? Ordénalos de más a menos graves.

- ◇ La automedicación.
- ◇ El contagio de enfermedades de transmisión sexual.
- ◇ Llevar una vida demasiado sedentaria.
- ◇ Las olas de calor en verano.

2. Ahora mira los siguientes carteles y relaciónalos con cada problema:



3. A continuación vas a escuchar una serie de campañas publicitarias relacionadas con estos problemas. ¿De qué problema trata cada campaña?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

4. Lee ahora los textos, comprueba tus respuestas y fíjate en las colocaciones que veas.

Luis y Luisa son una **pareja estable**, aunque hace unos meses Luis **tuvo un lío** con Elena, que es la actual novia de Jorge, amigo de Ana, íntima de Celia, que es la hija del primer matrimonio de Luisa y ex de Jorge. Y ahora sale con Pedro, que hizo la mili con Álex...  
Con cada nueva relación sexual **corres el riesgo** de **contraer el sida** y otras enfermedades. Protégete. **Usa preservativo**.

Contra el calor, **toma medidas**: bebe agua frecuentemente aunque no **tengas sed**. Refréscate a menudo, mójate. Protégete del sol. Busca lugares frescos. **Reduce los esfuerzos físicos** en las horas más calurosas del día. Cuida que niños, ancianos y enfermos **sigan estos consejos**. Combatir el calor está en tus manos.

Gana salud. Acumula al menos 150 minutos a la semana de **actividad física moderada** 75 de actividad física intensa. Puedes sumar actividades que duren 10 minutos. Es más efectivo y seguro si tu respiración y tu corazón aumentan su frecuencia pero todavía puedes hablar. Piensa en cómo ser más activo en tu vida diaria. Pasea rápido, **monta en bici**, baila, sube escaleras, muévete más.

- + ¿Te duele? Toma, verás qué bien te va esto.
- ¿Y tú? Esto otro, que **va muy bien** para todo.
- \* Esto es lo que toma mi abuelita.

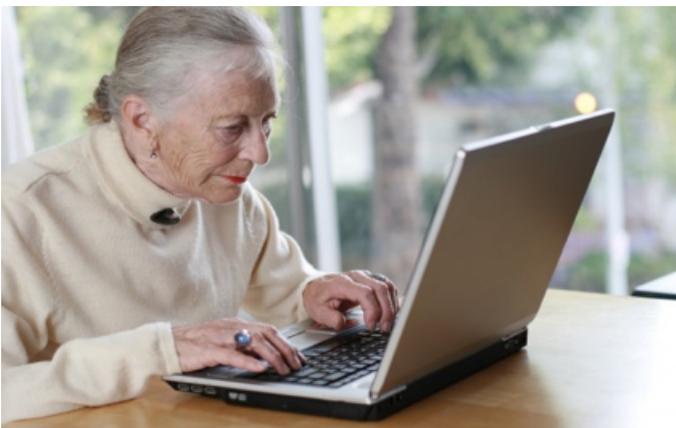
Los medicamentos no son un juego, son útiles cuando se necesitan. Pero su uso inadecuado puede **hacerte daño**. Consulta con tu médico o tu farmacéutico. Los medicamentos, no los tomes a la ligera.

5. Anota 5 colocaciones que son nuevas para ti y que quieras aprender:

### D.3. Gente innovadora

1. Mira las fotos del texto. ¿De qué crees que trata?  
Ahora lee el texto y pon los párrafos en orden.

Estudios realizados en otros países indican que el aparato tecnológico más utilizado por nuestros mayores es sin duda el teléfono móvil. De acuerdo con un estudio sobre el uso del móvil en la personas de la tercera edad, el 67% de los encuestados ha usado el teléfono móvil al menos una vez en los últimos 3 meses, el 78% lo usa una vez por semana, cifras de las que se extrae una clara reflexión: el móvil forma parte ya de la vida de las personas de la tercera edad.



Hoy en nuestro blog abordaremos el tema de la tecnología y las personas de la tercera edad. Es un tema sobre el que se ha hablado y escrito mucho y sobre el que hay muchos mitos falsos.

Podemos concluir entonces que cada vez son más los usos de la tecnología en la tercera edad: móviles, portátiles e incluso tabletas son elementos casi cotidianos. En cuanto al uso de internet, una vez superado el miedo solo algunos se aventuran a navegar por internet.



En cuanto al uso de internet sin embargo no hay tanta aceptación por parte de la tercera edad, la inseguridad hace que muchos ancianos no **utilicen Internet** en su vida cotidiana. Los que si lo utilizan lo hacen sobre todo para usos básicos como leer el correo o mantenerse informado de la actualidad a través de portales de noticias aunque el porcentaje de personas que lo usan es menor a un 25%.

Empezaremos nombrando un estudio de que realizó la empresa *Evercare* en un grupo de ancianos de más de 100 años en Estados Unidos: los datos más llamativos fueron que el 3% de ellos **utilizaban la red social Twitter**, el 10% **envía correos electrónicos para estar conectados** y que el 14% de ellos **cuelga fotos en Internet**, y a la pregunta de qué se llevarían a una isla desierta un 2% contestó un "ipod".

2. Ahora pon un título a esta entrada de blog.

3. Discute con un compañero: ¿Qué más te gustaría saber sobre este tema? Formulad 3 preguntas.

4. Estas son las opiniones que algunos adultos mayores han expresado en relación a su uso de las nuevas tecnologías.

«Me **abrí una cuenta de correo electrónico** hace dos años y la utilizo con frecuencia. Es lo mismo que escribir cartas, pero más rápido.»

«Al principio no sabía ni **encender o apagar el ordenador**. Yo sé usar las cosas básicas, pero si quiero **descargarme una película** o una canción, se lo pido a mis hijos.»

«En la residencia utilizamos Internet para **colgar fotos** y compartir historias. Es una buena forma para mantener vivos los recuerdos.»

«Me **registré en Facebook** en 2012 y soy bastante activo. Lo utilizo fundamentalmente para socializar.»

«A mí Internet me ha cambiado la vida. Ahora lo paso bien, me mantengo informado **visitando páginas web** de los temas que me interesan. Me ha devuelto el deseo de aprender.»

«**Tomé un curso** y aprendimos lo básico: a **guardar y eliminar archivos, instalar y desinstalar programas, navegar por Internet, realizar compras y enviar correos electrónicos y adjuntar archivos.**»

«Yo me **instalé Skype** para comunicarme con mi hijo y mis nietos, que viven en Alemania. Hablamos todas las semanas. Es maravilloso poder ver a mis nietos crecer aunque estén lejos.»

¿Para qué utilizan los ancianos principalmente la tecnología? ¿Es muy diferente al uso que le das tú a Internet? ¿Para qué otras cosas la utilizan las personas jóvenes?

5. ¿Qué significa para nosotros la tecnología? ¿Cómo afecta a nuestras vidas? Marca una o varias afirmaciones y compara tus ideas con las del texto.

- Para mí, la tecnología puede cambiar la vida de las personas.
- Yo creo que la tecnología es importante, pero podemos llenar nuestra vida solo con tecnología porque es algo virtual.
- Para mí, la tecnología solo es algo accesorio que hace más fáciles otras cosas.
- Para mí...

## INVENTOS PARA TODOS

1. Estos inventos han cambiado nuestras vidas. Lee la información con un compañero y decide a qué invento hacen referencia:

Kodak creó en 1991 la primera, dirigida a profesionales del periodismo fotográfico, pero la primera para el **mercado de consumo** y que conectaba a una computadora con cable, fue diseñada por Apple en 1994. Su **uso se ha extendido** de manera impresionante entre el público general desde 2003. Las grandes empresas de fotografía ya casi no fabrican las analógicas.

En 1946 se terminó la construcción de la primera. Era capaz de realizar en un segundo 5.000 sumas y 300 multiplicaciones. A partir de ese momento, su evolución **adquirió un ritmo cada vez más acelerado**. Una actual es siete millones de veces más rápida que la que se creó en el 46.

La primera apareció gracias a Alva John Fisher. Su uso se popularizó cuando la electricidad llegó a todos los hogares. Desde la máquina de Fisher –un tambor lleno de agua y jabones, con un motor que lo hacía girar- hasta ahora, estos aparatos han evolucionado muchísimo. Algunas lavan y secan la ropa, pueden programarse para **ponerse en funcionamiento** a horas específicas, reducen el consumo de electricidad.

Desde que existe, todo cierra mejor y más deprisa: carteras, abrigos, bolsillos, pantalones, etc. En los últimos años **le salieron competidores** como el velcro o los botones de clip, pero por el momento parece que tiene asegurada la supervivencia.

Conocido en Argentina como “la birome”, por el nombre de su inventor, el señor Biro, fue patentado y popularizado por el señor Bic. Este invento convirtió la pluma en objeto elegante y de lujo. Su futuro está amenazado por las computadoras, las agendas electrónicas y otros inventos que están cambiando los hábitos de escritura de la gente.

**El concepto de una red de radio celular surgió en 1947 en los laboratorios Bell, pero hasta 1983 no se fabricaron los primeros. La evolución de estos aparatos de uso personal y su generalización en el mercado han sido espectaculares. Los actuales sirven para muchas más cosas que llamar, como por ejemplo, enviar mensajes de texto, guardar fotos y música, navegar por internet o ver videos.**

APÉNDICE E. PAQUETE DE INSTRUCCIÓN ESPECÍFICO PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL DE TRATAMIENTO EXPLÍCITO

E.1. Gente que se divierte

1. Aquí tienes distintas conversaciones en las que dos personas se ponen de acuerdo para hacer planes de ocio. Completa con los nombres adecuados:

EXPOSICIÓN	OBRA	BAR
FESTIVAL	CONCIERTO	OFERTA

Valentín: ¿María?  
María: Sí, dime Valentín.  
V: No sé qué hacer esta tarde... ¿tienes planes?  
M: Pues la verdad es que no... ¿tienes algo en mente?  
V: Mira, estoy aquí con la guía del ocio y creo que tenemos que aprovechar la \_\_\_\_\_ **cultural** de Madrid. Hay una \_\_\_\_\_ **de fotografía** de Robert Capa, un fotógrafo de la guerra civil.  
M: Mmmm no sé, es que creo que me gustaría hacer algo más animado. ¿Qué te parece pasarnos por *Pínchame*? Es un nuevo \_\_\_\_\_ **de tapas** que han abierto en Chueca.  
V: Venga, de acuerdo, tú ganas.

Margarita: Hola Ramón, me dijiste que estabas libre hoy, ¿no?  
Ramón: Pues sí, la verdad es que no he hecho planes.  
M: ¿Por qué no vamos a ver una \_\_\_\_\_ **de teatro**? Resulta que hay un \_\_\_\_\_ **de teatro** y tenemos muchas opciones. La última de Emma Suárez parece súperentretenedora.

Mario: Hola Beatriz, ¿quieres quedar hoy para hacer algo? Podríamos ir a un \_\_\_\_\_ **de rock**? Me parece que tocan "Los bunkers" a las 11.  
Beatriz: Ah, ¡qué bien, me encantan los Bunkers! ¿Dónde quedamos?  
M: ¿Te parece bien en Sol a las 10?  
B: Perfecto, ahí nos vemos.

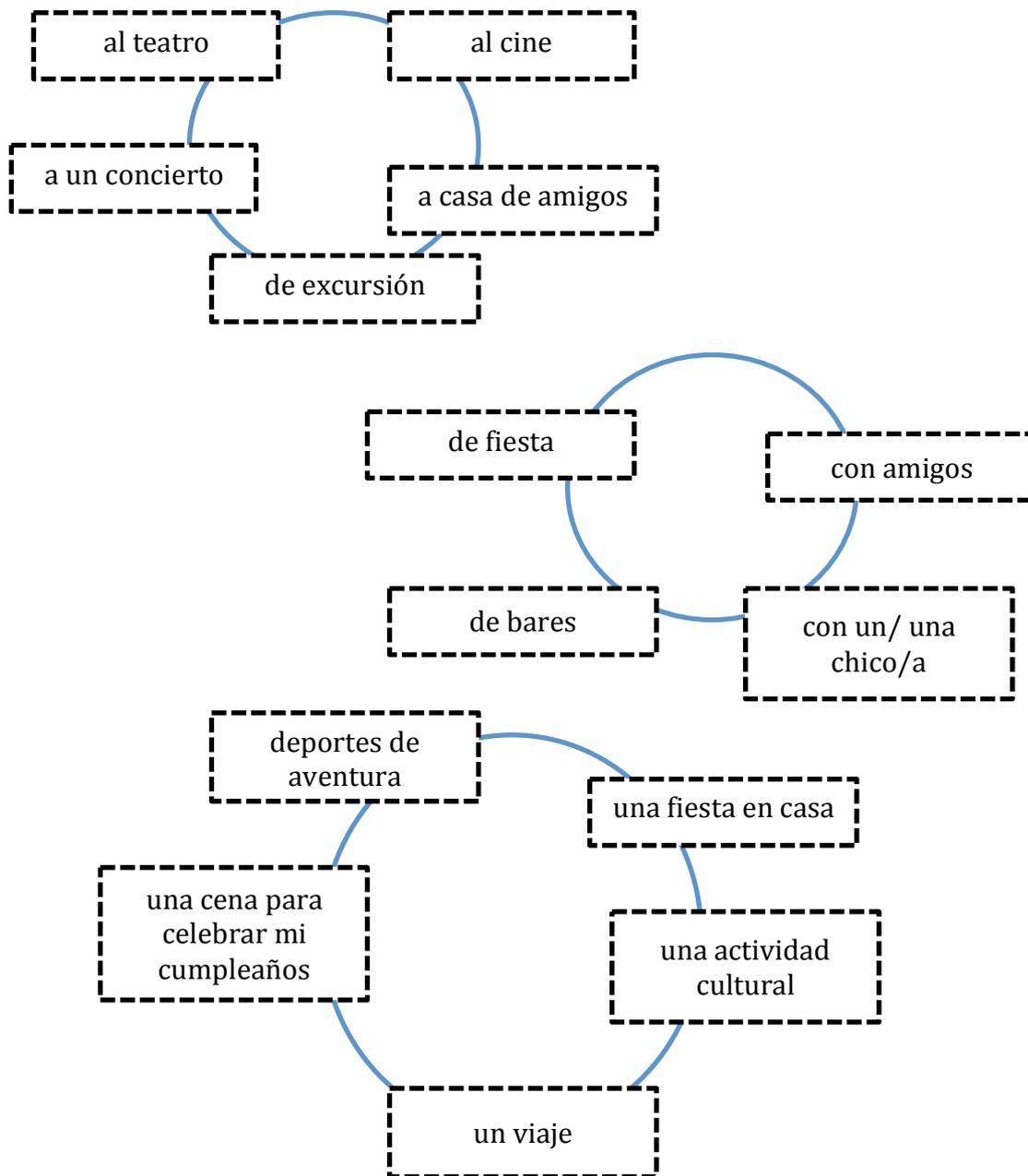
2. Ahora completa la serie para formar expresiones del capítulo 15:

IR	<i>de excursión, ...</i>
TOMAR	<i>un vino, ....</i>
QUEDARSE	
SALIR	<i>de fiesta, ...</i>
QUEDAR	<i>con alguien, ...</i>

3. Une las siguientes colocaciones con sus definiciones:

PATRIMONIO C_____	Es el idioma establecido en los documentos legales de una nación.
L_____ OFICIAL	Conjunto de bienes relacionados con el mundo de la cultura que tiene una administración.
ACTIVIDAD DE O____	Actividades de ocio que ocurren por la noche, normalmente en bares o discotecas.
VIDA _____	Ocupación del tiempo libre.

4. ¿Qué verbo falta en cada caso? Escríbelo en el círculo:



**REFLEXIÓN:**

**¿Qué diferencia hay entre hacer una cena, tener una cena y cenar?  
¿Cómo se dice esto en inglés?**

**¿Conoces un sinónimo de hacer una fiesta? ¿Cómo se dice esto en inglés?**

5. Completa los siguientes resúmenes de películas con las expresiones del cuadro:

de público      trata de      protagoniza      cuenta  
se estrenó      ganó      ambientada      plantea



*Ocho apellidos vascos* (*Spanish affair* en inglés) ha sido un \_\_\_\_\_ de público sin precedentes. \_\_\_\_\_ la historia del choque cultural entre dos personas procedentes de dos regiones de España muy diferentes. En definitiva, la película \_\_\_\_\_ los tópicos y estereotipos de Andalucía y el País Vasco. A pesar de ser una comedia, *Ocho apellidos vascos* \_\_\_\_\_ el dilema de cómo tratar temas tan conflictivos como el del terrorismo.

*Ágora*, una de las películas más aclamadas de Amenábar, está \_\_\_\_\_ en Alejandría en el año 400 d.C. La \_\_\_\_\_ Rachel Weisz. \_\_\_\_\_ en 2009 y en ese mismo año \_\_\_\_\_ 7 premios Goya.



6. Une las palabras de la izquierda con las de la derecha para formar combinaciones posibles relativas al mundo del cine y luego pon un ejemplo:

Un actor	sonora
Los efectos	especiales
La banda	de reparto

Lupita Nyong'o ganó el Oscar a la mejor actriz de reparto en 2014.

7. Pon un ejemplo de película al lado de cada punto y coméntalo.

- Una película ambientada en el pasado: *Gladiator*
- Una película para pasar el rato
- Una película que tienes muchas ganas de ver
- Una película que presenta un mundo futurista
- Una película que plantea un dilema
- Una película que ha ganado muchos premios

8. Observa los adjetivos con los que se combina la palabra "película" según el *Diccionario Combinatorio Práctico*. Subraya los conocidos y clasifica:

Película, s.f.  
[obra cinematográfica]

CON ADJS. aburrida *La película fue muy aburrida* · soporífera · larga · interminable · corta interesante · || original · divertida · entretenida · graciosa · trepidante *Vimos una trepidante película de acción* || almibarada · lacrimógena || espectacular · excelente · genial · redonda · ambiciosa · arriesgada || arrasadora · arrolladora || célebre · clásica · de culto · inolvidable || mediocre · del montón *Vimos una película del montón que no pasará a la historia* · anodina || taquillera · de éxito · comercial · experimental || de acción · bélica · de guerra · romántica · musical · fantástica · de dibujos animados · de tesis · de género ' X ' de vaqueros ' · de ciencia ficción · de miedo · de terror || doblada · subtitulada · con

VALORACIONES POSITIVAS	VALORACIONES NEGATIVAS	TIPOS DE PELÍCULAS	DATOS TÉCNICOS
divertida	Soporífera	De acción	Doblada

9. Ahora observa la otra parte de la entrada de *película* en el mismo diccionario: y subraya los verbos que has aprendido en esta unidad:

CON VBOS. aburrir (a alguien) · divertir (a alguien) · entretener (a alguien) || tener éxito 'fracasar' pasar sin pena ni gloria || decaer ' frustrar(se) || tratar (de algo) · versar (sobre algo) || contar *La película contaba la historia de una familia que emigra a...*' resumir || transcurrir (en un lugar) || durar · prolongarse || dirigir · hacer · filmar · rodar · montar · producir · doblar' subtítular || interpretar · protagonizar || ambientar *La directora ha ambientado la película en la época romana* || dar *Esta noche dan una película del oeste* · poner *Algunos cines ponen películas en versión original* · echar · pasar · exhibir · proyectar · ofrecer || estrenar · reponer || ver · visionar || analizar ' criticar || recomendar || acortar · cortar · censurar || empezar · terminar · interrumpir || rebobinar *Cuando terminé de ver la película, la rebobiné hasta el principio* || alquilar · sacar || disfrutar (de) || salir (en) *Me gustaría algún día salir en una película, pero con un papel pequeño.*

E.2. Gente sana

1. Aquí tienes varios verbos que se combinan con la palabra enfermedad. Ordénalos cronológicamente.

**TENER      CONTRAER      CURAR      PREVENIR**

Primero es "prevenir una enfermedad". Luego, si no la previenes, es "...



2. Después de leer el texto *¿Qué tal su corazón? ¡Cuidelo!* (pág. 297 de Gente) completa la siguiente tabla con colocaciones que aparecen allí.

DEJAR	HACER (SE)	DAR	TENER	TOMAR

EXCESO DE PESO    UN PASEO    CUIDADO    VINO  
 EL COLESTEROL ALTO/BAJO  
 UN TRATAMIENTO    EJERCICIO    UNA DIETA  
 LA TENSIÓN ALTA/BAJA    DAÑO    DE FUMAR

Ahora marca con una P las expresiones que hagan referencia a un problema y con una C las que hagan referencia a un consejo.

3. Busca en esta sopa de letras los adverbios con los que se combina la palabra enfermo:

H X W Q A Z Y Ñ P Y Y F C R J  
 Q Ñ V Z A M G W R Z L W N A U  
 R Q L E V E M E N T E J B Ñ H  
 O A J K H D D M O Z T N S A M  
 M O J L J R Ñ Ñ B X N J Q Z P  
 V Q Ñ G A C H V C G E B V A J  
 Z L H P L X D P C M M L S B G  
 T E P K Y Ñ Y N A G A F Ñ N L  
 Y L T T M H S P F T I J Q C Q  
 W O O P E T N E M A R E G I L  
 G R A V E M E N T E E E W N D I  
 Y G V I E Y T G G J S E N J N  
 Q T Ñ N M O R T A L M E N T E  
 B M G Z O I Ñ Y C B C N P K T  
 E T N E M A M U S D M L K Ñ S

Ahora comprueba que tienes todos mirando la entrada de la palabra *enfermo* en el *Diccionario combinatorio*.

Enfermo, ma adj.  
 • CON ADVS. **mortalmente** · **seriamente** *No se sabía que estaba seriamente enfermo* · **gravemente** · **sumamente** · || **levemente** · **ligeramente**

¿Para qué sirve el símbolo || ?

4. Completa la tabla para formar expresiones relacionadas con la salud:

resfriado	depresión	en tratamiento	cáncer
fiebre	tos	la cabeza	la garganta
estómago	muelas	la nariz	los oídos
	mala cara		

Le duele...	Le duelen...	Tiene dolor de	Tiene	Está

5. Este curso nos hemos encontrado muchas veces con el verbo pasar. Lee los diálogos y clasifica los verbos. Luego, propón una traducción para cada uno.

*¿Por qué no quieres venir a la fiesta? ¡Seguro que lo **pasaréis** bien!  
 Es que al día siguiente tenemos que levantarnos muy temprano.*

*¡Te lo juro! En mi vida lo he **pasado** peor. ¡Qué mal rato!  
 No me extraña, a quién se le ocurre ir a cenar con tu ex y su familia.*

*Pero, ¿qué te **pasa**? Tienes una mala cara... ¿Estás enfermo?  
 No no, es que no he dormido bien esta noche.*

*He **pasado** una noche horrible. No he podido dormir nada por el dolor de  
 muelas.  
 ¿Y no has tomado nada?*

*Despedimos aquí nuestro programa de hoy. Gracias a nuestros invitados que  
 nos han hecho **pasar** una tarde inolvidable. Y a todos ustedes, hasta mañana.*

*Ya sé que has estado en Nepal. ¿Qué tal te ha ido?  
 Es el mejor viaje que he hecho en mi vida. ¡Lo he **pasado** genial!*

*Al final he decidido que voy a ir de viaje solo.  
 ¿Estás seguro? ¿Y si te **pasa** algo?*

Pasar + unidad de tiempo	Pasarlo + bien/ mal/ genial/ mejor/ peor...	Pasarle + algo+ (a alguien)

Adaptado de VVAA (2008) *La biblioteca de Gente*.

6. En este diagrama tienes expresiones relativas a la situación de la hermana rosa. Completa la tabla de abajo con estas expresiones:



En mi lengua...

T \_\_\_\_\_ m \_\_\_\_\_ cara

Hacerse una \_\_\_\_\_

T \_\_\_\_\_ la t \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Tener una \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

H \_\_\_\_\_ se la p \_\_\_\_\_ del sida

## TAREA FINAL: Crear una campaña de salud

1. ¿Cuál de los siguientes problemas relacionados con la salud te parece más grave en nuestra sociedad? Ordénalos de más a menos graves.

- ◇ La automedicación.
- ◇ El contagio de enfermedades de transmisión sexual.
- ◇ Llevar una vida demasiado sedentaria.
- ◇ Las olas de calor en verano.

2. Ahora mira los siguientes carteles y relaciónalos con cada problema:



3. Vas a escuchar una campaña de salud para luchar contra estos problemas. Identifica para qué problema es cada campaña.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

4. Lee ahora los textos de las campañas, comprueba tus respuestas y completa con la colocación adecuada en cada caso:

correr un riesgo	usar preservativo	tener sed	contraer el
sida	reducir los esfuerzos físicos	pareja estable	montar
en bici	tener un lío	seguir consejos	hacer daño

Luis y Luisa son una \_\_\_\_\_, aunque hace unos meses Luis \_\_\_\_\_ con Elena, que es la actual novia de Jorge, amigo de Ana, íntima de Celia, que es la hija del primer matrimonio de Luisa y ex de Jorge. Y ahora sale con Pedro, que hizo la mili con Álex...  
Con cada nueva relación sexual \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ y otras enfermedades. Protégete. \_\_\_\_\_.

Contra el calor, toma medidas: bebe agua frecuentemente aunque no \_\_\_\_\_. Refréscate a menudo, mójate. Protégete del sol. Busca lugares frescos. \_\_\_\_\_ en las horas más calurosas del día. Cuida que niños, ancianos y enfermos \_\_\_\_\_. Combatir el calor está en tus manos.

Gana salud. Acumula al menos 150 minutos a la semana de actividad física moderado 75 de actividad física intensa. Puedes sumar actividades que duren 10 minutos. Es más efectivo y seguro si tu respiración y tu corazón aumentan su frecuencia pero todavía puedes hablar. Piensa en cómo ser más activo en tu vida diaria. Pasea rápido, \_\_\_\_\_, baila, sube escaleras, muévete más.

- + ¿Te duele? Toma, verás qué bien te va esto.
- ¿Y tú? Esto otro, que va muy bien para todo.
- \* Esto es lo que toma mi abuelita.

Los medicamentos no son un juego, son útiles cuando se necesitan. Pero su uso inadecuado puede \_\_\_\_\_. Consulta con tu médico o tu farmacéutico. Los medicamentos, no los tomes a la ligera.

PICADURA

DEJAR

CONTRAER

GRAVEMENTE

HACERSE

SEGUIR

HACER

DAR

DE ABEJA	DE FUMAR
UNA ENFERMEDAD	ENFERMO
DAÑO	UN CONSEJO
UNA DIETA	UN PASEO

### E.3. Gente innovadora

1. Subraya la opción incorrecta en cada serie:

Enviar: un correo/ un documento/ un ratón.  
Consultar/ visitar/ descargarse una página web.  
Descargarse una canción/ una película/ una pantalla.  
Adjuntar/ conectar/ eliminar un documento.  
Instalar/ descargar/ navegar un programa.  
Registrarse/ darse de baja/ desenchufar en Facebook.

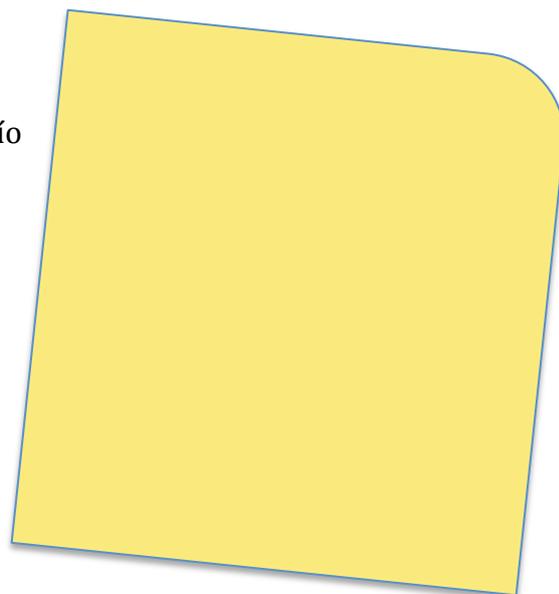
2. ¿Qué verbos se pueden utilizar con las siguientes palabras?

descargarse/ abrir/ cerrar/ eliminar/ guardar/ colgar/ navegar por/  
registrarse en/ darse de baja en/ adjuntar

	un archivo
	un programa
	Internet
	música, películas
	una fotografía, un documento
	una cuenta de correo electrónico
	Facebook, twitter, Instagram

3. Si relacionas los elementos de las dos columnas obtendrás algunas colocaciones para hablar de tareas y algunos problemas típicos del hogar.

fundirse	la ropa
lavar	demasiado calor / frío
hacer	la temperatura
subir/ bajar	una bombilla
ahorrar	la basura
encender/ apagar	el jardín
regular	el frigorífico
regar	las persianas
sacar	la luz
estropearse	energía
tirar	al perro



4. Mira estas tareas de la casa y complétala con otras tareas. Comenta con tu compañero cuáles te gusta hacer, cuáles te dan igual y cuáles odias hacer:

lavar la ropa  
regar el jardín  
sacar al perro  
tirar la basura

---

---

---

---

Las odio y  
procuro no  
hacerlas...

Me gustan

Me da igual...

ABRIRSE	REGISTRARSE
COLGAR	AVERIARSE
FUNDIRSE	INSTALAR
GUARDAR	AHORRAR

UNA CUENTA DE CORREO	EN INSTAGRAM
FOTOS EN FLICKR	EL ORDENADOR
LA BOMBILLA	UN PROGRAMA
UN ARCHIVO	ENERGÍA

## Test inicial Español Intermedio I

**Nombre:**

¿Tienes 18 años o más?  Sí  NO

¿Eres un estudiante *undergraduate*?  Sí  No, soy \_\_\_\_\_

**Check the option that sounds the most natural in Spanish**

1. Para ir a Costa Rica es conveniente \_\_\_\_\_ antes del viaje.

- echarse algunas vacunas
- ponerse algunas vacunas
- coger algunas vacunas
- hacerse algunas vacunas

2. Muchos adultos mayores \_\_\_\_\_ en su ordenador y lo utilizan a diario para hablar con sus hijos y nietos.

- suben Skype
- instalan Skype
- toman Skype
- cuelgan Skype

3. Si te gusta \_\_\_\_\_, no lo hagas en las horas centrales del día.

- tener el sol
- bañar el sol
- tomar el sol
- coger el sol

4. Normalmente, las \_\_\_\_\_ los viernes porque la gente va al cine el fin de semana.

- películas se relajan
- películas se estrenan
- películas se ambientan
- películas se tratan

5. Para perder peso, lo mejor es \_\_\_\_\_ del médico

- seguir los consejos
- tomar los consejos
- dar los consejos
- coger los consejos

6. La película *Gladiator* \_\_\_\_\_ de un hombre valiente en la Roma imperial.

- dice la historia
- habla la historia
- da la historia
- cuenta la historia

7. Me gustaría \_\_\_\_\_ los radiadores de mi casa a distancia.

- hacer funcionar
- poner funcionar
- funcionar
- dar funcionar

8. Para las personas mayores, el mejor deporte es \_\_\_\_\_ diario.

- tomar un paseo
- tener un paseo
- dar un paseo
- hacer un paseo

9. Los españoles en general no \_\_\_\_\_ en grandes viajes.

- gastan mucho dinero
- pasan mucho dinero
- ponen mucho dinero
- echan mucho dinero

10. Es importante \_\_\_\_\_ cuando practicas deportes de aventura.

- tomar cuidado
- ser cuidado
- hacer cuidado
- tener cuidado

11. Cuando vuelvo de viaje me gusta \_\_\_\_\_ en Facebook para que mis amigos puedan verlas y comentarlas.

- hacer fotos
- fundir fotos
- tomar fotos
- colgar fotos

12. Puedes tomar precauciones para no \_\_\_\_\_ de transmisión sexual.

- curar una enfermedad
- contraer una enfermedad
- conseguir una enfermedad
- tomar una enfermedad

13. ¡Oh no! Otra vez \_\_\_\_\_. Hay que cambiarla.

- se ha colgado la bombilla
- se ha funcionado la bombilla
- se ha pasado la bombilla
- se ha fundido la bombilla

14. Mario está \_\_\_\_\_. Tiene cáncer de pulmón.

- sobradamente enfermo
- lentamente enfermo
- gravemente enfermo
- ampliamente enfermo

15. \_\_\_\_\_ es difícil, especialmente en verano.

- Estar dieta
- Hacer dieta
- Pasar dieta
- Dar dieta

16. Cuando estoy cansada me gustan las películas para \_\_\_\_\_.

- pasar el rato
- tener el rato
- gastar el rato
- coger el rato

17. Me duele la pierna. El otro día \_\_\_\_\_ jugando al fútbol.

- me hice daño
- me pasé daño
- me hice dolor
- me eché dolor

18. Los humanos \_\_\_\_\_ a los robots para hacer las tareas de la casa.

- dan órdenes
- toman órdenes
- hacen órdenes
- ponen órdenes

19. Jared Leto ganó el *Oscar* por el mejor \_\_\_\_\_ por su papel en *Dallas Buyers Club*.

- actor apoyando
- actor de reparto
- actor adjunto
- actor de soporte

20. Me encantan las vacaciones porque \_\_\_\_\_ para hacer muchas cosas.

- tengo tiempo libre
- hago tiempo libre
- gasto tiempo libre
- doy tiempo libre

21. Por favor, \_\_\_\_\_, ¡ya es de noche y no veo nada!

- enciende la luz
- gira la luz
- haz la luz
- apaga la luz

22. Los domingos siempre \_\_\_\_\_ a las montañas.

- tomamos una excursión
- vamos de excursión
- pasamos una excursión
- ponemos de excursión

23. \_\_\_\_\_ es la tarea de la casa que menos me gusta.

- hacer el lavado
- lavar la ropa
- hacer la ropa
- tomar el lavado

24. A los españoles les gusta \_\_\_\_\_ en su tiempo libre.

- pasarlo bien
- tener un buen tiempo
- hacer un buen tiempo
- tenerlo bien

25. Me he \_\_\_\_\_ para mi proyecto de español.

- hecho en Twitter
- registrado en Twitter
- dado en Twitter
- instalado en Twitter

## Test de vocabulario Español Intermedio 1

**Nombre:**

For the following questions, check the option that sounds more natural in Spanish.

1. Normalmente, las \_\_\_\_\_ los viernes porque la gente va al cine el fin de semana.

- películas se ambientan
- películas se estrenan
- películas se relajan
- películas se tratan

2. La película *Gladiator* \_\_\_\_\_ de un hombre valiente en la Roma imperial.

- da la historia
- cuenta la historia
- dice la historia
- habla la historia

3. Los españoles en general no \_\_\_\_\_ en grandes viajes.

- ponen mucho dinero
- echan mucho dinero
- pasan mucho dinero
- gastan mucho dinero

4. Cuando estoy cansada me gustan las películas para \_\_\_\_\_.

- gastar el rato
- tener el rato
- pasar el rato
- coger el rato

5. Jared Leto ganó el *Oscar* por el mejor \_\_\_\_\_ por su papel en *Dallas Buyers Club*.

- actor adjunto
- actor de reparto
- actor apoyando
- actor de soporte

6. Me encantan las vacaciones porque \_\_\_\_\_  
para hacer muchas cosas.

- gasto tiempo libre
- hago tiempo libre
- doy tiempo libre
- tengo tiempo libre

7. Los domingos siempre \_\_\_\_\_ a las montañas.

- ponemos de una excursión
- pasamos una excursión
- tomamos una excursión
- vamos de excursión

8. A los españoles les gusta \_\_\_\_\_ en su tiempo libre.

- hacer un buen tiempo
- pasarlo bien
- tener un buen tiempo
- tenerlo bien

## Test de vocabulario

Nombre:

Check the option that sounds the most natural in Spanish

1. Para ir a Costa Rica es conveniente \_\_\_\_\_ antes del viaje.

- echarse algunas vacunas
- hacerse algunas vacunas
- coger algunas vacunas
- ponerse algunas vacunas

2. Si te gusta \_\_\_\_\_ , no lo hagas en las horas centrales del día.

- tomar el sol
- bañar el sol
- tener el sol
- coger el sol

3. Para perder peso, lo mejor es \_\_\_\_\_ del médico

- dar los consejos
- tomar los consejos
- seguir los consejos
- coger los consejos

4. Para las personas mayores, el mejor deporte es \_\_\_\_\_ diario.

- dar un paseo
- tener un paseo
- tomar un paseo
- hacer un paseo

5. Es importante \_\_\_\_\_ cuando practicas deportes de aventura.

- hacer cuidado
- ser cuidado
- tomar cuidado
- tener cuidado

6. Puedes tomar precauciones para no \_\_\_\_\_  
de transmisión sexual.

- curar una enfermedad
- tomar una enfermedad
- conseguir una enfermedad
- contraer una enfermedad

7. Mario está \_\_\_\_\_. Tiene cáncer de pulmón.

- sobradamente enfermo
- lentamente enfermo
- gravemente enfermo
- ampliamente enfermo

8. \_\_\_\_\_ es difícil, especialmente en verano.

- Pasar dieta
- Hacer dieta
- Estar dieta
- Ser dieta

9. El uso inadecuado de los medicamentos puede

\_\_\_\_\_.

- echarte dolor
- hacerte daño
- echarte daño
- hacerte dolor

## Test de vocabulario

Nombre:

Check the option that sounds the most natural in Spanish

1. \_\_\_\_\_ es la tarea de la casa que menos me gusta.

- hacer el lavado
- lavar la ropa
- hacer la ropa
- tomar el lavado

2. Por favor, \_\_\_\_\_, ¡ya es de noche y no veo nada!

- enciende la luz
- gira la luz
- haz la luz
- apaga la luz

3. ¡Oh no! Otra vez \_\_\_\_\_. Hay que cambiarla.

- se ha colgado la bombilla
- se ha funcionado la bombilla
- se ha pasado la bombilla
- se ha fundido la bombilla

4. Cuando vuelvo de viaje me gusta \_\_\_\_\_ en Facebook para que mis amigos puedan verlas y comentarlas.

- hacer fotos
- fundir fotos
- tomar fotos
- colgar fotos

5. Los humanos \_\_\_\_\_ a los robots para hacer las tareas de la casa.

- dan órdenes
- toman órdenes
- hacen órdenes
- ponen órdenes

6. Me he \_\_\_\_\_ para mi proyecto de español.

- hecho en Twitter
- registrado en Twitter
- dado en Twitter
- instalado en Twitter

7. Me gustaría \_\_\_\_\_ los radiadores de mi casa a distancia.

- hacer funcionar
- poner funcionar
- funcionar
- dar funcionar

8. Muchos adultos mayores \_\_\_\_\_ en su ordenador y lo utilizan a diario para hablar con sus hijos y nietos.

- suben Skype
- instalan Skype
- toman Skype
- cuelgan Skype

APÉNDICE H: CUESTIONARIO PARA EL GRUPO DE CAPTACIÓN

**Cuestionario sobre tu aprendizaje de vocabulario**

During these past weeks, you have hardly done specific activities to learn *words*. But we have actually worked with vocabulary: what we have done to learn new vocabulary is **noticing** collocations and expressions in the texts/audios and we have **underlined** and/or **noting** them **down**.

- 1) Do you think that noticing collocations and expressions is a good way of learning vocabulary or do you think doing activities to learn single words works better for you (as in, for example, the vocabulary activities in *My Spanish Lab* such as synonyms and antonyms, cross the odd one out, etc.)?

- 2) Had you previously heard about *collocations*? Are you aware of having worked with them in other Spanish/foreign language classrooms?

- 3) Why do you think it is useful/important/relevant to focus on collocations rather than single words? (For example, instead of learning just the word *sol*, learn it in its collocation *tomar el sol*.)

- 4) Do you think that after these weeks you have acquired the habit of noticing not only the new words but also its contiguous words in the texts? If so, do you think you are going to keep on doing it whenever you confront texts (writings, audios, movies, etc.) on your own?

- 5) Are you aware of having used the collocations/expressions that your instructor has annotated on the board in compositions, classroom activities (both oral and written) and in the exam (collocations such as *tener la tensión alta*, *ir de tapas*, *fundirse una bombilla*)?

APÉNDICE I: CUESTIONARIO PARA EL GRUPO DE TRATAMIENTO EXPLÍCITO

**Cuestionario sobre tu aprendizaje de vocabulario**

During these past weeks, you have hardly done specific activities to learn *single words*. Instead, we have made activities to learn collocations and phases relevant to each topic (leisure, health, technology).

- 1) Do you think that focusing on collocations and expressions is a good way to learn vocabulary or do you think doing activities to learn words works better for you (as in, for example, vocabulary activities in *My Spanish Lab* such as synonyms and antonyms, cross the odd one out, etc.)?

- 2) Had you previously heard about collocations? Are you aware of having worked with them in other Spanish/ foreign language classrooms?

- 3) Why do you think it is useful/ important/ relevant to focus on collocations rather than single words? For example, instead of learning just the word *sol*, learn it in its collocation *tomar el sol*.

- 4) Do you think that after these weeks you have acquired the habit of **noticing** not only the new words but also its contiguous words in the texts you read or listen to? If so, do you think you are going to keep on doing it whenever you confront texts (also audios and movies) on your own?

- 5) Are you aware of having used the collocations/ expressions that your instructor has annotated on the board in compositions, classroom activities (both oral and written) and in the exam (collocations such as *tener la tensión alta, ir de tapas, descargarse música*)?

## APÉNDICE J: CONSENTIMIENTO INFORMADO

### COLUMBIA UNIVERSITY INFORMED CONSENT DOCUMENT

#### DOES INSTRUCTION AFFECT COLLOCATION INTAKE?

Investigator: Mercedes Pérez Serrano

Department: Latin American and Iberian Cultures

Telephone: 917-754-4341

#### INVESTIGATORS' STATEMENT

We are asking you to be part of a research study. The purpose of this consent form is to give you the information you will need to help you decide whether or not to be in the study. Please read the form carefully. You may ask questions about the purpose of the research, what we would ask you to do, the possible risks and benefits, your rights as a volunteer, and anything else about the research or this form that is not clear. When all your questions have been answered, you can decide if you want to be in the study or not. This process is called 'informed consent.'

#### PURPOSE

The purpose of this research activity is to find out which teaching methodologies allows more retention of linguistic items.

#### BENEFITS

The study will allow applied linguists, material writers and teachers decide which methodology and type of pedagogical activities are more effective and, accordingly, replicate experiments, create pedagogical materials and plan their teaching.

#### PROCEDURES

The study will take place during the months of January and March. Apart from a 15 minute test (in-class time) you will take at the beginning and the end of the study, you will not have more commitment of time than what the course demands. You will be taking a test at the beginning and end of the study and answering a questionnaire about your attitudes towards the methodology followed. You may refuse to answer any question or item in the test and the questionnaire.

## RISKS, STRESS, OR DISCOMFORT

There are no potential risks in this study.

## OTHER INFORMATION

Data will be confidential. The results will be published but always confidentially and no identifiers will be shown. None will have access to identifiable data. You can refuse to participate or may withdraw from the study at any time without penalty. The results of the test and the questionnaire will not affect your final mark.

## PARTICIPATION

Participation in research is entirely voluntary. You may refuse to participate or withdraw from participation at any time without jeopardizing your student status or any other entitlements. The investigator may withdraw you at her professional discretion.

## PRIVATE INFORMATION

Any information derived from this research project that personally identifies you will not be voluntarily released or disclosed without your separate consent, except as specifically required by law.

## CONTACT INFORMATION

If at any time you have questions regarding the research or your participation, you should contact the investigator, **Mercedes Pérez Serrano**, who will answer all questions. Her telephone number is **(917) 754- 4341**. You should also contact the investigator or a member of the research staff if you have any concerns or complaints about the research.

If at any time you have comments regarding the conduct of this research or questions about your rights as a research participant, you should contact the Institutional Review Board (IRB) Administrator at (212) 851-7040.

## PARTICIPANT'S STATEMENT

I have read the above purpose of the study, and understand my role in participating in the research. I volunteer to take part in this research. I have had a chance to ask questions. If I have questions later, about the research, I can ask the investigator listed above. I understand that I may refuse to participate or withdraw from participation at any time without jeopardizing my employment, student status or other rights to which I am entitled. The investigator may withdraw me at his/her professional

discretion. If I have questions about my rights as a research participant, I can call the Institutional Review Board office at (212) 851-7040. I certify that I am 18 years of age or older and freely give my consent to participate in this study. I will receive a copy of this document for my records.

Subject's signature/consent:

Name:

Date:

INVESTIGATOR'S STATEMENT

I have discussed the proposed research with this participant, and in my opinion, the participant understands the benefits, risks and alternatives (including non-participation) and is capable of freely consenting to participate in the research.

Signature \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Print Name: \_\_\_\_\_

## **CHAPTER 9: CONCLUSIONS**

This dissertation emerges from a concern regarding our L2 teaching and from the conviction of the importance of L2 vocabulary teaching, mainly at syntagmatic level. It is also an attempt to gain a better understanding of the learning processes implicated in multiword expressions acquisition.

In previous chapters, we explained the way in which we implemented some of the principles of a lexical approach in our classroom, assessing the impact on L2 collocation intake.

The goal of this chapter is to draw conclusions in order to give response to our research questions, reflect on the limitations of our study and present future research relevant to hold the debate about L2 vocabulary teaching and learning at a syntagmatic level.

### **9.1. CONCLUSIONS**

In what follows, we present the conclusions drawn from the analysis and discussion of the collected data. In order to do so, we have divided our conclusions according to the three learning conditions implemented in our experimental study.

#### **9.1.1 Conclusions about collocation noticing**

In one of the experimental groups we raised learner's awareness of lexical collocations and we encouraged collocation noticing in the input –both through the instructor drawing learners' attention to these lexical units and through typographic salience– to assess the effects in active recognition of the target forms and learners perceptions and attitudes towards this routine.

We have proved that noticing of the target form in the input leads to learning gains, because the ascending progression from the pre-test to post-test means is

statistically significant. These learning gains are also significantly higher compared to the gains obtained under the control condition.

We have also come to the conclusion that this type of learning condition does not lead to difference in learning of *support verb constructions* compared to other collocations, since we did not find statistically significant difference between the learning gains obtained in each type. This has made us think that if we were to put this technique in practice, it would not be necessary to emphasize on these light verb constructions, as opposed to what it was previously thought.

On the other hand, from our qualitative analysis we conclude that this reflective and strategy-oriented teaching of how to notice and collect the target forms leads to more lack of understanding amongst learners and poses more difficulties to the instructor when implementing it. We observed that learners prefer to do activities because they have the perception of a better retention of the target forms and because they feel that they can work with them independently, in case they miss a class.

This more reflection-oriented than action-oriented teaching practice may also create a sense of insecurity in the instructor because of the need to justify a type of instruction apparently less planned. Besides, regarding material selection and preparation, it is tough to find classroom texts containing all the previously selected target forms or find it appropriate to the linguistic level.

### **9.1.2. Conclusions about explicit activities**

In the other experimental group, we raised collocation awareness through discrete point activities to work with previously selected collocations on different ways. Students had encountered these collocations in the input but *noticing* had not been encouraged while reading or listening.

We have proved that doing these activities has a positive effect in the development of skills for collocation active recognition, because the increase of the correct items from pre-test to post-test is statistically significant in this group.

Moreover, as we had predicted, this progression is significantly higher not only compared to the control group, who was only exposed to the target form but without any reflection or instruction, but it is also significantly higher compared to the noticing group. Thus, although time and effort investment is higher in the activities group, learning gains obtained are considerable, at least in what recognition is concerned.

Nevertheless, it must be taken into account that our study was carried out in a teaching-learning context prone to homework assignments. Students are aware that they have to meet the syllabus requirements. Perhaps noticing techniques would be worthwhile considering in different learning contexts where this circumstance does not happen, mainly because time investment –both from instructor/material designer and learners– is significantly less.

We have as well proved that doing activities does not lead to significantly different learning gains in *support verb constructions* and other collocations, as opposed to what we had predicted. According to the results, it can be assumed that, when doing activities on collocations, it is not necessary to give preference to the instruction of these support verb constructions in the classroom.

It has been shown that raising awareness through activities gets generates the ability in learners to notice other collocations in the input. Although we are aware of the need to replicate this study to validate these conclusions, this assumption would have important pedagogic consequences: it indicates that doing discrete point activities, even though it implies a considerable time investment, it does not only bring learning gains of the target forms but it would also lead to noticing of other collocations in the input they are exposed to. Nevertheless, it seems necessary to take this conclusion with caution when extrapolating to collocation noticing in authentic input out of the classroom context, where collocations may appear in conditions that make them more difficult to notice, such as discontinuous or morphologically changed components.

Data obtained in the qualitative analysis allow us to state that students do not question neither the importance of learning lexical collocations nor the methodology. However, they also consider necessary to learn individual words for several reasons: to raise the number of known words or to be better prepared for the exigencies of an examination. This leads us to reflect on the need of congruence between syllabus content and assessment methods. As we previously explained, regarding our experiment, even though we were free to modify and complete textbook activities, we were not able to do so in the exam. Exams are common to all sections and instructors to make sure there is some kind of homogeneity. But we observe that in order to implement some principles of a lexical approach in the classroom, it is also necessary to consider assessment.

### **9.1.3. Conclusions about non-instruction context**

Our control group was exposed to the same input than the experimental groups but in this case no attention or instruction was given to collocations. The vocabulary in the input was dealt with at paradigmatic level and learners' attention was drawn to individual words and grammatical features.

Through quantitative data analysis we confirmed that it cannot be assumed that there is learning gains through input exposure because the difference in the means obtained in the pretest and the posttest is not statistically significant. We can state, then, that if there is no awareness raise, input enhancement or explicit instruction learners do not obtain the abilities for collocation recognition.

We have as well evidenced that when we look at the learning progression of the two types of target forms –*support verb constructions* and the rest of the collocations– under control conditions, even if there is no significant learning gains of neither of them, only the change magnitude in *other collocations* shows a trend towards significance. This would mean that in learning contexts where there is neither explicit teaching of the target form nor awareness raising, *support verb constructions* pose more learning problems. Given the time and effort investment of doing discrete point activities, these results lead us to conclude that if we were to decide

one type of collocations to teach explicitly, it would be more profitable to choose *support verb constructions* because they seem harder to learn implicitly.

## **9.2. LIMITATIONS OF THE STUDY**

In this section we will present limitations of this study and the factors that might have restricted its validity and reliability.

The first limitation observed is the possibility to generalize our results. The reduced sample of participants –16 students in the control group, 16 in one of the experimental groups and 20 in the other experimental group– constrains the external validity of our study and makes it difficult to extrapolate the results to other L2 learners in general and particularly to other learners of Spanish as a second language. Moreover, our sample is representative of a particular type of population: North American college students with English as their L1. It remains unclear if our approach would be efficient with other learners.

Additionally, controlling the incidence of strange variables in the results obtained might be problematic in these studies. Firstly, it is difficult to control exposure to input –and consequently exposure to target forms– outside classroom time. As we have mentioned, we are dealing with a non-immersion context but we cannot deny the presence of Spanish language in the streets of New York and the fact that variables other than the experimental treatment might have had influence in the results. We also mentioned our students' high motivation as one of their idiosyncrasy of the sample, so we were not able to control if any of the informants has gone in depth or has deliberately worked with target forms outside classroom time.

The fact that we did not include delayed post-test prevents us from discussing the durability of the instruction effects. We decided not to include them, however, because we would have to administer the delayed posttest after a midterm or a final exam due to curricular demands, thus affecting the external validity of our study.

Finally, it could be argued that there is a lack of impartiality coming from the fact that the instructor is also the researcher. Nevertheless, we decided to conduct the study this way because we wanted to make sure that it was implemented correctly and exactly as it had been designed.

### **9.3. FUTURE RESEARCH PERSPECTIVES**

Every research process not only aims at answering research questions, it also poses many others about future research to be carried out. In this section, we present some of those questions emerged from our own research and about which we would like to investigate in the future.

In this study we only considered the effects of noticing and explicit instruction in the acquisition of abilities for collocation active recognition. Nevertheless, we have observed that retention means one more step in the knowledge of the target form. It would be interesting to evaluate the effects of the same pedagogic treatments in collocation retention whether through a test with different elicitation methods or through discussion of the inclusion of the target forms in the learner's own speech.

The following step would be to discuss to what extent the appearance of the target forms in the learners' own linguistic production influences in the receptors' perception of the learners' linguistic proficiency and lexical richness, and how this perception is related to the number of target forms included.

In this study we mainly focused on verb-noun and noun-verb collocations. We analyzed the influence of the type of collocation attending to one characteristic: the semantic lightness of one of their components. It would be useful to consider as well the effects of noticing and explicit instruction in the acquisition of other types of collocations to see which of them pose more problems to learners. It would also be profitable to consider other types of formulaic sequences.

We considered combinatory and collocations dictionaries as well as linguistic corpora as useful resources to give access to learners to lexical combinatory and

we included the use of these sources in our pedagogic material. It would also be interesting to do research on the validity and usability of these sources for Spanish L2 learners.

Under what it was considered *noticing*, it was included target forms enhancement in the input through underlining and bolding and the instructor drawing learners' attention to the target forms, asking for a search in the text and L1 translation. Discussing the effects of other awareness raising and noticing techniques would improve and enrich our understanding. It would also be interesting to consider how noticing takes places in oral input.

Lastly, in this dissertation we discussed the influence of explicit activities. However, no difference between types of activities was made. In future research, it would be beneficial to determine which type of activities lead to more learning gains.

