

LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN
SEGUNDAS LENGUAS. LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE.

Por

Fátima Cheikh-Khamis Cases

Trabajo Fin de Máster

Máster en Ciencia del Lenguaje y Filología Hispánica

UNED

FEBRERO, 2013

Tutor: Dr. Manuel Pruñonosa



A mi familia, a María Pilar, Pilar, Regina y Eloísa, pero en especial a Jesús y Ahmad, que nos dejaron demasiado pronto, y a Neus Maria, a la que espero tener pronto entre mis brazos.

Gracias a Jesús Armand, por el apoyo continuo, y al Dr. Pruñonosa por sus consejos y su siempre atenta respuesta.



RESUMEN

Con este trabajo se pretende presentar un estado de la cuestión acerca de la aplicación de los principios de la lingüística cognitiva a la enseñanza del léxico, y en especial, a la del fenómeno léxico de las colocaciones. Se toma esta perspectiva teórica porque presenta una serie de beneficios pedagógicos que hacen el aprendizaje de las segundas lenguas más natural y provechoso. La razón de esta propuesta es dar a conocer las ventajas que ofrece la hipótesis del carácter universal de las capacidades cognitivas y favorecer con su aplicación que los alumnos adquieran la segunda lengua de modo más pragmático y bajo un enfoque más centrado en la actuación. Se pone más énfasis en la enseñanza del léxico por considerar que es un pilar fundamental para lograr una destreza comunicativa efectiva. Además, se atiende de forma especial a las colocaciones, y a las restricciones léxicas que en ellas se manifiestan, por ser estructuras complejas fijadas por la lengua, impuestas por el uso y cuya dificultad de aprendizaje debe ser abordada desde los niveles más elementales. Se pretende con ello favorecer el desarrollo de estrategias comunicativas para que el alumno pueda hacer uso de ellas en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua de un modo más autónomo.

PALABRAS CLAVE: segundas lenguas, lingüística cognitiva, estrategias, conceptualización, léxico, unidad léxica, restricciones semánticas, colocaciones.

**ÍNDICE**

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: COGNICIÓN Y LENGUAJE	8
TEORÍA COGNITIVA	9
1. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA:.....	9
2. TEORÍA DE MARCOS Y TEORÍA DE LOS PROTOTIPOS.....	13
2.1. <i>La conceptualización y la categorización</i>	16
3. LA METÁFORA	19
APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE L2	21
1. RAZONES DE LA UTILIDAD DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA EN LA ENSEÑANZA DE L2	22
1.1 <i>Aplicación a enseñanza de segundas lenguas</i>	23
1.2 <i>Aplicación de la gramática cognitiva</i>	24
2. MECANISMO DE PROCESAMIENTO - <i>INTAKE</i>	28
2.1 <i>Instrucción explícita</i>	30
2.2 <i>Estrategias que favorecen el aprendizaje</i>	31
CAPÍTULO 2: LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO EN LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN UNA L2	35
1.- POR QUÉ ES IMPORTANTE EL LÉXICO.....	37
2.- QUÉ ES UNA UNIDAD LÉXICA Y QUÉ TIPOS EXISTEN.....	39
3.- QUÉ SIGNIFICA APRENDER LÉXICO.....	42
4.- PROPUESTA METODOLÓGICA.....	45
4.1 <i>Influencia de la lengua materna</i>	48
4.2 <i>Estrategias cognoscitivas y redes</i>	49
4.3 <i>Algunas propuestas prácticas</i>	51
CAPÍTULO 3: EL FENÓMENO LÉXICO DE LAS COLOCACIONES	55
1.- CONCEPTO DE COLOCACIÓN.....	56
1.1.- <i>Tipos</i>	63
2.- RAZONES PARA PONER EL FOCO EN LAS COLOCACIONES.....	68
3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.....	71
3.1 <i>¿Qué colocaciones enseñar?</i>	71
3.2 <i>Algunas propuestas metodológicas en estudios didácticos</i>	72
3.3 <i>El uso de diccionarios combinatorios, un recurso imprescindible</i>	79
CONCLUSIÓN	86
BIBLIOGRAFÍA	89



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge del interés por la lingüística cognitiva despertado por la asignatura “Gramática Lingüística” impartida por el Dr. Pruñonosa en el máster de Ciencia del lenguaje y lingüística hispánica de la UNED y por la lectura del manual “Gramática cognitiva para profesores de español L2” del Dr. Ángel López García.

Aunque son pocas las propuestas prácticas acerca de la aplicación de tal enfoque al aprendizaje de lenguas, especialmente para el caso del español, en los últimos años han aparecido trabajos de didáctica muy interesantes que hacen ver que el camino se abre a una nueva tendencia en la enseñanza del ELE. Los principios en los que se basa la lingüística cognitiva tienen que ver con la naturaleza no autónoma de la facultad del lenguaje, con la conceptualización mental que el hablante hace del mundo que le rodea y con la idea de que la configuración del lenguaje en el cerebro surge de su propio uso. Las tres hipótesis la hacen ideal para aplicarla a la enseñanza de segundas lenguas, mucho más a un enfoque comunicativo cuyo objetivo es el de dotar al alumno de autonomía y de estrategias que le permitan aprender una lengua extranjera de la manera más natural posible. La aportación más significativa es la del concepto de perspectiva: la selección de diferentes escenas conceptuales puede ayudar a explicar ciertos elementos de complejidad para el alumno de una manera pragmática y basada en una facultad cognitiva universal. Además, la transmisión de conocimientos, ya sean gramaticales, léxicos, etc., no se limita a enriquecer el saber lingüístico del aprendiente, sino que, al procesarlos, el alumno los relaciona con otras nociones de tipo cultural, connotativas, lógicas o interpretativas que ya posee. Esta corriente, aplicada a la enseñanza de lenguas, supone, pues, una implicación holística de las competencias de aprendizaje.

Por otro lado, en este trabajo se ha puesto el foco en la enseñanza del léxico, porque su correcta adquisición se considera fundamental para lograr la competencia comunicativa completa del alumno. Dos de las citas acerca de su importancia, que se recogen en el cuerpo



del trabajo y que fueron en gran parte responsables de la decisión de dedicar el estudio a la enseñanza del léxico, fueron las siguientes *Apud Vidiella (2012:6)*:

«Without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed». David Wilkins (1972)

«When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries». Krashen (1987)

Dos de las ideas más destacables con respecto a este segundo capítulo son las de la defensa de la “unidad léxica” como unidad mínima de aprendizaje de léxico y la de insistir en que aprender léxico no significa únicamente aprender nuevas palabras, sino que implica la ampliación de lo que el alumno sabe sobre ellas. Es aquí donde el enfoque cognitivo interviene para aportar una perspectiva donde se atiende de una manera especial a la forma en que se organiza la información y se almacenan los nuevos contenidos adquiridos.

No hay todavía gran difusión de publicaciones sobre propuestas didácticas acerca de la aplicación de la perspectiva cognitiva en la enseñanza de léxico, pero los docentes cuentan con muchos estudios, técnicas de aplicación y herramientas para crear y llevar a cabo sus propias programaciones como son la elaboración de redes o el uso de estrategias cognoscitivas.

Por último, se atiende aquí al fenómeno léxico de las colocaciones, de gran relevancia para conseguir una competencia léxica rica y completa, pero al cual se le ha prestado poca atención en la elaboración de manuales de los que se dispone actualmente para las clases de español como lengua extranjera. Como se ha mencionado, aprender una nueva unidad léxica supone conocer una serie de características acerca de ella y entre ellas se encuentra la que ocupa el tercer capítulo de este trabajo: las relaciones paradigmáticas que establece con otras palabras con las que coaparecen. Conocer las posibilidades combinatorias de una unidad léxica permite que el alumno establezca conexiones en forma de redes cognitivas que estructuran su lexicón mental. De este modo, recurrir a la recuperación de tal unidad para la producción resulta más efectivo y proporciona al alumno más seguridad y fluidez en su



discurso. La importancia de su instrucción docente se hace más clara cuando se recuerda que las restricciones de combinación, o colocaciones, responden a razones idiosincráticas de la lengua y que están impuestas por el uso. Un hablante no nativo tendrá especial dificultad al entrar en contacto con estas construcciones si no coinciden con las relaciones existentes en su lengua, de modo que se hace necesario proporcionar al alumno una serie de imágenes conceptuales no compartidas para comprender cómo se relacionan los significados en español, esto es, fomentar el desarrollo de su competencia metafórica. Por último, se propone una herramienta de gran ayuda en el trabajo individual de los alumnos que haría desarrollar su autonomía en el aprendizaje: el uso de diccionarios combinatorios. Gracias a las recientes obras lexicográficas de este tipo publicadas para las colocaciones del español, un no nativo puede acceder a la información acerca de un término que conoce, pero cuya capacidad colocacional desconoce.



MÁSTER EN CIENCIA DEL LENGUAJE Y LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

CHEIKH-KHAMIS CASES, FÁTIMA

LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN SEGUNDAS LENGUAS.
LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE

CAPÍTULO 1: COGNICIÓN Y LENGUAJE



TEORÍA COGNITIVA

1. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA:

Ibarretxe Antuñano (2010b) define la lingüística cognitiva como:

un ‘movimiento’ lingüístico que agrupa diversos submodelos que se ocupan de diferentes parcelas de conocimiento lingüístico, entre los que podemos mencionar como los más conocidos la teoría de Metáfora y la Metonimia Conceptual, la Gramática de Construcciones, la Gramática Cognitiva, la teoría de los Espacios Mentales y la Integración Conceptual y la Semántica de Marcos¹.

Surge como un nuevo enfoque en la investigación sobre el funcionamiento del lenguaje y trata de ir más allá de la tradición estructuralista y chomskiana y pretende llegar a donde estas no lo hicieron en materia de descripción del funcionamiento del lenguaje.

Las principales hipótesis que guían el análisis que realiza la lingüística cognitiva se resumen en tres puntos²:

- El lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma
- La gramática implica siempre conceptualización
- El conocimiento acerca del lenguaje surge de su propio uso

En este trabajo se tomarán como referencia estos principios para argumentar lo idóneo de su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas.

Podemos partir de los supuestos de la gramática generativa para entender el surgimiento de la nueva disciplina. En Cifuentes (1996:19) podemos leer:

¹ Ofrece información bibliográfica sobre cada subteoría: Metáfora y la Metonimia Conceptual (Barcelona, 2000;

² Croft y Cruse (2008:17)



El carácter «generativo» del lenguaje proviene del supuesto, todavía no demostrado, de que el lenguaje es un sistema formal autónomo de carácter innato. Una visión cognitiva de la gramática, por contra, entiende que la estructura lingüística sólo puede ser comprendida y caracterizada en el contexto de una consideración más amplia del funcionamiento cognitivo. Esto tiene la consecuencia teórica de que una descripción exhaustiva del lenguaje no puede ser realizada sin una descripción total de la cognición humana.

[...]

Al rechazar la noción de una facultad lingüística autónoma, la lingüística cognitiva necesariamente elimina la necesidad de la pragmática de constituir una rama separada de su estudio. Toda significación será, en principio, pragmática, afectando a la conceptualización de los seres humanos en un contorno físico y social; de manera que la comprensión de cualquier expresión requiere un acto sensible a la interpretación contextual por el interpretante, y desde esta perspectiva, entonces, las expresiones metafóricas no constituirán un conjunto especial (Taylor, 1989: 132 y ss.) *Apud* Cifuentes Honrubia (1996:11).

El generativismo ofrecía un modelo del lenguaje explícito, formal y riguroso. Sin embargo, dejaba de lado aspectos del lenguaje que actualmente se consideran imprescindibles para su estudio, como son los aspectos culturales, históricos, psicológicos, sociales o estilísticos. Acerca del surgimiento de la lingüística cognitiva Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.) (2012) dicen:

... pioneros como George Lakoff, Charles Fillmore, Ronald Langacker o Leonard Talmy iniciaron nuevas líneas de investigación que partían de supuestos radicalmente contrarios a los generativistas, y que suponían un acercamiento nuevo y fresco al estudio del lenguaje. Uno de los primeros intentos que trataba de incluir referencias a fenómenos significativos dentro del modelo generativista fue la llamada *Semántica Generativa*, impulsada



principalmente por George Lakoff, James McCawley y John Ross. [...] En la Lingüística Cognitiva se suele mencionar el libro de Lakoff y Johnson de 1980 *Metaphors we live by* (publicado en español en 1986) como la primera publicación seminal de este modelo. Pero, sin duda, es el año 1987 el que suele tomarse como referencia, ya que se publicaron dos obras clásicas de este modelo, *Foundations of cognitive grammar* de Langacker y *Women, fire, and dangerous things* de Lakoff

Volviendo a las bases de las que parte el enfoque cognitivo, y recordando las propuestas chomskianas de innatismo, primacía de la sintaxis y el modularismo, el primer principio niega que la existencia de un módulo cerebral autónomo dedicado al lenguaje funcione autónomamente, aislado de otras facultades cognitivas. El acceso al lenguaje no difiere sustancialmente de la manera en que la mente organiza y accede a cualquier otro tipo de conocimiento, es decir, que las capacidades cognitivas de las que se hace uso al hablar o al comprender lo que oímos no tienen por qué ser distintas de las empleadas durante la realización de otras tareas cognitivas como la percepción visual; el razonamiento o la actividad motora y los mecanismos que se usan para ello trabajan con estructuras conceptuales (modelos cognitivos idealizados) y capacidades cognitivas de carácter general, como la memoria, la percepción, la atención o la categorización.

El segundo argumento, que el lenguaje es simbólico y que sus asociaciones significado-forma no son arbitrarias, distancia la teoría cognitiva de la base conceptual defendida por el estructuralismo de F. De Saussure. Este segundo eje fundamental del enfoque cognitivo tiene que ver con la reivindicación de la indisolubilidad entre los conceptos de forma y significado conceptual de las unidades simbólicas de que se compone una lengua. Según Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.) (2012), la idea principal es que las categorías lingüísticas no son abstractas e independientes, sino que se van creando según las propias experiencias y bajo las restricciones de nuestro cuerpo³.

La idea principal es que el conocimiento del lenguaje que tienen los hablantes se basa en la abstracción de unidades simbólicas que se extraen

³ Introduce el concepto de “corporeización” que se define como la motivación basada en las experiencias culturales, sociales, físicas y corpóreas (Ibarretxe Antuñano y Valenzuela, 2012)



del uso regular del lenguaje. [...] Según esta teoría, los hablantes a medida que nos vamos encontrando con esta palabra vamos aprendiendo cuáles son los contextos de uso, en qué construcciones lingüísticas aparece, cuáles son otras palabras o unidades que típicamente aparecen junto a ella, y así, poco a poco vamos extrapolar una “gramática” a partir de nuestra experiencia lingüística continua.

A esto lo denominó Langacker “la gramática de la conceptualización”.

Y acerca del tercer argumento, la lingüística cognitiva surge de la necesidad de una explicación centrada en la actividad del hablante y en cómo emerge el lenguaje a partir de su propio uso, en la verdadera función del lenguaje, que es comunicar, y dar una respuesta alternativa a la visión del modelo de la teoría chomskiana de una gramática generativa dividida entre competencia y actuación del hablante.

Por último, nos parece interesante transmitir la idea que Ibarretxe Antuñano (2008b) propone acerca de la necesidad de un estudio del lenguaje no exclusivamente “lingüístico”, sino también tomar perspectiva desde investigaciones de otras disciplinas como la antropología, la psicología, la neurología, etc.



2. TEORÍA DE MARCOS Y TEORÍA DE LOS PROTOTIPOS

El considerar el lenguaje como parte de las capacidades cognitivas humanas ha hecho que otras de estas capacidades pasen a formar parte fundamental de este modelo. Así, una vez más aceptada la hipótesis cognitiva representacional se observa que el pensamiento y el lenguaje están estrechamente relacionados y que la transmisión de contenido semántico no depende exclusivamente de la forma lingüística, sino también de otros factores que se relacionan directamente con las nociones conceptuales que el hablante tenga. Como hemos mencionado, estas nociones pueden ser de tipo cultural, connotativas, lógicas, interpretativas, deductivas o simplemente de comprensión. Así pues, nos encontramos con muchas escenas lingüísticas no objetivas cuya gramática está cargada de un significado ideativo y no es fácil encontrar circunstancias discursivas o pragmáticas que las describan y se resisten a una caracterización basada en condiciones de tipo veritativo-funcional o restricciones semánticas y que, sin embargo, sí pueden explicarse como imágenes lingüísticas distintas de una misma realidad.

La respuesta de la gramática cognitiva a esta cuestión es llamar la atención sobre cierta dimensión del significado que no se reduce a lo meramente veritativo ni tampoco a lo pragmático y que puede reconocerse en muchas distinciones sutiles que caracterizan a la lenguas: la perspectiva⁴. La selección de diferentes imágenes puede entenderse como la adopción de diferentes perspectivas por parte del hablante, es decir, que cada vez que enuncia algo, define un ámbito u otro como referencia o base respecto de la cual entender el signo y selecciona elementos o facetas de ese signo, o sea, que selecciona una escena e ilumina unos signos lingüísticos y otros quedan a la sombra. Se resalta también la importancia de la perspectiva como principio cognitivo cuando expresa que una escena conceptual puede

⁴ Algunas apreciaciones con respecto a la toma de perspectiva:

- Las explicaciones representacionales no tienen por qué ser excluyentes.
- Todas las estructuras del lenguaje se consideran símbolos, asociaciones entre significantes y significados, representaciones conceptuales naturales
- Las funciones discursivas y pragmáticas se basan precisamente en la existencia de representaciones alternativas de una misma situación objetiva.
- Aplicado a la enseñanza de lenguas, el trabajo del alumno con ejemplos y ejercicios puede ser sistemáticamente significativo cuando la descripción de partida es significativa e intuitivamente asimilable.



visualizarse desde un número de posiciones de ventaja y cada cambio de posición puede dar lugar a un cambio en la interpretación de la escena. Pragmáticamente, la actitud del hablante da una idea de que el pensamiento y el lenguaje están más unidos.

Las dimensiones de construcción de imágenes lingüísticas que intervienen en el proceso son las siguientes Castañeda Castro, A. (2006:14).:

- a) El grado de resolución o detalle en la categorización del objeto
- b) Elección de figuras frente a fondos
- c) El grado de realce o focalización de los componentes
- d) El grado de subjetivación
- e) La distinción entre perfil y base, entre planos de representación de distancias en el significado de las expresiones.
- f) La imagen metafórica alternativa escogida para hablar de ámbitos abstractos

Lo más interesante es que estos conceptos no son útiles sólo para las distinciones léxicas, sino que también lo son para explicar imágenes gramaticales y estructurales alternativas, concepciones metafóricas distintas, formas alternativas de percepción secuencial, formas perfectivas o imperfectivas de un mismo proceso, mayor o menor alcance de la representación, énfasis o focalización...

Esta toma de perspectiva se relaciona en la lingüística cognitiva con la teoría semántica de Fillmore y los conceptos de “marco” y “perfil”. Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.) (2012) recogen:

La Semántica de Marcos [...] afirma que para caracterizar de manera apropiada el significado de los elementos lingüísticos, como por ejemplo, las palabras, debemos primero conocer las estructuras conceptuales



subyacentes en las que se basan y que les proporcionan un contexto mínimo e imprescindible para su comprensión.

Los marcos se refieren al contexto a través del cual el lenguaje tiene sentido más allá del significado literal, es decir, el formado por la representación según el conocimiento del mundo que permite al hablante y al oyente focalizar su atención únicamente sobre una parte o región de la realidad (marco completo). Es un sistema de conceptos relacionados de modo que, para comprender cualquiera de ellas, es preciso comprender la estructura completa en la cual se inserta. Así, un mismo elemento lingüístico puede adquirir significados ligeramente distintos según el marco que le sirva de fondo en distintos contextos.

Aplicando la teoría de marcos a las categorías, estas se entienden como entidades graduales en las que hay elementos que ocupan una posición central, los prototipos, que comparten más información entre sí que otros elementos y que se reconocen más rápidamente, y los elementos más marginales que aunque pertenecen a la categoría ocupan posiciones menos centrales (*Apud* Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.), 2012).

Dado que se considera que no existen valores absolutos de significado para cada palabra, según su experiencia sensorial y conocimiento del mundo, el hablante construye toda una serie de informaciones para todos los contextos de usos posibles, haciéndolas transferibles a otros contextos aún sin crear. Sin embargo, los procesos de implicación/presuposición y la evocación de un marco, aunque facilita la comprensión del concepto transmitido, no son suficientes por sí solos. Ninguna palabra es capaz de proporcionar la estructura completa del marco, por lo que se hace necesario introducir el concepto de perfil⁵. Perfilar un concepto supone describir relaciones entre significados⁶ y por lo tanto aporta diversas posibilidades de interpretación o diversas perspectivas.

⁵ Un ejemplo: *radio* es un segmento lineal que se define en función de la estructura del círculo. Sólo se entiende *radio* en contraste con la comprensión previa del concepto *círculo* (Croft y Cruse 2008:35)

⁶ Un marco presta soporte a múltiples perfiles, es decir, es una estructura semántica que funciona como base para al menos un perfil conceptual aunque normalmente lo hará para muchos.



Entonces, ningún concepto existe de forma autónoma, sino que se ajusta a nuestro conocimiento general sobre el mundo y, por lo tanto, el análisis del significado de las palabras implica distinguir entre perfiles y marcos. Ello permite seleccionar diversos planos de representación y la posibilidad de incluir en el perfil de una expresión más o menos elementos con los que poder captar una imagen de una situación determinada.

La subjetivación se da cuando aspectos propios de la escena objetiva se interpretan en relación con el sujeto que concibe la realidad y en cómo expresa su perspectiva. En palabras de Robinson & Ellis (*Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction - Issues for Research, Apud Llopis García, 2010*), el lenguaje puede primar diferentes elementos en el teatro de la conciencia para relacionar potencialmente muchas historias. Es evidente que esta herramienta es muy relevante y necesaria en la construcción de nuevas realidades, más cuando nuestro foco se centra en la enseñanza de segundas lenguas y en la adquisición del mundo cultural y lingüístico que su aprendizaje implica.

2.1. La conceptualización y la categorización

Langacker consideraba que la gramática era la conceptualización del conocimiento lingüístico. La interpretación semántica y el proceso inductivo de abstracción dan lugar a un modelo de representación gramatical, a la conexión entre significados básicos y a la integración de diversos contextos o modelos subyacentes.

La semántica y la pragmática son dos disciplinas fuertemente vinculadas en la perspectiva cognitiva para entender el lenguaje: los hablantes construyen redes semánticas alrededor de un significado nuclear, el prototipo, una representación mental y punto de referencia cognitivo, y según la experiencia acumulada por el hablante dentro de una comunidad lingüística, los prototipos y otros conceptos no nucleares, periféricos, pueden ir



cambiando. Así, cuanto más periférico sea un miembro, más se difuminará su pertenencia a una categoría determinada⁷.

Estas construcciones se encuentran estrechamente relacionadas con cada contexto de uso, es decir, con la pragmática. A este procedimiento de identificación de conceptos, ordenación en categorías y creación de redes semánticas se llama categorización y todo su conjunto forma el contenido del lexicón mental que cada hablante posee (Llopis García, 2011:93). Estas redes conceptuales suponen un nivel de abstracción fundamental cuya relevancia cognitiva, nivel de accesibilidad y activación, es grande. Los valores semánticos se generan mediante cancelación de diferencias y reconocimiento de aspectos comunes, uso reiterado de los aspectos más concretos y de la vinculación entre conceptos. Se pueden reconocer niveles de abstracción distintos, no sólo para unidades léxicas, sino también para formas de representación de las categorías gramaticales. Son modelos cognitivos idealizados, por ejemplo, los referidos a la relación espacial de inclusión de los objetos, a la interacción mediante contacto físico o a los planos espacial y temporal. Tales configuraciones conceptuales básicas comprenden dominios más elaborados: relaciones personales y sociales, estructuras conceptuales abstractas, realidades discursivas, experiencias perceptivas y emocionales.

Un ejemplo claro de conceptualización, categorización y de la teoría de prototipos es la del lenguaje figurado, que se caracteriza por infringir las restricciones convencionales del significado de lo enunciado y estar sujeto a la interpretación del oyente, que entiende que la única manera de interpretar el mensaje de forma satisfactoria es por medio de las restricciones contextuales. Aquí se observa la motivación que hace que el hablante haga uso de una expresión en sentido figurado y la motivación del oyente para asignar una determinada expresión a una conceptualización figurada cuando siente que ningún uso literal de la misma lograría producir el efecto deseado. De esta forma, se puede buscar evocar una imagen

⁷ Llopis García señala que para lenguas distintas se pueden usar las estructuras de las categorías radiales para identificar relaciones cognitivas naturales que los hablantes de cada lengua establecen. Su análisis resultará especialmente interesante en la aplicación del enfoque cognitivo a la enseñanza de segundas lenguas.



compleja que no es posible aprehender de ninguna otra forma y, además, permite la transmisión de conceptos nuevos.

Además, la aplicación de la teoría de prototipos es especialmente útil en la enseñanza de segundas lenguas. Por ejemplo, la gramática operativa es una de las subteorías que provienen de la lingüística cognitiva y consiste en un enfoque gramatical destinado a la enseñanza de formas mediante la búsqueda de valores de operación prototípicos que permitan reducir la mayor cantidad de usos posibles de una forma lingüística determinada para manejarlos con mayor facilidad. Así, el aprendiente podrá producir un número ilimitado de enunciados sin tener que aprender cómo funciona una estructura individualmente en cada contexto de uso⁸.

⁸ Esta idea se amplía en la segunda parte del presente capítulo.



3. LA METÁFORA

En Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.) (2012) se recoge el origen de la teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson. Estos autores

se dieron cuenta de que existían un gran número de expresiones lingüísticas que tomaban vocabulario de un dominio o área semántica aunque en realidad, su significado había que encontrarlo en otro dominio o área semántica distinta.

Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.) (2012) añaden:

Este mecanismo lingüístico consiste en establecer correspondencias o proyecciones sistemáticas entre dos dominios conceptuales que no tienen nada que ver entre sí, es decir, que utilizamos nuestro conocimiento- nuestra experiencia- sobre un área (lo que se denomina dominio fuente) para hablar de un concepto perteneciente a otra (lo que se llama dominio meta).

En *Metaphors we live* (1980) Lakoff y Johnson hablan de relaciones biunívocas, las que se establecen entre dominios conceptuales que dirigen el razonamiento y el comportamiento humano para descubrir las relaciones conceptuales que se encuentran profundamente arraigadas en la mente humana. Estas conexiones y construcciones idiomáticas ayudan al hablante a expresar sus pensamientos lingüísticamente y pueden estudiarse y comprenderse desde la perspectiva funcional de la lingüística cognitiva: es el resultado de un proceso especial de alcance o de conceptualización.

Los lingüistas cognitivos rechazan la teoría sustitutiva del tipo X es Y (Julieta es el sol) de la metáfora, en la que una expresión metafórica sustituye a una determinada expresión literal, por no ser usuales en el habla cotidiana. El significado metafórico no es una clase especial de significado, sino el resultado de un proceso de conceptualización de un significado. Por eso, gran parte de la investigación psicolingüística sobre la metáfora se basa en el tipo de una metáfora designada por Lakoff como expresiones lingüísticas



convencionalizadas, dado que las relaciones de carácter convencional constituyen una parte prefijada de nuestro sistema conceptual (rebosaba ira) (Croft y Cruse (2008:255)).



APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE L2

Dos de los principios de los que parte la teoría cognitiva son que la capacidad lingüística no se diferencia del resto de procesos cognitivos y que el lenguaje tiene al hablante como conceptualizador y creador de su lengua, ya que la ajusta a la visión del mundo que comparte con su comunidad lingüística.

Otro principio habla acerca de la principal función del lenguaje, que es aportar significación, de ahí que deba fijarse la manera de establecer parámetros formales a partir de aspectos significativos (Cifuentes Honrubia, 1994: 83). Todas las formas lingüísticas se consideran unidades simbólicas que consisten en la asociación indisoluble de una representación semántica con una fonológica, del significado y la forma. Hay una relación circular entre forma, significado y conceptualización: según evoluciona nuestra experiencia mental, asignamos significado a las formas y esas estructuras semánticas permiten que los significados se procesen cognitivamente y se comuniquen.

Es necesario precisar que aunque la conceptualización es altamente individual cada persona hace su propia experiencia gestáltica y la procesa individualmente. Evidentemente, dentro de cada lengua hay convenciones que determinan en gran medida cómo cada individuo compone su mundo y a su vez cada lengua enmarca la perspectiva del mundo que sus hablantes tienen de ella. Las formas lingüísticas de cada lengua expresan la manera de percibir la realidad que los hablantes tienen y es precisamente por eso por lo que el aprendizaje de una lengua extranjera implica una enorme dificultad para los aprendientes. Esta idea es la que impulsa el interés en este trabajo por la aplicación de un enfoque cognitivo a la enseñanza de segundas lenguas.



1. RAZONES DE LA UTILIDAD DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA EN LA ENSEÑANZA DE L2

Antes de plantear la posible aplicación del enfoque cognitivo en la didáctica de segundas lenguas, es necesario mencionar que ningún conjunto de asunciones metodológicas puede ser considerado definitivo; es más, cualquier metodología tiene sus limitaciones. El modelo metodológico perfecto no existe, es necesaria la complementariedad con otros modelos. Mucho más si tenemos en cuenta la diversidad de perfiles de aprendizaje de los alumnos a los que se destinan la enseñanza. No se pretende aquí exponer planteamientos definitivos, sino recoger un compendio de ideas propuestas por diversos autores que acercan la aplicación de los principios de la gramática cognitiva a la enseñanza de segundas lenguas, en especial con respecto al aprendizaje del léxico.

La principal razón por la que se aborda en este trabajo el enfoque cognitivo es que se cree que facilita el aprendizaje de segundas lenguas y permite de una manera más natural unir nuevas formas con nuevos significados en diversos contextos y, en definitiva, adquirir una nueva manera de procesar el mundo que tienen los hablantes de esa lengua extranjera. Esta perspectiva cognitiva de procesamiento del lenguaje permite la reflexión sobre el conocimiento y la adquisición de una competencia y de una serie de habilidades que nos permiten hacer uso de un instrumento de comunicación que no somos capaces de aprender tal y como aprendimos nuestra lengua materna. Pedagógicamente, la comparación cognitiva entre lenguas ayuda al aprendiente a trasladar conceptos metafóricos desde su lengua materna a la segunda lengua, así como a identificar los que son diferentes, reconociendo los que codifican el significado de otra forma nueva.

Este planteamiento puede aplicarse a los fenómenos de traducción. La teoría del marco/perfil resulta interesante para abordar la dificultad del proceso de traducción, porque encontrar contrastes semánticos basados en un marco similar a los identificados en un determinado idioma es difícil. La naturaleza del significado de las palabras en diferentes lenguas puede oscurecerse por una falta de distinción entre perfiles y marcos a la hora de ser definidas, es decir, la cantidad de información especializada en cada marco y la estructura



inherente al concepto perfilado. En términos de semántica de marcos, algunos conceptos suponen un marco que incluye gran contenido sociocultural. Por eso son en muchas ocasiones intraducibles, porque el marco contra el cual el concepto es perfilado depende de cada cultura. De la reflexión sobre este fenómeno también ha surgido la idea de la elaboración de este trabajo, de modo que en capítulos sucesivos se abordará cómo la aplicación del enfoque cognitivo puede ayudar a la enseñanza de léxico en segundas lenguas.

1.1 Aplicación a enseñanza de segundas lenguas

Desde el punto de vista de la adquisición de una segunda lengua, el aspecto cognitivo más importante es la consideración de que la capacidad lingüística no es un proceso mental autónomo, sino que está integrado en el proceso general del desarrollo cognitivo, porque está en amplia medida basado en el conocimiento conceptual adquirido y porque estimula la adquisición de conceptos de orden alto (Cifuentes Honrubia, 1996:31).

La adaptación pedagógica de la propuesta cognitiva permite una visión muy favorecedora de la descripción gramática de la lengua gracias a la condición figurativa del lenguaje:

- el carácter imaginístico de la representación lingüística permite establecer paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación
- da cuenta no sólo del valor básico de los recursos gramaticales, sino que también explica de forma coherente los usos discursivos de esas distinciones. En gran parte, esos usos están basados en distinciones de perspectiva de representación.
- permite estudiar los modos de percepción, explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre las mismas bases conceptuales y metodológicas, entre los sistemas gramaticales de la lengua materna y de la lengua que se aprende y que los estudiantes capten las peculiaridades lingüísticas de la lengua objeto, idiosincrasia cultural y relación con la lengua y cultura maternas.



Además, la teoría de prototipos puede ser útil a la hora de seleccionar el vocabulario que se presenta a los alumnos y seleccionar palabras representativas de un concepto que todos puedan entender directamente con su propio conocimiento del mundo. El enfoque cognitivo hace a los estudiantes conscientes de la presencia de metáforas en su propio idioma y facilita la transición a comprender las que se encuentran en una lengua extranjera, favoreciendo la construcción de redes conceptuales correspondientes.

1.2 Aplicación de la gramática cognitiva

Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.) (2012) definen la gramática cognitiva como

una teoría gramatical que está siendo desarrollada por Ronald Langacker. Es una de las teorías pioneras en este movimiento (empezó en los años 70 con el nombre de *Gramática Espacial*) y muchas de sus ideas han sido adoptadas de manera general por la Lingüística Cognitiva como corriente. Básicamente, la Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991a, 2008) otorga un papel central al significado en el análisis lingüístico; asume que todos los aspectos gramaticales llevan asociados una carga significativa.

Se trata de una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso y el funcionamiento del lenguaje. Es metodológica, no constructiva y no presenta una organización parcelar autonomista de sus disciplinas. En esto se diferencia de la visión generativa: las unidades que la componen sólo pueden ser de tres tipos (a) unidades semánticas; (b) unidades fonológicas, y (c) unidades simbólicas, que asocian unidades semánticas y fonológicas. Además de estos tres tipos también se permiten *esquematisaciones* o *relaciones de categorización* entre estas estructuras (Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.), 2012).

Resulta muy interesante aplicar estos principios a la didáctica de la gramática. Se han apreciado muy buenos resultados en la forma en que algunos profesores los han puesto en



práctica, en lo que se ha llamado gramática operativa⁹, para ciertos contenidos gramaticales que no son fácilmente asimilables por algunos alumnos. El objetivo que se persigue recomendando este planteamiento es dejar de explicar la gramática en clase de segunda lengua como un conjunto de reglas y excepciones y transmitir una gramática de significados básicos con la que el alumno tome sus propias decisiones gramaticales. De ahí que se denomine “gramática operativa”.

Por otro lado, la gramática cognitiva no sólo supone una visión alternativa de la forma en que los hablantes disponen de este conocimiento, lo usan y lo adquieren, sino que concibe los elementos gramaticales como unidades de rutina cognitiva que se encuentran suficientemente reforzadas en la mente del hablante como para poder llevarse a cabo de forma automática. Se propone una enseñanza de la gramática basada en el uso y, por lo tanto, surge por procesos de abstracción y categorización a partir del reconocimiento de aspectos comunes con los que se construyen patrones cada vez más abstractos o esquemáticos. No presupone la disponibilidad de reglas generales, sino la existencia de unidades simbólicas que puedan generarse a partir de usos prototípicos. Se quiere así promover la adquisición de dominio y fluidez en el acceso a recursos lingüísticos en los diferentes contextos de uso, es decir, usos prototípicos, y que esta se conviertan en rutinas de procesamiento.

Algunas ventajas del método cognitivo aplicado a la enseñanza de segundas lenguas son las siguientes (Castañeda Castro, 2006):

- La flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso y fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos,
- la adecuación psicológica del modelo,
- el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales,
- la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y
- la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se reconocen, entre otras, relaciones metonímicas o metafóricas.

⁹ Llopis *et al* (2012) ofrece una propuesta de instrucción gramatical para la clase de español como lengua extranjera.



En *Foundations of Cognitive Grammar* (1987) Ronald Langacker ofrece una serie de pautas y principios destinados a renovar la visión tradicional del lenguaje que persiste en la enseñanza, enumera sus virtudes y muestra cómo de útil y beneficiosa es su aplicación pedagógica¹⁰. Menciona tres movimientos de conciencia:

- Del objetivismo al experiencialismo: la lengua representa la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente, lo cual supone diferentes perspectivas representacionales.
- El proceso va de la forma al significado, siendo estos indisolubles
- Se desplaza el interés de la norma al uso: la gramática vive en la mente de las comunidades que la usan.

En definitiva, se promueve un conjunto de decisiones lógicas y en consecuencia un aprendizaje significativo más que basado en la destreza memorística.

La lógica de los esquemas cognitivos proporciona al alumno la posibilidad de entender la gramática como una manifestación particular de la representación del mundo en cada lengua y a su vez le hace paulatinamente consciente a su vez de cómo funciona su propia lengua. Es un proceso que requiere reflexión, donde el alumno hará de manera consciente lo que un nativo hace rápida y automáticamente y también se precisa un periodo de adaptación para trabajar con significados en lugar de con formas. Sin embargo, numerosas experiencias verifican su alto rendimiento pedagógico y los beneficios de otorgar al alumno autonomía en el proceso de aprendizaje y en el uso lingüístico (Llopis García *et al*, 2012; Castañeda Castro, 2006).

¹⁰ *Apud* Ruiz Campillo (2007): “A excepción de la muy teórica, densa y clásica *Foundations of Cognitive Grammar* de Langacker (1987), y la muy didáctica, ligera y reciente *Cognitive English Grammar* de Radden y Dirven (2007), no conozco ningún otro intento afortunado de elaborar una gramática expresamente etiquetada de “cognitiva” que tenga un valor contrastable.”



MÁSTER EN CIENCIA DEL LENGUAJE Y LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

CHEIKH-KHAMIS CASES, FÁTIMA

LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN SEGUNDAS LENGUAS.
LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE



2. MECANISMO DE PROCESAMIENTO - *INTAKE*

La adquisición de nuevos conocimientos, sean o no en una segunda lengua, no sucede si la comprensión no tiene lugar, aunque tampoco la garantiza. Para poder asimilar la cantidad de información que le llega al alumno durante la instrucción (el *input*, en adelante) es necesario que el significado que se trasmite y su referente, la forma lingüística, se reconozcan y se mantengan fuertemente unidas en la mente del hablante. Es decir, que la conexión entre forma y significado sea lo suficientemente sólida como para asegurar la comprensión del concepto y ese conocimiento se convierta en *intake*, o sea, en información lingüística correctamente procesada que se mantiene en la memoria activa para subsiguientes procesamientos (Van Pattern, *Processing Instruction: An Update*, Apud Llopis García, 2011). Se pretende que, durante la instrucción, el *input* que el hablante ha detectado se incorporara poco a poco a su interlengua, esto es, a los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa un estudiante en su proceso de aprendizaje¹¹.

La psicología cognitiva ha aportado muchos principios útiles en los esfuerzos por conseguir de la instrucción un proceso efectivo en la enseñanza de lenguas. Ha ayudado a desarrollar la destreza cognitiva de la lengua por medio de modelos de comprensión y producción mediante la distinción entre el conocimiento factual o declarativo y el conocimiento procedimental. El primero consta de información estática, como las imágenes en la memoria, la identificación de palabras o la memoria a largo plazo, representa lo que el hablante sabe de algo y su adquisición es relativamente rápida. El conocimiento procedimental constituye una habilidad cognitiva que permite entender la lengua y utilizarla en el discurso, es decir, lo que el hablante sabe hacer con la lengua; su adquisición es gradual.

Algunos estudios se han dedicado a investigar cómo y por qué se procesan las formas, qué hace que una forma sea procesable cognitivamente. Primero se ha de señalar que la prioridad siempre está en el significado: una forma se aprenderá si es significativa para el estudiante. Sin embargo, dentro de la forma, se han establecido una serie de subprincipios para orientar en las preferencias por las formas (Llopis García, 2011: 37):

¹¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm



- a) la prioridad de las palabras de contenido antes que las funcionales,
- b) preferencia por lo no redundante, un mayor valor comunicativo o significatividad cobra más importancia: +/- información semántica y +/- redundancia,
- c) dominio del significado sobre el significante; mayor carga semántica,
- d) disponibilidad de los recursos: depende de la capacidad memorística destinada, si se sobrecarga no quedará espacio para la fijación,
- e) la focalización de los elementos dentro de la oración: se procesan más fácilmente los elementos que se encuentran en posición inicial.

Para asegurar que el estudiante ha hecho la conexión entre forma y significado adecuada se pueden poner en práctica actividades de tipo referencial, donde sólo una respuesta lleve al alumno a comprender la naturaleza de la forma que estudia o actividades de tipo afectivo, donde, de forma lúdica, el alumno haga la conexión forma-significado en un contexto que, aunque manipulado, sea más semejante al del uso real de los hablantes nativos.

Por otro lado, existen numerosas estrategias y mecanismos para que una vez recibido el *input* correcto, éste se transforme en *intake* y pase a formar parte de la interlengua del alumno reorganizando sus conocimientos previos. Unas formas son más asimilables que otras y es necesaria la labor como orientador del profesor para facilitar el trabajo de comprensión de estructuras que el alumno no pueda descubrir por sí solo o cuyo proceso fuera de adquisición sin ayuda fuera más tedioso y lento. De ahí que en este trabajo se defiende la enseñanza explícita de los conceptos, ya sean léxicos, gramaticales, culturales, etc., que aseguren un correcto aprendizaje de los conocimientos adquiridos en una segunda lengua.

La enseñanza implícita de contenidos es efectiva en algunos casos. Permite al alumno desarrollar su autonomía y sus efectos pueden ser más fuertes por la carga afectiva puesta en el proceso de aprendizaje. Pero requiere una exposición mucho más prolongada al *input*, el aprendizaje es completamente incidental e inconsciente y, aunque por ello no requiere esfuerzo cognitivo, es poco controlable.



2.1 Instrucción explícita

La instrucción explícita focaliza la enseñanza en la forma y en su conexión unívoca con el significado, favorece la percepción de los tipos de estructuras para las que una pura dieta de *input* comprensible no es suficiente, hace ciertas formas lingüísticas más notorias para que el alumno pueda prestarles atención y también le dota de estrategias y técnicas memorísticas para un aprendizaje autónomo. Es una visión alternativa del tradicional “foco en la forma”, desvinculado del significado y del contexto. Supone un acercamiento sistemático y programado para centrar la atención en aspectos lingüísticos complejos, cuya adquisición sería muy dificultosa de manera implícita, y un acercamiento para identificar los problemas de procesamiento para un mayor, mejor y más rápido efecto en el aprendizaje y, con ello, para aumentar las posibilidades de desarrollo en la interlengua y una eventual adquisición de conocimientos lingüísticos nuevos.

Esta propuesta está por encima del interés tradicional por la corrección gramatical y de su repetición y práctica mecánica para el aprendizaje. Sugiere establecer una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión y menos en memorización. Se preocupa por la mejora del procesamiento para el desarrollo de la interlengua del estudiante y por cómo se altera con los elementos lingüísticos que se reciben. En la práctica docente es importante hacer partícipe al alumno de la importancia de su adquisición y de su involucración en el aprendizaje. Se les debe dar a conocer cómo funciona la estructura meta que estudian, hacerles conscientes de por qué les resulta difícil procesarla y de cómo evitar aquello que les impide percibir una determinada estructura compleja mediante el control del *input* que reciba y acabar ofreciéndole una práctica controlada donde sea más productivo hacer la conexión entre forma y significado. Se trata, en definitiva, de dar a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender la lengua y usos de las formas meta para entender su naturaleza.



Una vez adquirido correctamente el *input* y elaborado el *intake* en la mente del hablante, se pretende que el *output* o la producción permita al alumno comunicarse coherentemente con fluidez y corrección con los significados que tiene en mente y acceda de forma fácil a ellos. Pasa así de un procesamiento semántico a una composición dinámica de formas, completando la interacción con la segunda lengua y aumentando la posibilidad de que se produzca la adquisición de nuevas formas y de que el alumno confirme sus hipótesis acerca del sistema mediante el uso.

No es la cantidad de *output* lo que cuenta, contrariamente a lo que algunas metodologías propongan; lo que importa es la calidad de la información que se pone a disposición del alumno y el uso funcional que haga de él o, dicho de otro modo, el enriquecer su conocimiento procedimental. La instrucción de procesamiento, por tanto, es una metodología capaz de proporcionar calidad al *output* y hace posible que el estudiante haga verdaderas conexiones de forma y significado a través de la producción.

Puesto que la función de la enseñanza es guiar y cualificar el proceso, se propone que el material con el que se trabaje sea autenticable, sin necesidad de ser auténtico, ya que produce efectos que son pedagógicamente validables en relación con los hechos lingüísticos auténticos que pretende poner de relieve. Se pueden usar textos escritos manipulados y también ejercitar con ellos estadios cognitivos, asociativos y de autonomía. Una manipulación inteligente del material hace llegar antes al estudiante a los puntos centrales que permitan hacerse con la comprensión de las manifestaciones de la lengua.

2.2 Estrategias que favorecen el aprendizaje

En el “Marco Común de Referencia Europeo de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” editado en español por el Instituto Cervantes (2001) podemos encontrar la siguiente información sobre las estrategias de aprendizaje:



El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

El término «estrategias» se ha usado de distintas formas. Aquí referimos al hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia. Las destrezas que constituyen una parte inevitable del proceso de comprensión o articulación de la palabra hablada o escrita (por ejemplo, fragmentar un flujo de sonido con el fin de decodificarlo y convertirlo en una cadena de palabras que tengan un significado proposicional) son tratadas como destrezas de nivel bajo en relación con el proceso comunicativo apropiado.

Las estrategias de adquisición son tipos de movimientos conscientes o no que el aprendiz ejecuta para mejorar su aprendizaje: técnicas, acciones, pensamiento, pasos, planes... Las estrategias de procesamiento permiten al alumno hacerse cargo de su propio desarrollo lingüístico, el grado de fluidez, práctica controlada, y de corregir, modificar y consolidar su aprendizaje. El docente debe fomentar el control deliberado de tales estrategias.

Una de las estrategias de procesamiento que se considera más rentable es el uso de imágenes mentales para facilitar la memoria necesaria para el aprendizaje y uso de la lengua. Se concibe que la comprensión lingüística depende de una buena decodificación, pero también de la capacidad para crear y utilizar imágenes mentales que capaciten a los alumnos para entender mejor los textos en la lengua extranjera, para recordar su información y para aplicar los diversos conceptos a distintas circunstancias.



Crear una imagen mental es un proceso mental natural básico y la psicología cognitiva evidencia su relevancia en el proceso de aprendizaje general y particular en la enseñanza de lenguas. La teoría del código visual pone en relación los sistemas verbales y no verbales del lenguaje y vincula las expresiones lingüísticas con respuestas emocionales. Así, esta hipótesis se basa en la idea de que comunicar es estimular y modificar las imágenes mentales del destinatario que, una vez percibida y representada en su mente, puede clasificarla y describirla. La capacidad para generar significados a través de la lengua oral o escrita depende en gran medida de las imágenes que hayan podido formarse en nuestra mente. Sin embargo, la “visualización” no se limita a lo visual, sino que es auditiva, táctil, cinestésica, olfativa y gustativa.

Existe una importante rentabilidad pedagógica en el uso de imágenes como estrategia de aprendizaje: son fáciles de comprender e identificar de forma sintética y holística, sirven de patrón para interpretar conceptos y estructuras conceptuales abstractas (procesos metafóricos, interpretación espacial, temporal, social, emotiva... [Castañeda Castro, 2004a:8]) y permiten vincular la información a aspectos emocionales o afectivos que dotan de intensidad a la información así adquirida. Además, posibilita la concepción de las distinciones gramaticales de una lengua desde un punto de vista representativo, figurativo, visual o imaginativo y cuanto más ricas son las conexiones referenciales, más eficaz será el uso de la segunda lengua.

En resumen podemos recoger cómo los usos de las imágenes verbales favorecen la práctica docente en general y en particular en la enseñanza de segundas lenguas:

- Incrementan las destrezas cognitivas y creativas.
- Mejoran la comprensión lectora y auditiva: según la teoría de recepción, la lectura es una experiencia creada por los lectores. Los buenos lectores crean de fuentes naturales imágenes mentales desde sus conocimientos previos por medio de sus cinco sentidos cuando leen y después de hacerlo.
- Proporciona a los alumnos estímulos para producir textos escritos y orales.
- Aumenta su motivación y su autoconcepto.



LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN SEGUNDAS LENGUAS.
LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE

- Les ayuda a concentrar su atención.
- Les dota de mayor fluidez: ya tienen algo que comunicar y pueden centrar su atención en cómo hacerlo.



CAPÍTULO 2: LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO EN LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN UNA L2



Expuesta una aproximación al enfoque cognitivo, se analizará a continuación la forma en que se pone en práctica la teoría a la enseñanza del léxico en las clases de segunda lengua (L2), en general, aunque casi siempre se pensará en una aplicación a la enseñanza del español, más cuando hagamos referencia a las colocaciones en el tercer capítulo. Para empezar, se hará una aproximación al concepto de unidad léxica; a continuación se profundizará sobre qué significa aprender léxico, es decir, qué implican conocer una unidad léxica y cuáles son las destrezas que el alumno debe adquirir para ello. Por último, se tratará de orientar en una posible metodología para la aplicación de la propuesta en el aula y se mencionarán algunos planteamientos que otros autores han aportado con actividades y métodos de evaluación de la competencia léxica.



1.- POR QUÉ ES IMPORTANTE EL LÉXICO

Las citas recogidas en el siguiente fragmento de Vidiella (2012:6) son por sí mismas una muestra de la tremenda importancia que tiene el aprendizaje del léxico en la adquisición de una nueva lengua:

David Wilkins puso de manifiesto que «without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed». Krashen llegó a una conclusión parecida al darse cuenta de que «when students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries».

Otros motivos reseñables son que, por ejemplo, los errores de la gramática producidos por un aprendiente de segundas lenguas se toleran, pero los errores de léxico dificultan tremendamente la comunicación, pudiendo ocasionar malentendidos e incluso una ruptura abrupta en el acto comunicativo.

Para el estudiante, poseer un léxico amplio es más importante si cabe en las primeras etapas de la enseñanza de lenguas. Muchos enfoques tradicionales no le otorgan la importancia que se merece en los primeros niveles; centran su atención en una gran carga gramatical y el léxico queda relegado a un segundo plano. Este trabajo surgió a raíz de tal consideración, porque la gramática puede explicarse a partir del léxico, dado que podemos decir que la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada, pero no al revés. Además, el grado de comprensibilidad depende más del acierto en las unidades lingüísticas seleccionadas que de la corrección gramatical, justo como señalaba Wilkins. Es más, en el Marco común europeo de referencia (MCER, Instituto Cervantes, 2001) se describe la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales, no como un conjunto de estructuras gramaticales en las que se insertan las unidades léxicas: la comprensión léxica es la comprensión gramatical.

El aprendizaje léxico es un proceso decisivo para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y, en consecuencia, la labor del docente es proporcionar una enseñanza cualitativa con actividades contextualizadas donde se ofrezca la posibilidad de



aprender una amplia variedad de unidades lingüísticas. En la historia de la enseñanza de segundas lenguas se empezó a dar importancia al contenido léxico en el llamado enfoque por tareas, que derivó posteriormente en el enfoque comunicativo y que a su vez se especializó en el enfoque léxico. En la aplicación pedagógica del enfoque cognitivo a la enseñanza de L2 no se establece una ruptura tajante entre contenidos gramaticales y léxicos, sino que se hace desde una perspectiva holística, pero es inevitable utilizar sus beneficios en la aplicación práctica a cuestiones concretas como ciertas dificultades de estructuras gramaticales, con la gramática cognitiva, o determinadas unidades léxicas de complejidad en el aprendizaje¹².

Por otra parte, como ya se ha mencionado, la adquisición de una segunda lengua es diferente al que se hace en una lengua materna. De hecho, muchos estudios diferencian los conceptos de adquisición y aprendizaje para hablar de los procesos llevados a cabo en una lengua materna o en una L2¹³. En el aprendizaje del léxico se hace necesario profundizar y potenciar las estrategias propias, por ejemplo, algunas que ayuden a relacionar, diferenciar y utilizar correctamente y apropiadamente las palabras aprendidas. Para ello, se emplearán técnicas diferentes que permitirán al estudiante aprender una unidad de forma consciente y otras lo hará de modo inconsciente. Por esta razón, en este trabajo se usa en ocasiones “aprendizaje” y otras se habla de “adquisición”.

Ampliar el léxico en una L2 no supone únicamente aprender palabras nuevas, sino ampliar el conocimiento que el alumno tiene sobre ellas. Ya en el MCER (Instituto Cervantes, 2001:13) se afirma que la competencia léxica no sólo se mide por el alcance y la calidad de los conocimientos, sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos. En este objetivo se centra gran parte de lo que se comentará en sucesivos apartados.

¹² La reciente aparición del libro de Llopis García *et al* (2012) es una excelente propuesta a este respecto.

¹³ Llopis García (2011:17) advierte: “La asimilación de una LE/L2 puede darse de dos formas: o bien la lengua *se aprende* (es decir, conscientemente y a través de instrucción) o bien *se adquiere* (inconscientemente y a través de la ex- posición a *input* comprensible en la L2).



2.- QUÉ ES UNA UNIDAD LÉXICA Y QUÉ TIPOS EXISTEN

El principio del que parte este trabajo y la teoría en que se enmarca se identifica con la idea de que en las clases de segunda lengua se deben enseñar “unidades lingüísticas” y no únicamente palabras.

Algunos estudios hacen una diferenciación entre léxico y vocabulario. Se habla de léxico cuando se refiere al conjunto de unidades lingüísticas o lexemas que integran el sistema de una lengua determinada y se denomina vocabulario al conjunto de unidades lingüísticas que actualiza un hablante cuando se comunica en esa lengua, es decir, el repertorio con que cuenta, como un subconjunto del léxico. Así pues, en este trabajo se usarán términos como “léxico” y “unidad léxica”.

Una unidad léxica se define como la base del aprendizaje de léxico y la unidad conceptual con la que trabaja la lingüística cognitiva, ya que son unidades de tratamiento memorístico según la psicolingüística, indispensables desde el punto de vista pragmático y discursivo. Estructuralmente, es un ítem que consiste en una o más palabras, que van separadas por espacios en la escritura o por pausas en la cadena oral, que forman una unidad inseparable semántica y sintácticamente.

Ruiz Gurillo (1998) adopta una clasificación no discreta de las unidades léxicas desde la teoría de la lingüística cognitiva: los concibe como conjuntos borrosos, categorías intermedias, intersecciones entre conjuntos, elementos prototípicos y no prototípicos. Otras clasificaciones más sencillas diferencian entre aquellas unidades que coinciden con la unidad de la palabra y las que son más de una palabra, es decir, frases hechas, combinaciones sintagmáticas y expresiones institucionalizadas. Es conveniente definir estas últimas tres unidades porque en lo sucesivo se ampliará la información acerca de una de ellas en el último apartado de este trabajo.

- a) Frases hechas: son unidades fijas y opacas, su significado no es la suma de los significados de sus partes;



- b) Las combinaciones sintagmáticas son colocaciones, unidades complejas con tendencia a la co-aparición y su significado sí es la suma de los significados de sus componentes;
- c) Las expresiones institucionalizadas tienen carácter pragmático y son útiles para que el oyente sepa rápidamente lo que está haciendo el hablante. Algunos ejemplos pueden ser: *claro que sí, todavía no, encantado de conocerte*, etc.

Otro de los conceptos a señalar en esta perspectiva es el de los *chunks* o bloques de palabras semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y que puede combinar al hablar. Baralo (2005:4) dice:

cuando un aprendiente almacena una palabra en su lexicón la etiqueta con la categoría correspondiente, esta le permitirá procesar y tratar la pieza léxica sometiéndola a todas las reglas de flexión de la clase a la que pertenece.

Estos bloques se encuentran en el lexicón etiquetados y ordenados en forma de red. Este tipo de organización es innata y facilita herramientas para la reestructuración, memorización y proporciona una mayor fluidez y naturalidad a la hora de usar los segmentos léxicos en la producción lingüística. Las relaciones que se establecen entre los elementos del lexicón pueden ser de coordinación (tenedor, cuchillo, chuchara/café, copa, puro...), sintagmáticos (cometer un error, bebe prematuro...) y de relaciones de jerarquía (hiperónimos, hipónimos: animal, gato).

En especial, en el tercer capítulo de este trabajo, se hablará de un tipo de bloques, los de naturaleza sintagmática denominados colocaciones, porque su significado no es deducible en muchos casos únicamente por relación contextual y no resulta similar en todas las lenguas. El interés en estas unidades está en que se encuentran estereotipadas, tienen una gran capacidad comunicativa, sirven como modelo estructural y agilizan la conversación cotidiana.

También parece relevante comentar la importancia de las unidades instrumentales en el aprendizaje de léxico en una L2. Estos elementos léxicos son significativos tanto desde el punto de vista receptivo como productivo, ya que sirven para compensar o reparar mediante estrategias la comunicación cuando los recursos léxicos en la lengua extranjera no son



suficientes. Es conveniente enseñarlas en clase de L2 desde niveles básicos para usarlas tanto dentro como fuera del aula, porque dotan al alumno de autonomía en la comunicación mientras adquiere progresivamente el vocabulario específico. Sirven como apoyo para explicar unidades léxicas temáticas que el alumno necesita, pero cuyo significante no conoce. Con ellas el estudiante manipula la lengua extranjera cuando sus recursos son limitados y ello le produce una sensación positiva sobre sus actitudes frente al aprendizaje.



3.- QUÉ SIGNIFICA APRENDER LÉXICO

El tipo de información que un nativo posee de forma inconsciente sobre el léxico que tiene no es comparable a la información que un aprendiente debe recopilar, con el consiguiente esfuerzo cognitivo, acerca de cada unidad léxica que incorpora a su lexicón. Durante la instrucción de la lengua en clase de L2 se debe aplicar una metodología que facilite ese proceso y que lo haga de un modo que no sea sistemático ni pesado para el alumno, sino que procure que la adquisición se realice del modo más natural posible, recurriendo a estrategias cognitivas que simplifiquen su aprendizaje.

Se insiste aquí en proponer que desde el nivel básico se enseñen tanto unidades lingüísticas simples como complejas, pero no de una forma estricta: no es necesario conocer todos los derivados de la palabras, por ejemplo. Se debe ajustar y determinar de antemano el repertorio de unidades lingüísticas a aprender en cada etapa dependiendo de los diferentes grados de conocimientos. Por ejemplo, se pueden establecer patrones como la frecuencia o grado de familiaridad o formalidad de uso. El aprendizaje debe ser progresivo y gradual.

Además debemos tener en cuenta la diferencia que existe entre el conocimiento declarativo y el productivo. Los esfuerzos de los docentes y los objetivos de las actividades que se propongan deben centrarse en el léxico potencial disponible, es decir, qué unidades lingüísticas son capaces de reproducir los alumnos (conocimiento productivo) y no sólo de cuáles son capaces de interpretar (conocimiento receptivo), ya que este tipo de conocimientos puede evolucionar de modo independiente según los intereses o necesidades de cada hablante.

Pero, ¿qué significa realmente conocer una unidad lingüística en una L2? Aprender léxico es aprender el significado de una unidad. Se trata de una reestructuración en el lexicón del hablante del conocimiento previo, la diferenciación de la unidad aprendida de los otras conocidas y de establecer asociaciones entre ellas. Esto supone 3 subprocesos paralelos: 1) el de etiquetación o interconexión entre el referente, la forma y otras conexiones internas como la imagen léxica; 2) el empaquetado o agrupación por etiquetas, rasgos dialectales, pragmáticos, sociales, metafóricos, etc; y 3) la construcción de redes.



A continuación se reproduce una tabla propuesta por el lingüista Paul Nation (2001: 27), recogida en Vidiella (2011:12) en la que enumera aquello que implica saber una unidad léxica¹⁴:

FORMA	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
SIGNIFICADO	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems pueden aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
USO	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P	¿Con qué palabras debemos usarla?
	Restricciones (registro...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

A esta propuesta se puede añadir otro tipo de información que también debe conocer el estudiante:

- Peculiaridades morfológicas: plurales, femeninos, irregularidades verbales, formación de sustantivos, deverbales...;
- Relaciones paradigmáticas con otras unidades lingüísticas que podían haber aparecido en su lugar. Por qué se ha elegido esta unidad y no otra, contexto de aparición, sinonimia, hiperonimia, antonimia...;
- Contenidos culturales;
- Usos metafóricos;
- Pertenencia a expresiones institucionalizadas: palabras que pueden integrarse en ellas con fines pragmáticos;

¹⁴ R significa conocimiento receptivo y P significa conocimiento productivo.



Además Carter (*Apud* Higuera, 2009:118) menciona que conocer una unidad léxica implica también:

- saber usarla productivamente y
- conocer relaciones con su lengua materna: conocer los errores más frecuentes y las posibles hipótesis de adquisición-aprendizaje interlingüística.



4.- PROPUESTA METODOLÓGICA

La enseñanza de segundas lenguas ha sufrido un desarrollo constante, aunque la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha ido, a menudo, por detrás de la evolución que han tenido otras enseñanzas de lenguas extranjeras como podría ser el inglés (ESL, *English as second language*). Como se indicaba anteriormente, el enfoque léxico es una continuación del enfoque comunicativo, pero Higuera (2006a y 2006b) explica que comparte con él el interés por centrar la enseñanza en el alumno y proporciona un equilibrio en las habilidades comunicativas, pero revaloriza las receptivas, especialmente la comprensión auditiva. Se busca la autonomía del aprendiente para que nunca deje de aprender y se ponga en relación la subcompetencia discursiva, sociolingüística y estratégica. Este es un punto de partida importante para aplicar una visión pedagógica que se apoye en la propuesta cognitiva.

En la práctica docente, uno de los rasgos más destacables es la simplificación léxica en los niveles iniciales: la producción del profesor se ralentiza, se hacen frecuentes y prolongadas pausas, se exagera la pronunciación para clarificarla, las repeticiones son frecuentes y se utilizan numerosas estrategias comunicativas. Entre ellas, se puede mencionar de nuevo el empleo de un vocabulario instrumental para resolver los vacíos léxicos en el lexicón mental del estudiante por ser de enorme relevancia desde el punto de vista cognitivo. Desde el principio del proceso de aprendizaje del alumno, en niveles muy elementales, se debe presentar diversas actividades léxicas para facilitar tanto la adquisición del vocabulario instrumental como las estrategias correspondientes para favorecer la competencia compensatoria. Esta competencia implica la habilidad para compensar o reparar el olvido momentáneo o el desconocimiento de una unidad léxica necesaria en un momento determinado por medio de diferentes recursos comunicativos entre los cuales cabe destacar el uso de formulaciones aproximativas, circunlocuciones o definiciones¹⁵. Por ejemplo, algunos sustantivos descontextualizados permiten retomar una enorme cantidad de nociones precisas para definiciones o explicaciones de la vida cotidiana: “persona”, “lugar”, “objeto”, “cosa” o

¹⁵ Algunos ejemplos son términos vagos como: *más o menos, generalmente, soler, normalmente, unos...*; otras relaciones conceptuales como: *un trozo de, un ingrediente de, un componente de, un elemento de...*; voces colectivas: *es un conjunto de, un grupo de, una serie de...*; verbos que introducen funcionalidad: *sirve para, se utiliza para, se usa para...* En Izquierdo Gil (2004:293)



falsos términos genéricos como *algo que, es lo que, es alguien que...* También es decisiva la introducción de verbos de amplia semanticidad, debido a la misma dificultad por su diversidad de significados, pero también por su gran rentabilidad. Gracias a estas tácticas o estrategias, cualquier hablante puede evitar una ruptura comunicativa y llevar a cabo una comunicación efectiva (Berry-Bravo, *Teaching the Art of Circumlocution*, Apud Izquierdo Gil, 2004:273).

Por tanto, parece claro que es función de profesor enseñar el vocabulario más útil o rentable del que el alumno pueda disponer para poner en funcionamiento dichas estrategias. Por ejemplo, se pueden programar actividades sobre mecanismos de definición, categorización o circunlocución y aprovechar las diversas ocasiones para definir o también introducir desde los niveles iniciales el vocabulario de la conversación informal cotidiana real con ítems como: *un tipo de, una clase de, se parece a, es como...* Estos elementos agilizan y favorecen la fluidez expresiva del alumno y sirve para superar las dificultades léxicas como estrategia comunicativa.

Como consecuencia de su alta capacidad referencial, tiene un significado muy vago: se refieren a muchas entidades a la vez, pero a ninguna en particular. Su escaso contenido léxico hace que el significado dependa del marco de referencia establecido por el contexto en que aparezcan. Tiene una alta utilidad pedagógica por sus ricas posibilidades para sustituir o definir las palabras más específicas, por tener un carácter no marcado y genérico y por su amplia capacidad colocacional. Actúan como instrumentos de relación en el discurso y en el proceso de clasificación-negociación del significado de otras unidades léxicas específicas.

Otras propuestas prácticas básicas¹⁶ pueden ser:

- Organizar el nuevo léxico en áreas temáticas y campos nociofuncionales y ámbitos cercanos al alumno;
- trabajar las reglas nemotécnicas¹⁷ o la repetición;

¹⁶ También hay sugerencias acerca de qué tipo de actividades no son recomendables, por ejemplo, las de tipo *multiple choice* por el efecto de la casualidad y porque el alumno debe conocer todas las opciones que se propongan; ejercicios de sinónimos/antónimos, porque se puede prever que un nativo fracasaría y no mide realmente el aprendizaje o actividades de definición; o del tipo “escribe una frase con la nueva palabra” porque no permite saber si la ha aprendido. (Higuera, 2009:123)

LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN SEGUNDAS LENGUAS.
LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE

- proporcionar muestras contextualizadas, apoyos visuales y audición de materiales reales;
- seleccionar el léxico a enseñar según criterios de rentabilidad y frecuencia;
- usar un buen diccionario de aprendizaje de las lenguas extranjeras monolingüe elemental en niveles intermedios;
- sugerir la reflexión sobre qué haría el alumno en su lengua materna con el fin de identificar las estrategias que mejor se adapten a su estilo de aprendizaje;
- enseñar el léxico en un contexto discursivo, nunca de forma aislada, que proporcione información morfológica, semántica y sintáctica;
- presentar el léxico según un orden categorial: primero sustantivos y verbos que hablen de procesos y después adjetivos y adverbio que indiquen características y cualidades;
- no desestimar en los primeros niveles la enseñanza de frases hechas, combinaciones sintagmáticas y expresiones figurativas como refranes o metáforas;
- Proporcionar actividades para ayudar al alumno a diferenciar por información semántica en el caso de sinónimos, a comprender la polisemia según la capacidad combinatoria de la palabras (*tomar/coger vacaciones; tomar café/el sol*), etc.

Por último, a continuación se señalan algunos factores a tener en cuenta a la hora de enseñar léxico que facilitan o dificultan su aprendizaje, lo que se ha llamado *learnability*. Tienen que ver con su presentación, práctica, selección, desarrollo de estrategias para su memorización, evaluación, tiempo invertido en memorizarla, esfuerzo requerido en aprenderla y otros factores individuales de tipo cognitivo, afectivo o subjetivo y de las lenguas puestas en relación. Algunos factores interlingüísticos que intervienen pueden ser los siguientes: longitud de la palabra, frecuencia, utilidad, significado abstracto o concreto, categoría gramatical, pronunciabilidad, diferencias de comportamiento sintáctico y morfológico, divergencia en áreas semánticas, vacíos léxicos, diferencias pragmáticas, especificidad semántica, falsos amigos, diferencias de significados connotativos, divergencias colocaciones o combinaciones sintagmáticas. Factores intraléxicos son: semejanza fonética y gráfica entre unidades léxicas de la lengua extranjera y la materna, unidades con transparencia léxica engañosa, contrastividad, sinónimos, etc.

¹⁷ Por ejemplo, usar un dibujo con unidades de un campo léxico, relacionar dibujos y palabras, confeccionar carteles para representar los campos semánticos, juegos de diferencias, crucigramas, sopas de letras...



Otros criterios son subjetivos, de tipo didácticos o culturales.

4.1 Influencia de la lengua materna

Desde una perspectiva léxica hay que desarrollar actividades para compensar el desconocimiento de palabras por medio de procesos de inferencia a partir de índices contextuales en la comprensión o por medio de formulaciones aproximativas, paráfrasis y definición en el campo de la expresión-producción.

En la adquisición de léxico se proponen técnicas, métodos nemotécnicos, trucos para almacenar y recuperar más fácilmente las unidades lingüísticas para fomentar la capacidad de aprendizaje autónomo. Para ello resulta conveniente conocer cómo se estructura el lexicón mental de la lengua materna en la mente del alumno, ya que presenta unas claras implicaciones en la enseñanza aprendizaje del léxico y uso del vocabulario en una L2 y que supone el descubrimiento de algunas pistas acerca de cómo enseñar de forma organizada y de cómo funciona el mecanismo que asocia las unidades léxicas de la lengua extranjera con las de la lengua materna. Por tanto, es necesario considerar la adopción de la dimensión interlingüística a la hora de enseñar y aprender vocabulario.

En el lexicón mental bilingüe, la integración o la separación de lexicones mentales de la lengua materna y extranjera ha sido motivo de debate. Algunos investigadores consideran que se almacenan en un solo lugar; es la hipótesis del sistema extendido. Para otros, se almacena en dos lugares paralelos; es la hipótesis del sistema dual; o en el mismo lugar para palabras similares o transparentes, como cognados, y en lugares separados para las palabras específicas, que es la hipótesis tripartita. La cuarta hipótesis, la de subconjuntos, postula la existencia de un único lexicón donde se almacenan todas las palabras formado subconjuntos, donde el proceso de recuperación es más rápido en la lengua materna. La organización del lexicón bilingüe dependería del grado de competencia de la lengua extranjera adquirido por el hablante (Izquierdo Gil, 2004:55). En definitiva, parece que la alternativa que más se ajusta al modelo de enseñanza propuesto es aquella donde el lexicón mental de la lengua materna y el lexicón mental de la lengua extranjera no están ni completamente desconectados uno del otro,



ni enteramente integrados. La relación entre las entradas léxicas de la lengua materna y la lengua extranjera en el lexicón mental cambiará en función de cada individuo y dependerá de factores tales como el modo de adquisición de las palabras de la L2, el grado en que las semejanzas formales y semánticas se perciben y el nivel de conocimiento de las palabras de la lengua extranjera.

4.2 Estrategias cognoscitivas y redes

Por otro lado, un punto común a todos los hablantes para la aplicación de estrategias de aprendizaje, independientemente de cuál sea su lengua materna, son los factores cognoscitivos. Éstos influyen en la inferencia léxica y el aprendizaje incidental del vocabulario. Son algunos como la madurez lingüística o la extensión de los conocimientos léxico y conceptuales, la aptitud para utilizar pistas contextuales, la exposición repetida de la unidad léxica desconocida, la proximidad de los índices contextuales o la relación entre palabras conocidas y desconocidas del texto.

Las estrategias cognitivas de inferencia se pueden dividir en tres grupos: 1) intralingüales, según el conocimiento de la lengua meta; 2) interlingüales, basadas en la comparación con la lengua materna (mencionadas anteriormente); y 3) extralingüales, relacionadas con el propio conocimiento del mundo del hablante. Entre las intralingüales están aquellas que permiten determinar la categoría de la unidad léxica desconocida, su morfología y la identificación de marcadores. Entre las interlingüales están localizar las palabras transparentes y utilizarlas como pistas contextuales para confirmar intuiciones y hacer uso de las regularidades de transformación interlingüísticas. Y entre las extralingüales están las pistas paratextuales y los conocimientos previos del alumno sobre el tema.

El éxito de estas estrategias depende de la densidad de las unidades léxicas desconocidas y de la focalización de la selección léxica por centros de interés del alumno para facilitar el almacenamiento y recuperación de tales unidades léxicas.

A la hora de organizar el léxico aprendido y de agilizar el acceso a él cuando el alumno lo precise en la comunicación, es aconsejable que en la instrucción el profesor invite a



los estudiantes a aplicar técnicas asociativas, ya muy recomendadas en la psicología cognitiva empírica. Tal construcción permite la interconexión de relaciones de orden lingüístico: fonéticas, semánticas, sintácticas, ortográficas, morfológicas; de orden psicológico: personales y afectivas; de orden paradigmático: coordinación o hiponimia, hiperonimia por jerarquía o de sinonimia-antonimia de orden sintagmático: asociadas a diferentes categorías gramaticales, secuenciales, de contigüidad o proximidad en el enunciado y de orden pragmático: convencional, social, culturalmente establecidas.

Una técnica útil es el uso de hiperónimos como categorizadores cognitivos por su carga de rasgos estereotípicos, por su poder de inclusión, pobreza semántica y alta riqueza referencial, pero el lexicón mental del alumno no puede estar exclusivamente formado por hiperónimos. Entonces, la idea de selección léxica en el nivel elemental no puede basarse únicamente en el criterio de utilidad o rentabilidad comunicativa. La competencia léxica del alumno se medirá en relación con el número de piezas léxicas que conozca y las reglas de regulación combinatoria entre ellas.

En la elaboración de redes de asociaciones se está añadiendo y modificando constantemente información. Es un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico donde las palabras son nudos interactivos unidos por hilos que establecen relaciones complejas; estas a su vez dan lugar a otras; y así sucesivamente. Muchas unidades lingüísticas están registradas en más de un lugar y se hallan disponibles en varias partes del lexicón mental.

Cuando se trata de unidades lingüísticas usuales para los hablantes de una comunidad lingüística existen caminos mentales claros y bien delimitados, mientras que para otras son difíciles. La velocidad o agilidad con la que se encuentra o se recupera una palabra se evalúa como fluidez y la disponibilidad léxica.

Así pues, aprender léxico en una segunda lengua supone añadir unidades léxicas a las redes ya existentes en el lexicón mental.



4.3 Algunas propuestas prácticas

La clave del éxito en el aprendizaje léxico se puede resumir en los siguientes puntos:

- Exponer al alumno abundante *input* de lengua real y cotidiana y siempre con ejemplos con una marcada contextualización;
- Favorecer la mejora de capacidades cognitivas como la memoria para el almacenamiento y recuperación de información lingüística;
- Proporcionar actividades que faciliten el uso, evaluación y mejora del léxico adquirido;
- Asegurarse de la percepción, asimilación y capacidad de producción de la forma y el significado de las unidades lingüísticas;
- Procurar un entorno de aprendizaje activo donde se fomente el desarrollo autónomo de competencias comunicativas.

En cuanto a las propuestas prácticas que se pueden encontrar en numerosos manuales o trabajos de investigación, se destacará a continuación una secuenciación del proceso que se ajusta bastante al modelo de aplicación de la teoría cognitiva que se proponía en apartados anteriores. Después se recordará la relevancia de la contextualización a la hora de llevar actividades al aula y de exponer al alumno a *input* real.

En el Plan Curricular que propuso el Instituto Cervantes¹⁸ se recogían dos tipos de inventarios léxicos. Uno de nociones generales (cualquiera que sea el contexto de aparición) y otro de nociones específicas (más concreto, sobre temas determinados). En su presentación podemos leer:

[...] el enfoque nocional se basa en un tipo de análisis de la lengua que 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

¹⁸ El Plan curricular del Instituto Cervantes desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm] Instituto Cervantes (2007)



léxicas. Así, tomando como referencia criterios relacionados tanto con fines didácticos como fraseológicos y lexicográficos, se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones).

Estos inventarios sirven como

una base de orientación general que podrá servir de referencia a quien lo utilice a la hora de seleccionar y distribuir por niveles las unidades léxicas que precise para sus propios fines.

Y no son cerrados:

[...] el inventario de *Nociones generales* debe considerarse *abierto* al menos en tres sentidos: primero, en cuanto que ilustra parte de la combinatoria de una palabra, pero no toda; segundo, en cuanto que precisa una adaptación posterior al entorno de aprendizaje y a la variedad culta de la lengua de la zona geográfica en la que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje; y tercero, en cuanto que siempre podrían añadirse nuevos elementos, tanto en sentido horizontal (completando las series), como en sentido vertical (con nuevos elementos en cada nivel).

Contar con este documento, basado en las recomendaciones del MCER es de gran ayuda y puede servir como orientación para el docente del inventario léxico a la hora de realizar una programación didáctica.

Una vez decidida la elección de qué unidades léxicas enseñar, el procedimiento que favorece un aprendizaje sólido es aquel en que además de seguir el paradigma de presentar-practicar-producir del enfoque léxico se preocupa por inculcar al alumno competencias para saber observar, formular hipótesis y experimentar en el uso. En las tres primeras el estudiante aprende lo que el profesor le enseña y en las segundas aprende lo que entiende y lo que experimenta, haciendo del léxico percibido un léxico realmente productivo. Este proceso constructivo tiene que ver con procesos cognitivos de interpretación (identificación o



reconocimiento), comprensión y representación mental, retención y utilización de la memoria a corto plazo, fijación a largo plazo y procesos de codificación o recuperación para su utilización. Las actividades que se propongan deben ofrecer oportunidades para que el alumno se reencuentre perceptiva y productivamente con el léxico que han ido adquiriendo para que lo fije y amplíe sus redes asociativas. Las deficiencias en los procesos cognitivos en niveles básicos pueden afectar los procesos cognitivos de niveles avanzados, de ahí la gran relevancia de su estímulo desde el primer contacto con una L2.

En apartados anteriores se ha llamado la atención sobre la necesidad de una instrucción explícita por la rentabilidad pedagógica que aporta a la práctica docente. Así pues, trabajar con actividades de refuerzo dedicadas a entrenar el dominio de las habilidades estratégicas para desarrollar las capacidades cognitivas anteriormente mencionadas se hace imprescindible y afianza el aprendizaje global en la L2. Pero el hecho de que los ejercicios se centren expresamente en este objetivo no significa que estén totalmente desvinculados de un contexto. Hacerlo así y presentar actividades mecánicas y sistemáticas puede ayudar en la práctica controlada a fijar el foco en la forma o el significado, pero no beneficia la autonomía de aprendizaje del alumno ni a la adquisición de determinado ítem como unidad léxica. Las prácticas que se sugieran pueden presentar diversos grados de contextualización, semicontextualizadas, en documentos manipulados o simulados, o máxima en documentos auténticos, pero lo importante es que se proporcione un co-texto donde el estudiante se enfrente a situaciones de comunicación reales (ya sean escritas y orales) y pueda inferir su significado haciendo uso de sus conocimientos previos y formulando hipótesis sobre su uso y restricciones. Además, se pueden proponer actividades complementarias de reflexión posterior que se sirvan de herramientas como diccionarios o corpus para que el alumno analice la gramática textual, el discurso y consulte en las entradas de cada unidad información sintáctica, semántica o información de tipo colocacional.

Se pueden usar textos simplificados y lecturas graduadas (que a menudo facilitan la comprensión con imágenes, glosarios u otra información paratextual) que proporcionen



elementos léxicos o estructuras sintácticas limitados y controlados según el nivel¹⁹. Aunque sean lecturas “fabricadas” pueden facilitar al alumno el acceso a materiales auténticos posteriormente y ayudar a mejorar la fluidez y consolidar el vocabulario conocido.

¹⁹ La selección de vocabulario de estos métodos suele realizarse a partir de recuentos estadísticos de frecuencias de aparición de léxico básico y uso de palabras más comunes.



CAPÍTULO 3: EL FENÓMENO LÉXICO DE LAS COLOCACIONES



1.- CONCEPTO DE COLOCACIÓN

-¿Estas relaciones léxicas son arbitrarias?

-Unas veces sí, y otras, no. Por ejemplo, ¿por qué se dice *albergar esperanza* pero no se dice *albergar alegría*? En ocasiones una palabra te exige decir otra determinada y no sabes muy bien por qué²⁰.

Un acercamiento a qué se considera “colocación” ayudará a entender por qué es importante que un alumno no nativo en una lengua las adquiera y justificará su inclusión explícita en las programaciones didácticas en las clases de segundas lenguas. Margarita Alonso Ramos, de la Universidad de La Coruña, en su artículo “Hacia una definición del concepto de colocación” (1995) hace una revisión del uso que se ha hecho del término desde que en los años 50. Lo utilizó Firth por primera vez dentro del contextualismo británico y la primera acepción que toma el concepto de *collocation* tiene que ver con la coocurrencia habitual de lexemas individuales o “the distribution of common words” (Firth, *Papers in Linguistics 1934-1951*, *Apud* Higuera, 2006b:23). Aunque numerosos estudios han seguido esta descripción basada en criterios probabilísticos o frecuencias de coocurrencia, que más tarde han sido en parte rechazados, la importancia que esta definición le da al contexto²¹ y al hecho de que el significado de una palabra dependa de las otras palabras con que se combina es muy significativo. Sin embargo, esta teoría, como señala Alonso Ramos cuando cita a Lyons (*Firth's Theory of 'Meaning'*, *Apud* Alonso Ramos, 1995:11), puede rechazarse si se identifica el significado de una palabra con el conjunto de sus colocaciones:

La potencialidad de colocación puede ser parte del significado de un lexema pero advierte que “no debemos pasar desde el extremo de decir que las

²⁰ Fragmento de una entrevista a M. Alonso Ramos en el periódico *La voz de Galicia*, disponible en http://www.lavozdegalicia.es/ocioycultura/2010/10/23/0003_8802011.htm En todas las lenguas hay selección y combinación de palabras que son de carácter idiosincrático, cuyo origen no está en reglas semánticas sino en causas culturales, literarias e históricas y se han acuñado en la memoria cultural colectiva.

²¹ Entendiendo por contexto de situación lo que identifica el hablante que vive en una determinada sociedad, con una determinada cultura y una determinada posición social.



colocaciones de un lexema están determinadas por su significado (...) al extremo opuesto de definir el significado de un lexema como si no se tratara más que del conjunto de sus colocaciones.”

Hacia los años 60, Halliday plantea un estudio del léxico diferenciándolo de las formas gramaticales e introduce la noción de “lexicalidad”, paralela a la de “gramaticalidad”. Así juzga como “aléxicas” (y no “agramaticales”) aquellas colocaciones léxicas que resultan no naturales o extrañas para un nativo.

Otro concepto interesante es el acuñado por Coseriu en 1977 de “solidaridad léxica” definido como (*apud* Higuera, 2006b:23):

la determinación semántica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un lexema, en el sentido de que una clase determinada o un de-terminado archilexema funcionan como rasgo distintivo de la palabra considerada.

La autora, que recoge la definición de Coseriu, añade en una nota lo siguiente:

Según este autor, pueden ser de dos tipos: unilaterales y multilaterales. En estas solidaridades unilaterales (morder/diente), que funcionan sólo sintagmáticamente, hay determinación interna, ya que el rasgo del lexema determinante incluido en el lexema determinado no tiene valor opositivo en el eje sintagmático. Sin embargo, en las solidaridades multilaterales (caballo/relinchar) se da determinación externa, pues en tal caso el rasgo del lexema determinante se añade al contenido del lexema determinado, es decir, se posibilita la oposición paradigmática: caballo/relinchar; perro/ladrar; gallo/ cacarear, etc.

Las solidaridades léxicas no son colocaciones, porque sus constituyentes no suelen coaparecer en el discurso, pero la noción de solidaridad léxica multilateral sí correspondería a la noción de colocación, aunque la concepción actual sea más amplia.

Coseriu (*apud* Ramos Alonso, 1995:14) dice sobre la coaparición:



La frecuencia de la combinación del adjetivo *blanche* con el sustantivo *mouette* depende de nuestro conocimiento de las gaviotas, no de la lengua francesa, ya que 'blanc, blanche' no implica el rasgo distintivo 'para las gaviotas': es por tanto, un hecho de gaviotas, no un hecho de lengua.

Actualmente no se considera el argumento de probabilidades de coocurrencia como válido para hablar de colocaciones, porque en general, que un nombre y un adjetivo, por ejemplo, aparezcan muy frecuentemente juntos puede deberse a que la elección de ese adjetivo por parte del nombre sea obligatorio por restricción léxica. Este criterio sí es determinante en la concepción de colocación con la que se trabaja actualmente: “coocurrencia restringida” significa que una unidad elige un modificador determinado y no otro. Cuando se trata de una colocación, el seleccionador es siempre el nombre, tanto en las construcciones nombre-adjetivo como en verbo-nombre. Ya Hausmann (*Apud* Ruiz Martínez, 2007:142) se había referido a las colocaciones como combinaciones restringidas en las que la base (un nombre) no necesita del colocativo (un adjetivo, por ejemplo) para definirse, pero la definición del colocativo sí implica la presencia de la base²². A esto se le denomina direccionalidad. Por ejemplo, cuando un hablante necesita consultar una colocación en un diccionario, normalmente conoce el significado de la base y busca un colocativo que se acomode a un sentido dado. Este fenómeno es especialmente significativo si pensamos en las dificultades que puede encontrar un usuario de que aprende una L2 en seleccionar un colocativo correcto para una base determinada²³. Sus necesidades estarán más cubiertas con el uso de un diccionario de colocación que con el de uno monolingüe²⁴.

²² Koike (*Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*) introduce el concepto de *radio y campo colocacional*, el conjunto de colocativos combinables con una base, en el primer caso, y el conjunto de sinónimos que posee un potencial colocacional similar, en el segundo. En *contraer una deuda*, el radio colocacional de *deuda* son los verbos *pagar, tener, reembolsar, saldar, liquidar*, etc.; y los sinónimos de *deuda* pueden ser *crédito, adeudo, débito*, etc. *Apud* Higuera (2006b:25).

²³ La restricción léxica es evidente cuando se intenta traducir literalmente este tipo combinaciones a otras lenguas. Así, mientras en español, se dice *dar un paseo*, en francés, es imposible **donner une promenade*; el verbo escogido es *faire*. Alonso Ramos (1995:15).

²⁴ Para más información sobre el tratamiento de las colocaciones y la información que aparece en diversos diccionarios, véase el apartado 5 de Ruiz Martínez (2007).



Debido a la pluralidad de aproximaciones que se han hecho sobre qué es una colocación, no hay un verdadero acuerdo sobre la definición del concepto. En Serra Sepúlveda (2012) e Higuera (2006b) se recoge la diversidad de definiciones y criterios para definir el mismo fenómeno²⁵:

1. La colocación no es una combinación de palabras, sino de lexemas;*
2. Las colocaciones son “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas”, “la tendencia sintáctico-semántica de las palabras aisladas de una lengua a adoptar tan sólo un número limitado de combinaciones con otras palabras entre una gran cantidad de posibles combinaciones”. Dentro de este grupo sitúa las unidades fraseológicas, los modismos, las unidades del discurso repetido (refranes, citas), las fórmulas de la vida social y las frases habituales.
3. Las colocaciones son combinaciones frecuentes en el uso, pero claramente composicionales, y por tanto no lexicalizadas.
4. Las colocaciones son combinaciones libres de palabras pero “habitualizadas”, “usualizadas” o “socializadas”, de modo que presentan cierto grado de lexicalización en la norma.
5. Las colocaciones son combinaciones preferentes o habitualizadas que presentan ciertas restricciones combinatorias impuestas por el uso.
6. Las colocaciones son un tipo de unidad fraseológica, a medio camino entre las combinaciones libres y las expresiones completamente fraseologizadas; en consecuencia, presentan cierta fijación interna y son parcialmente composicionales.
7. Son un fenómeno particular de las coapariciones frecuentes y de selección léxica. Los colocativos constituyen predicados y las bases pasan a ser argumentos suyos.*
8. Son unidades formalmente regulares, es decir, se construyen de acuerdo con las reglas morfosintácticas generales y particulares de la lengua; son semánticamente regulares, es decir composicionales (también podemos hablar de una escala de transparencia semántica que va desde las combinaciones léxicas libres a las

²⁵ Las definiciones con asterisco provienen de Higuera y las que no lo presentan provienen de Serra Sepúlveda.



unidades fraseológicas), pero es cierto que suele atribuírseles a las colocaciones un carácter semiidiomático.*

9. Las llamadas colocaciones no son ni unidades fraseológicas ni construcciones libres. Se definen por oposición a unas y otras: parecen libres por su regularidad gramatical y su transparencia semántica, pero no lo son debido a la fijación de sus componentes léxicos; parecen unidades fraseológicas en cuanto presentan la fijación arbitraria de sus componentes, pero no lo son gracias a la falta de otros tipos de fijación, a su regularidad gramatical y a su composicionalidad semántica.*
10. Las colocaciones son estructuras más o menos fijas. Entre las colocaciones fijas se encuentran las unidades compuestas (*campo santo*) y las expresiones idiomáticas (*estirar la pata*).
11. Las colocaciones, así como las fórmulas rutinarias y las locuciones, son frases hechas.

En las definiciones 2, 8, 10 y 11 se identifican las colocaciones con las locuciones, expresiones idiomáticas o frases hechas, pero ello no se corresponde con la idea que se intenta defender en este trabajo. Para ello, se presenta a continuación una comparativa de características de las colocaciones que las diferenciarían de las expresiones idiomáticas y de las combinaciones libres²⁶. Esto servirá para definir el concepto actual que se tiene de colocación y con el cual se trabaja en estudios recientes en su aplicación didáctica.

Frente a las locuciones (como *escurrir el bulto*), los componentes de las colocaciones (como *trasplantar un órgano*):

1. ostentan una relación típica (“trasplantar” selecciona “órgano” y viceversa);
2. tienen un menor grado de fijación (ciertas transformaciones, sustituciones o añadidos son posibles);
3. no se consideran una categoría gramatical;
4. no suelen constar de más de dos palabras;

²⁶ El listado de diferencias procede de Moreno Pereiro y Buyse (2003) pero ha sido completado. Para una información más completa y detallada, se propone ver Higuera (2006b:66-69), donde la autora propone unos cuadros donde compara las diferentes unidades lingüísticas pluriverbales (compuestos léxicos, compuestos sintagmáticos, colocaciones, locuciones, otras expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas) según distintos niveles de análisis de la lengua: fonético, fonológico, pragmático, sociolingüístico, morfológico, sintáctico y léxico semántico.



5. tienen un significado únicamente literal y
6. son relativamente transparentes.

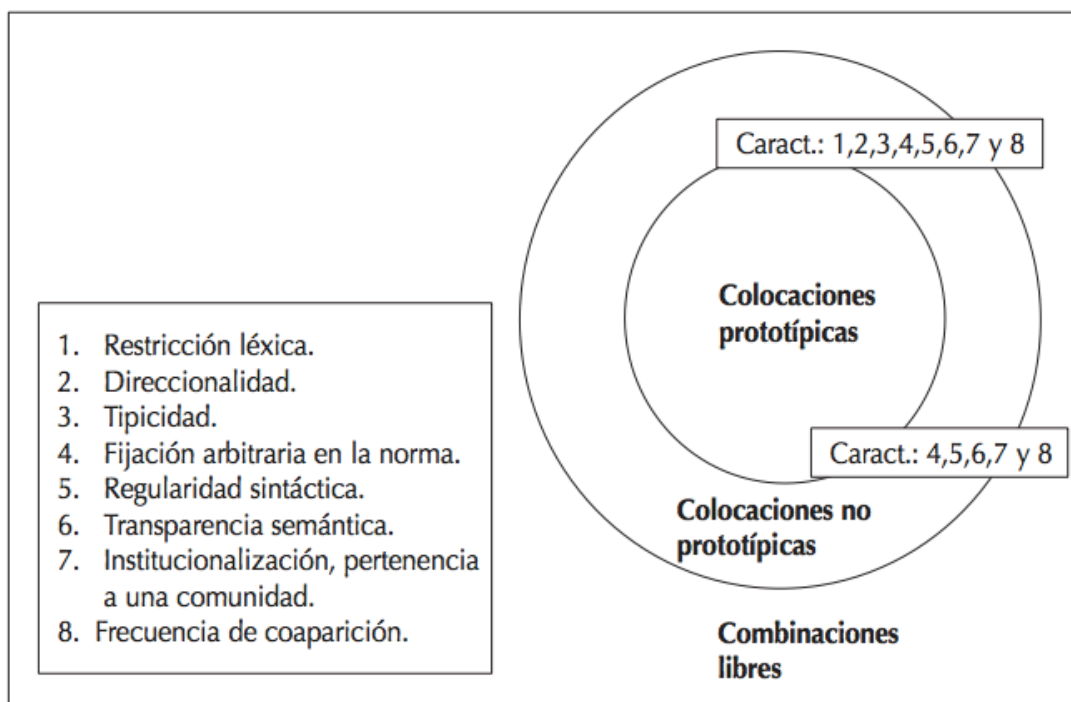
Estas dos últimas características se deben a un mayor grado de composicionalidad semántica, es decir, que su significado puede deducirse de la suma de sus componentes, que además, pueden funcionar aisladamente.

Por otra parte, la colocación (como *tocar la guitarra*) se distingue de la combinación libre (como *limpiar la guitarra*) en que:

1. la coaparición de los lexemas es fruto de la casualidad, no presenta una frecuencia estable de combinación;
2. no es típica;
3. tiene un significado completamente nítido;
4. presenta menos restricciones combinatorias y, por lo tanto, mayor flexibilidad y
5. no consta en la conciencia de los hablantes como un conglomerado.

Higueras (2006b:54) propone una clasificación desde la teoría de los prototipos y habla de colocaciones prototípicas, sobre las que se pone el foco en este trabajo; colocaciones no prototípicas, que presentan menor fijación, cohesión y frecuencia de aparición, son transparentes semánticamente, no presentan tipicidad de la relación (del tipo *estar triste*, *estar cansado*, *estar contento*); y combinaciones libres²⁷.

²⁷ Higueras recuerda que desde el punto de vista didáctico es tan importante o más enseñar colocaciones prototípicas como no prototípicas, puesto que es posible que en la lengua extranjera se combinen las palabras de otro modo.

LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN SEGUNDAS LENGUAS.
LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE

En conclusión, los rasgos prototípicos de la colocación pueden ser los siguientes:

1. la coocurrencia significativamente frecuente de dos lexemas;
2. la relación típica entre sus componentes. Cada una de estas combinaciones implica una selección de sus componentes frente a otros que también hubieran podido cumplir la misma función comunicativa: se dice *matar el hambre*, pero podría haberse dicho *eliminar*, *suprimir el hambre*;
3. las restricciones de formación impuestas por el uso, norma y razones idiosincrásicas de cada lengua. Son de uso general, de dominio colectivo, pues pertenecen a la comunidad lingüística;
4. la relación hipotáctica de sus componentes o su direccionalidad;
5. su cierta flexibilidad formal;
6. su significado literal;
7. su composicionalidad y transparencia semántica;
8. su relación como bloque: equivalen a sintagmas;
9. dependen del contexto situacional: diatópico, diafásico o diastrático;



10. pueden presentar variantes en las que cambia el valor categorial de los elementos constituyentes, pero no su valor léxico; y
11. establecen relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de sinonimia y antonimia.

Higueras (2006b:29) señala que la definición desde la óptica de la enseñanza del léxico como lengua extranjera podría ser la siguiente:

las colocaciones (...) son un tipo de unidad léxica [...] –son una unidad psicológica para los hablantes de una lengua [...]–, formadas por dos lexemas [...] que coocurren con frecuencia, y que expresan una relación típica entre sus componentes [...]. Son parcialmente composicionales, porque la base mantiene su sentido, pero el colocativo adopta un sentido especial que sólo posee en presencia del otro elemento [...]. Ilustran preferencias de combinación y restricciones impuestas por el uso, a nivel de la norma [...], en unos casos debido al conocimiento del mundo y en otros por razones idiosincrásicas de cada lengua.

1.1.- Tipos

En cuando a los criterios de clasificación, Higueras (2006b) afirma que hay tantos como definiciones de colocación se han venido recogiendo desde la aparición del concepto.

En Serra Sepúlveda (2012) podemos encontrar una propuesta acerca de las distinciones que tienen que ver con el modo en que se relacionan la base y el colocativo. Señala que entre dos lexemas que forman una colocación:

- a) la relación puede ser completamente arbitraria, determinada fundamentalmente por una cuestión de preferencia: *ganas incontenibles, deseo irresistible, gusto impecable, conducta intachable;*
- b) la relación puede estar semánticamente motivada: *lluvia torrencial;*
- c) los colocativos que la forman pueden únicamente existir en función de la base con la que se combinan: *palabra esdrújula, triángulo isósceles, pelo rubio;*



- d) las bases “seleccionan” como colocativo una voz que ya figura en el lexicón y que, en la colocación, adquiere un significado especial, figurativo: *interés vivo, café cortado, té puro, vino seco*;
- e) las bases “seleccionan” como colocativo una voz que ya figura en el lexicón y que, en la colocación se ve “despojada” de su contenido primitivo como sucede con los llamados verbos de apoyo o verbos soporte: *dar un paseo, dar esperanzas, tomarse confianzas, tomar decisiones, prestar ayuda, tener dudas*.

Higueras (2006b:46), en un recorrido histórico de los estudios de la taxonomía de las colocaciones comienza mencionando a Cowie, que emplea el criterio del grado de restricción entre los colocados. Para este autor, existen los que mantienen su significado constante, restringidos o no por el uso o por razones semánticas-gramaticales, con una capacidad de colocación muy restringida, o aquellos que en su extensión tienen más de un colocado o aquellos con colocados con significado figurativo o especializado y una base determinadas contextualmente. De Benson *et al* recoge su propuesta de una división entre colocaciones léxicas y gramaticales, donde estas últimas tienen que ver con distintos casos de régimen: un nombre, un adjetivo o un verbo seguido de una proposición, de un infinitivo o de una proposición subordinada. Higueras aprovecha la mención de Benson *et al* para recordar que no habría que desatender las colocaciones gramaticales, a pesar de que en la mayoría de estudios no se atiende a esta tipología, porque los complementos de régimen son igual de importantes en la adquisición de léxico, más en niveles iniciales. Sobre la clasificación de Wotjak destaca la división entre colocaciones lexicalizadas y socializadas y de colocaciones en vía de lexicalizarse, con cierta tendencia a la colocabilidad. Otro criterio es el de origen de restricción, es decir, si la colocación está determinada por el conocimiento del mundo del hablante o lo está por el sistema de la lengua. Finalmente habla de la propuesta de Bosque, quien distingue entre colocaciones léxicas designativas, deducibles por el conocimiento del mundo, y denotativas, que no pueden deducirse sin el conocimiento del idioma por parte del aprendiente.

Es interesante remarcar que también existe una variación de tipo según factores sociolingüísticos ya que las colocaciones muy a menudo se limitan a un área geográfica o a variedades diafásicas o diastráticas, es decir, según el registro o nivel de uso. Y así, por



ejemplo, mientras en España se dice *pasar la pelota* o *meter en la cárcel*, en Argentina es *tocar la pelota* o *meter a la cárcel* y lo que en registro coloquial se dice *pegarse un susto*, en registro neutro es *llevarse un susto* (Moreno Pereiro y Buyse, 2003:7).

Corpas Pastor (1996) distingue los siguientes seis tipos de colocaciones en función de la categoría gramatical y de la relación sintáctica existente entre los colocados, además de tener en cuenta ciertos aspectos semánticos relevantes:

- Tipo 1: sustantivo (sujeto) + verbo: *correr un rumor, acuciar un problema, zarpar un barco*, etc.
- Tipo 2: verbo + sustantivo (objeto): *desempeñar un cargo, zanjar una discusión*, etc.
- Tipo 3: sustantivo + adjetivo/ sustantivo: *fuentes fidedigna, enemigo acérrimo*, etc.
- Tipo 4: sustantivo + preposición + sustantivo: *una rebanada de pan, una pastilla de jabón*, etc.
- Tipo 5: verbo + adverbio: *felicitar efusivamente, desear fervientemente*, etc.
- Tipo 6: adjetivo + adverbio: *profundamente dormido, firmemente convencido*, etc.

Por su parte, Kazumi Koike, cuya corriente es la más seguida actualmente en la elaboración de material didáctico, reduce a cinco los seis tipos de colocaciones que propone Corpas, porque considera que los dos primeros pueden ser agrupados en un solo tipo (sustantivo-verbo), que, a su vez, Koike subdivide en tres grupos: sustantivo (sujeto) + verbo, verbo + sustantivo (CD) y verbo + preposición + sustantivo. Añade también el tipo verbo + adjetivo para recoger los verbos que constituyen combinaciones preferentes con determinados adjetivos. Además, considera que el Tipo 3 de Corpas son compuestos nominales formados por dos nombres, como una aposición, y no las incorpora a su clasificación.

Koike, al igual que Benson, contempla las colocaciones gramaticales y léxicas en su clasificación y distingue entre colocaciones léxicas simples y colocaciones complejas, donde se combinan una unidad léxica y otra fraseológica. Higuera recoge la clasificación del lingüista japonés en el siguiente cuadro (Higuera 2006a y 2006b):



LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN SEGUNDAS LENGUAS.
LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE

	Tipos	Subtipos	Ejemplo
Colocaciones de unidades léxicas simples	A. Sustantivo + verbo	A1. Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>La vaca rumia</i>
		A2) Verbo + sustantivo (c. directo)	<i>Contraer matrimonio</i>
		A3) Verbo + preposición + sustantivo	<i>Andar con bromas</i>
	B. Sustantivo + adjetivo	B1) Atributivo	<i>Lluvia torrencial</i>
		B2) Predicativo	<i>La lucha fue encarnizada</i>
	C. Sustantivo + <i>de</i> + sustantivo		<i>Rebanada de pan</i>
	D. Verbo + adverbio		<i>Comer opíparamente</i>
	E. Adverbio + adjetivo/ participio		<i>Diametralmente opuesto</i>
	F. Verbo + adjetivo		<i>Resultar ileso</i>
Colocaciones complejas	A. Verbo + locución nominal		<i>Dar el santo y seña</i>
	B. Locución verbal + sustantivo		<i>Llevar a cabo un proyecto</i>
	C. Sustantivo + locución adjetival		<i>Una salud de hierro</i>
	D. Verbo + locución adverbial		<i>Reírse a mandíbula batiente</i>
	E. Adjetivo + locución adverbial		<i>Fuerte como un roble</i>

Moreno Pereiro y Kris Buyse (2003:12) mencionan que es importante recordar a los alumnos que pueden presentarse variantes en las que los colocados cambian de categoría, pero no de significado y una buena forma de hacérselo ver es proponerles realizar cuadros como el que recogen con ejemplos de Koike (2001) y Zuluaga (2002).

LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN SEGUNDAS LENGUAS.
LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE

<i>rescisión de un contrato</i> <i>rescindir un contrato</i>	sustantivo + <i>de</i> + sustantivo verbo + sustantivo
<i>acalorarse (la discusión)</i> <i>discusión acalorada</i> <i>discutir acaloradamente</i>	verbo + sustantivo (sujeto) sustantivo + adjetivo verbo + adverbio
<i>cuestión abordable</i> <i>abordar una cuestión</i>	sustantivo + adjetivo verbo + sustantivo
<i>deseo ardiente</i> <i>arder en deseos</i> <i>desear ardentemente</i>	sustantivo + adjetivo verbo + preposición + adjetivo verbo + adverbio
<i>salida airosa (de)</i> <i>salir airoso (de)</i> <i>salir airosamente</i>	sustantivo + adjetivo verbo + adjetivo verbo + adverbio
<i>prohibición terminante</i> <i>terminantemente prohibido</i>	sustantivo + adjetivo adverbio + adjetivo
<i>dormir profundamente</i> <i>profundamente dormido</i>	verbo + adverbio adverbio + adjetivo



2.- RAZONES PARA PONER EL FOCO EN LAS COLOCACIONES

Este trabajo se ha propuesto tratar el fenómeno léxico de las colocaciones desde la visión de la lingüística cognitiva, por lo tanto los principales argumentos para poner el foco en estas estructuras léxicas se desprenden de los principios que este enfoque defiende. El objetivo de la enseñanza de colocaciones en una segunda lengua está en facilitar el acceso a los alumnos a las producciones lingüísticas reales mediante un enfoque basado en el uso. Estas unidades léxicas permiten trabajar aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos de forma holística, como un *continuum*, no de forma parcelada, porque se forman por la combinación de estructuras simples para llegar a otras más complejas (*chunks*), que permiten identificar sus partes constituyentes, que además son idiosincrásicas de cada lengua y que sólo pueden estudiarse desde la actuación.

Estas estructuras complejas favorecen que el alumno dirija la atención hacia las palabras o frases con que se asocia una expresión o al contexto en el que aparece y establezca redes cognitivas que las relacionen. El aprendizaje debe ser cualitativo, es decir, que el objetivo no debe ser sólo que el alumno aprenda más palabras, sino que aprenda más sobre las palabras que ya conoce y relacione unas unidades léxicas con otras, al tiempo que se profundiza en variantes de estilo y de registro, con el fin de aprender a usar las unidades léxicas correcta y apropiadamente (Higuera, 2006b:17).

Cuando explicamos caliente y frío, el estudiante probablemente las define por oposición: caliente = ‘no frío’; y frío = ‘no caliente’. Sin embargo, cuando incorporamos un nuevo elemento, por ejemplo, templado, cambia toda la estructura, porque hay que buscar una nueva manera de explicar esos tres términos: caliente = ‘no frío, no templado’; templado = ‘no frío, no caliente’, y frío = ‘no caliente, no templado’.

Como se ha señalado en capítulos y apartados anteriores, la elaboración de estas conexiones en forma de redes cognitivas es un principio poderoso para estructurar, organizar y almacenar el léxico. Las colocaciones son importantes en la instrucción de una L2 desde



los primeros niveles de aprendizaje, porque integran el conocimiento que el alumno tiene de una palabra y agilizan la conversación mejorando la fluidez y la precisión: le otorgan “competencia colocacional” y le permite desde el principio procesar y producir mucho más rápido en su L2.

La posibilidad o imposibilidad de combinación con ciertas palabras ayudará al alumno a relacionar correctamente las unidades léxicas en el lexicón y, en consecuencia, mejorará su retención a largo plazo y evitará errores de transferencia de la lengua materna. Por ejemplo, el alumno debe conocer que la palabra “hablar” se usa en las siguientes colocaciones: *hablar una lengua extranjera, hablar en público, hablar claro, hablar de negocios, hablar sin acento, hablar por hablar*, etc., pero no en **hablar la verdad*. También puede suceder que una misma palabra pueda combinarse en otras lenguas mediante otros lexemas (compárese *to be cold* frente a *tener frío*) o incluso mediante una sola palabra (*pass an exam* y *aprobar*). Otras veces, el significado del colocativo depende en parte de la base con la que se combine, por ejemplo, el adjetivo *fuerte* cambia su significado si va con *comida* (intensidad de sabor), *madera* (resistente) o *persona* (fuerza física o entereza en el carácter) (Ejemplos de Higuera 1997 y 2004)

Dado que, como se ha mencionado anteriormente, las colocaciones vienen fijadas por la norma y sistema de cada lengua y, aunque en ocasiones existe una equivalencia entre las colocaciones de la L2 y la lengua materna por la existencia de imágenes conceptuales compartidas, se hace necesario que el profesor ponga énfasis en desarrollar la competencia metafórica del alumno en la nueva lengua: se trata de fomentar el desarrollo de una destreza para construir significados posibles y comprender las anomalías semánticas, los sentidos figurados o las ironías para hacer al alumno capaz de descubrir por sí mismo las combinaciones más alejadas de la norma. El desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras separa al no nativo de las producciones del nativo ya que las colocaciones son arbitrarias, no transferibles de un idioma a otro y, por tanto, no necesariamente evidentes para el estudiante extranjero. A pesar de que serán comprendidas, el hablante no nativo no podrá reproducirlas automáticamente y tendrá que aprenderlas (Hausmann, *Le dictionnaire de collocations*, apud Higuera (2006b:28):



Il doit l'apprendre, parce que les langues, dans la totalité des combinaisons logiquement possibles, font un choix idiosyncratique. La collocation est une unité, non de la parole, mais de la langue.

No hay acuerdo entre los autores sobre la conveniencia o no de enseñar las colocaciones de modo explícito, pero generalmente los manuales disponibles para la enseñanza de ELE no se han ocupado de diseñar actividades donde se trabaje en concreto la adquisición, fijación y producción de estructuras colocativas y se relega su aprendizaje a procesos inferenciales de manera implícita²⁸. Como se mencionó en el anterior capítulo, en este trabajo se aboga por una enseñanza explícita del léxico, por lo tanto, se defiende la creación de propuestas didácticas dedicadas a trabajar el concepto de colocación, aunque no por ello se desprecia el aprendizaje indirecto, que se considera complementario. El alumno puede aprender a trabajar las colocaciones de forma autónoma si el profesor le enseña a reconocerlas (es imposible ver en clase todas las colocaciones con las que puede encontrarse un aprendiente en textos didácticos orales o escritos, o bien en la conversación real). Esa autonomía le ayudará también a predecir de modo intuitivo lo que significan las palabras desconocidas que encuentra en torno a otras conocidas.

Explícita o implícitamente, lo importante es dirigir la atención del alumno hacia estas unidades léxicas complejas para estimular la toma de conciencia (*noticing* o *Language awareness approach*) de su existencia como fenómenos lingüísticos, para lo cual se defiende también que se someta al alumno a gran cantidad de *input*. Se sugiere que la secuencia de trabajo con las colocaciones sea de presentación, donde el alumno perciba la forma y el significado; práctica, donde pueda almacenarlas mentalmente mediante agrupaciones; y producción cíclica final, para favorecer su uso y mejora y asegurar una correcta adquisición.

²⁸ Aunque son numerosos los trabajos finales de máster, talleres o tesis doctorales que sugieren un tratamiento explícito de las colocaciones, tales propuestas no han llegado a reflejarse en la creación de nuevos manuales de las editoriales dedicadas a la enseñanza de ELE. En el siguiente apartado de este capítulo se mencionarán algunos de ellos.



3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

3.1 ¿Qué colocaciones enseñar?

Ante el gran número de colocaciones con las que el alumno se va a encontrar en el proceso de aprendizaje en su contacto con una segunda lengua, sea en textos escritos u orales, el docente debe programar cuándo y cómo introducir el concepto y trabajar sobre estas estructuras. Como se ha venido comentando, se defiende la enseñanza de las colocaciones desde niveles iniciales por su alta rentabilidad, por facilitar el aprendizaje autónomo del alumno y por dotarle de herramientas y estrategias de comunicación.

Acerca de cómo llevar a cabo la selección de colocaciones, los criterios que se establezcan no deben ser distintos de los elegidos para la enseñanza de léxico general y se deben basar en la necesidad, facilidad o dificultad de la colocación, rentabilidad, frecuencia de aparición e implicaciones de tipo cultural.

Higueras (2006b) propone que, si hay que decidir un tipo, la elección se decante inicialmente por las colocaciones de sustantivos (sustantivo + verbo y sustantivo + adjetivo), ya que estadísticamente son más numerosas y tienen un contenido léxico mayor. También es significativa la enseñanza de verbos como *dar*, *tener*, *hacer* y *poner*, con un contenido léxico vago y de muy alta colocabilidad. Esta última razón es muy relevante: se trabajará primero la colocación de bases con una fuerza léxica media, muy frecuentes pero con poca carga significativa, que necesiten cierta matización semántica y cuyo colocando aporte mucha información; es decir, se partirá de unidades que el alumno conoce para ampliar su conocimiento léxico mediante la capacidad colocacional que posea dicha palabra.

Otros criterios, más particulares, se pueden aplicar a clases con características específicas. Por ejemplo, en clases de alumnos con lengua materna compartida sería aconsejable trabajar de forma comparativa las colocaciones coincidentes entre las dos lenguas y aquellas que difieren para evitar problemas de transferencia. En clases de lengua con fines específicos, independientemente de que los conocimientos generales de los alumnos sobre la lengua no sean muy amplios, también se aconseja trabajar de forma temprana colocaciones de



los campos semánticos específicos de uso frecuente, sobre todo poniendo atención sobre los cambios de registro.

En definitiva, además de criterios propiamente pragmáticos, hay que tener en cuenta los centros de interés de los alumnos con vistas a que la adquisición sea mucho más significativa.

3.2 Algunas propuestas metodológicas en estudios didácticos.

Lamentablemente, a pesar de los muchos estudios teóricos sobre competencia léxica y acerca del fenómeno de las colocaciones, no son tantos los trabajos experimentales y propuestas prácticas editadas, amplias y desarrolladas hasta el momento para poder llevar la teoría a la práctica mediante secuencias didácticas en clases de segundas lenguas, y mucho menos en lo concerniente a la enseñanza del español. Sin embargo, sí pueden encontrarse trabajos de fin de máster que se ha ocupado de analizar el tratamiento que se hace de las colocaciones en los manuales existentes de las editoriales más frecuentes en los centros de enseñanza y de sugerir actividades para su aplicación didáctica en clases de ELE. Entre los que analizan materiales se encuentran: Álvarez Cavanillas (2008), Ferrando Aramo (2009a) y Vidiella (2011). En todos ellos y también en Navajas Algaba (2006) se sugieren actividades de aplicación directa en el aula.

Es de mención especial la tesis²⁹ y publicaciones posteriores del Hijazo-Gascón que aplica los principios cognitivos de aprendizaje a la enseñanza de segundas lenguas³⁰ y en especial acerca del tratamiento de la metáfora conceptual y su aplicación didáctica en el aula, por ser uno de los trabajos más recientes en el campo del ELE. En Hijazo-Gascón (2011) trata el uso de metáforas conceptuales como herramienta de desarrollo de la competencia estratégica proponiendo una unidad didáctica para llevar al aula de ELE sobre las metáforas emocionales apoyada en bases cognitivas.

²⁹ “La expresión de eventos de movimiento y su adquisición en segundas lenguas”, Universidad de Zaragoza (2011).

³⁰ Hasta el momento es difícil encontrar trabajos que apliquen la teoría cognitiva a propuestas prácticas para su uso en el aula de ELE. El autor menciona dos: López García (2005) e Hijazo-Gascón (2009).



Es de consulta obligada la obra de Higuera (2006a), derivado de su tesis doctoral y que ofrece hasta 80 actividades de reflexión para el profesor, junto a sus correspondientes soluciones. De ella provienen muchas de las ideas que se mencionaron en este trabajo acerca de la propuesta metodológica para llevar al aula actividades que favorezcan la concienciación, aprendizaje y uso de las colocaciones. En 2009 la editorial SM publicó dos volúmenes de esta autora con el título *Vocabulario: de las palabras al texto*, que “constituye una propuesta de autoaprendizaje para el desarrollo del vocabulario, así como un recurso complementario para el docente en el aula. Se encuentra organizado en torno a ámbitos temáticos y nocionales en contextos de uso significativo y comunicativo” (Clavel Martínez, 2011), en consonancia con sus propuestas precedentes y la herencia de Lewis (*The lexical approach*, apud Clavel Martínez, 2011). En este trabajo apuesta por el trabajo cognitivo de base asociativa y el uso de diccionarios generales y colocacionales.

Tanto en los trabajos de masterandos como en las propuestas de Higuera e Hijazo-Gascón se invita a una reflexión previa sobre el concepto con el fin de hacerles conscientes también de la importancia de incluir explícitamente en sus programaciones la práctica de colocaciones. En cuanto a qué metodología es la adecuada para la práctica docente, no se puede decir que haya una más adecuada que otra, pero sí se puede enfocar la presentación de actividades hacia las bases de la teoría que se ha venido defendiendo en el presente trabajo. Por ejemplo, algunas propuestas se centran en la enseñanza de colocaciones según su clasificación tipológica, pero optar por esta alternativa supondría dedicar tiempo a que los alumnos se familiarizaran con los conceptos de categorías gramaticales y esto podría resultar pesado y alejado del planteamiento cognitivo de centrar la enseñanza en el uso y no en el sistema. Parece más aconsejable basarse en criterios temáticos y en las funciones comunicativas que tienen las colocaciones con que vayan a trabajar los alumnos.

Lo que es prioritario es dar a conocer el principio de idiomática propia de las colocaciones y otorgarle más peso en la enseñanza de léxico. Para ello es primordial ofrecer una exposición a la lengua mediante un *input* rico y a continuación crear en los alumnos un hábito de percepción o *noticing* de la forma y significado de tales unidades léxicas³¹. Para ello

³¹ Como se comentó en el primer capítulo, primero se procesa el *input* en busca del significado y luego se fija la forma. Sólo el *input* que ha sido percibido se convierte en *intake*, es decir, que no basta con leer o escuchar textos, sino que es necesario resaltar las colocaciones y percibir las para que puedan memorizarse.



se debe atender a la forma en que éstos memorizan o almacenan el conocimiento sobre el concepto y la práctica de las estructuras. Una vez se ha logrado el contacto, percepción y memorización, se hace necesaria la puesta en práctica y mejora del conocimiento de las unidades trabajadas para evaluar si el alumno ha aprendido correctamente la forma, el significado y el uso de la colocación.

Algunas propuestas de actividades elementales son:

- Proponer la búsqueda de bloques (*chunks*) o unidades léxicas, no de palabras, tras la exposición al *input*.
- Promover que los alumnos deduzcan por sí mismos mediante el análisis del contexto las relaciones sintagmáticas entre palabras conocidas y desconocidas.
- Aprovechar los errores colocacionales para corregir y ampliar la información léxica estableciendo la base o colocativo en cuestión como estímulo central y pidiendo a los alumnos que completen con otras palabras con las que podría coaparecer. En el caso de que el alumno haga correctamente una colocación que sea interesante temáticamente, el profesor puede usar la misma estrategia.
- Comparar las colocaciones con las que se encuentra el alumno con las de su lengua y analizar semejanzas y diferencias.

Y según la propuesta anterior de secuenciación *presentación, percepción, práctica, memorización, uso y mejora*, se pueden establecer diferentes tareas (Ferrando Aramo, 2009:32 y Gómez Molina, 2004):

- a) Tareas para la fase de percepción: presentar el concepto de colocación, destacar las colocaciones léxicas y gramaticales de un texto (tareas de comprensión), reflexionar sobre su forma y significado, clasificarlas, realizar audiciones, buscar colocaciones de palabras sinónimas...
- b) Tareas para la fase práctica y memorización: subrayar textos, identificar las colocaciones, seleccionar o descubrir la base como elemento de la colocación, buscar en diccionarios generales y colocacionales y extraer información para trabajarla posteriormente, elaborar redes, actividades lúdicas como juegos, crucigramas, bingo, canciones...



- c) Tareas para la fase de uso y consolidación: producir textos orales y escritos (tareas de expresión e interacción), corregir colocaciones incorrectas, búsqueda del intruso, transformar el registro de colocaciones, realizar listas por temas, estructura, otros criterios de interés, añadir colocaciones a una base, agruparlas por tipo y función lingüística, transformar colocaciones según relaciones paradigmáticas (*deseo ardiente, desear ardentemente, arder en deseos...*)

Una herramienta esencial para la planificación de la programación didáctica para el profesor de ELE es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), como ya se ha mencionado en este trabajo. Debido al tratamiento cualitativo que hace del léxico y a que permite profundizar en la combinatoria de las palabras, sus inventarios sirven al docente para determinar qué colocaciones hay que trabajar en cada nivel y desde él ampliar, organizar la propuesta de su manual de referencia o crear sus propios materiales.

Otra gran ayuda para la práctica didáctica es la secuencia que propone Higuera (2006b) y que recoge Ferrando Aramo (2009:35) en el siguiente cuadro:



Sugerencias para el profesor	
<i>a) Planificación de la enseñanza de colocaciones:</i>	Preparar las colocaciones de palabras conocidas de un texto oral o escrito que se van repasar y presentarlas en clase mediante preguntas (65).
	Partir de una palabra clave (67), un tema (66) o una función lingüística (68) –llamar por teléfono– o una situación (69) –en el médico– y seleccionar las colocaciones necesarias para el nivel, que en clase se van a trabajar a través de una disposición de los principales verbos en fichas (68) o mediante otras técnicas.
	Enseñar a que el alumno decida qué dos colocaciones quiere aprender de un texto (70).
<i>b) Técnicas para corregir errores colocacionales:</i>	Corregir las colocaciones erróneas mediante un código de corrección de errores para mejorar la expresión escrita (71).
	Fomentar la reflexión sobre combinaciones de palabras a través de la autocorrección (72).
	Mejorar la fluidez y reflexionar sobre los propios errores a través de la actividad “mejora tu grabación”, en la que el alumno escucha su actuación grabada y toma nota de las posibles mejoras (73).
	Corregir colocaciones mediante la técnica de recopilar muestras de su interlengua (74).
	Corregir enunciados correctos de los alumnos que pueden expresarse también mediante una colocación para potenciar la precisión de los alumnos en español (75).
	Hacer que los alumnos sean capaces de autocorregirse mediante la consulta de obras de referencia (76).
	Corregir las colocaciones gramaticales erróneas mediante dibujos (77).
	Hacer que los alumnos sean capaces de distinguir tipos de errores léxicos (78).
<i>c) Técnicas para evaluar la competencia colocacional:</i>	Medir la competencia colocacional a través de ejercicios de respuesta cerrada en los que el alumno debe reconocer colocaciones correctas e incorrectas (79).
	Medir la competencia colocacional pidiéndole al alumno que añada tantas palabras como conozca para formar colocaciones (80).

3.2.1 La creación de mapas mentales como recurso didáctico

Los mapas semánticos son un recurso didáctico que activa la información de la que dispone el alumno en su mente y construye sobre la base del conocimiento previo estructuras y categorías conectando conceptos entre sí de forma gráfica. En su elaboración entran en juego procesos cognitivos de adquisición de tipo actitudinal, procedimental y conceptual. Es decir, se asimilan los nuevos conocimientos integrados en los que ya tiene interiorizados el individuo, lo cual provoca una reestructuración de ideas o conformación de las existentes. Este proceso es individual y pone de manifiesto la importancia del vocabulario en la elaboración de estructuras mentales.



Para su elaboración se requiere que los estudiantes realicen una serie de procesos de aprendizaje complejos, como la clasificación, organización de la información, esfuerzo intelectual, creatividad, visualización, memorización, autonomía, etc. (Baralo, 2005: 9)

La realización de todas esas tareas y esfuerzos cognitivos ayudan a que se establezcan redes que conectan las palabras, no sólo por sus proximidades o contrastes fónicos, semánticos, discursivos o pragmáticos, sino también por requisitos gramaticales abstractos como pueden ser el aspecto de los predicados y los eventos y los rasgos semánticos que intervienen en su selección.

La construcción de mapas mentales o redes puede ser útil como actividad de consolidación en el aprendizaje de las colocaciones léxicas. Sirve para evitar que las colocaciones percibidas y aprendidas se olviden por falta de uso y permite que la recuperación en su memoria sea más rápida y efectiva. Esta técnica debe trabajarse en clase, bien de forma individual, bien en grupo, para que el alumno adquiera una destreza que le permita el aprendizaje autónomo también fuera del aula. Su carácter es principalmente lúdico, tienen corta duración y pueden practicarse como actividades dinamizadoras o de repaso al final de una secuencia didáctica. Los pasos para realizar un mapa mental pueden ser los siguientes:

1. Se puede comenzar por una lluvia de ideas o *brainstorming* para obtener el mayor número de unidades léxicas (palabras, colocativos, frases idiomáticas, locuciones...) asociadas con el tema para descubrir el conocimiento previo de los alumnos.
2. Después se forman agrupaciones con los conceptos que han surgido y se ordenan por información semántica.
3. Finalmente se seleccionan las relaciones que tengan que ver con el objetivo de aprendizaje particular de la actividad y se trabaja su forma y significado.

En conclusión, las aportaciones didácticas de los mapas semánticos y redes de conocimiento son las que siguen a continuación (Gómez *et al*, 1999:158):

- Ayudan a organizar e integrar los conocimientos ya aplicados a diversas situaciones.



- Constituyen una forma eficaz para establecer relaciones entre distintas áreas de contenido dentro de una unidad global y facilitan la síntesis de las distintas actividades de clase.
- Son una técnica motivadora, porque implican activamente al alumnado en los procesos de comprensión.
- Permiten que el profesorado asuma el papel de orientador y facilitador del aprendizaje.
- Ayuda a los alumnos a conectar sus conocimientos previos sobre un tema y a expandirlos, ampliando el vocabulario y la comprensión significativa de la nueva información.
- Se sitúa dentro de las técnicas que trabajar con el cerebro global, porque organiza gráficamente la información y trabaja los conocimientos aprovechando la diversidad de percepciones sensoriales.



3.3 El uso de diccionarios combinatorios, un recurso imprescindible

En español se puede «bordar un examen», pero no «coserlo». «Se clava una chincheta», pero también «una respuesta». «Se abre el apetito» y «se cierra el estómago», pero curiosamente no «se cierra el apetito» ni «se abre el estómago». «La música es pegadiza», pero no «pegajosa». «Los remates de Messi no son mortales», pero sí decimos que «pueden ser letales». «Nos aburrimos soberanamente» y «nos divertimos horrores», pero no a la inversa (Lozano, 2010).

¿Cómo sabrá un alumno extranjero que además de derramar una taza de café, los hablantes nativos de español también derraman elogios o derraman insultos? (Ruiz Martínez, 2006). Tales restricciones de tipo abstracto o figurado no pueden ser deducidas intuitivamente por un aprendiente de ELE consultando un diccionario general o por el conocimiento que posea de la realidad extralingüística. Cuando un estudiante quiere conocer con qué tipo de unidades se combina una palabra, puede recurrir a un diccionario. Si usa uno bilingüe rara vez encontrará en él información colocacional. Si consulta un diccionario monolingüe general, ocasionalmente las restricciones combinatorias aparecerán en el contorno de la misma definición o en el ejemplo que la aclara, pero no de una forma sistemática que indique qué unidades suelen aparecer junto a la palabra en cuestión³². Esto puede ayudarle a comprender un texto, pero a la hora de la producción la dificultad se incrementa. ¿Cómo puede un no nativo seleccionar correctamente un colocativo para una base cuyas restricciones combinatorias no conoce? Se hace necesario, pues, la consulta de un diccionario combinatorio como fuente fundamental para la extracción de información sobre los distintos tipos de colocaciones, los casos concretos en que se manifiestan y para su análisis y caracterización. Además, en la consulta, el acceso a la colocación es mucho más directo y tendría la posibilidad de consultar por base y descubrir colocativos posibles o, al contrario, consultar por colocativos y ver con qué bases se combinan y qué significado les aportan. El problema

³² Es lo que se desprende del estudio de Ruiz Martínez (2007) sobre una selección de diccionarios generales de lengua española. En el *Diccionario de Uso* de María Moliner con frecuencia se utilizan marcadores restrictivos como *aplicado a* o *se aplica a* o *enlace frecuente*, *enlace muy frecuente* o *expresión muy frecuentes* para localizar las colocaciones.



práctico que se presenta es la poca diversidad de estas obras lexicográficas en español y la dificultad que entraña el uso de las existentes para aprendientes de ELE, más en niveles elementales, o incluso para usuarios nativos no familiarizados con su organización o macro y microestructura³³.

Un diccionario de colocaciones organizado de forma adecuada y exhaustiva supondría un instrumento altamente recomendable por su ayuda tanto a estudiantes de español que deseen perfeccionar su competencia lingüística como para aquellos nativos que deseen escribir un español fluido, adecuado y correcto a todos los niveles (Santiago Alonso *et al*, 2004:823)

El empleo de diccionarios combinatorios presenta numerosas ventajas. Además, su uso sirve (Lozano, 2010):

- Para elegir la palabra adecuada en cada contexto, y para utilizar con precisión y naturalidad palabras de significado muy semejante.
- Para expresarse con naturalidad.
- Para evitar posibles errores cometidos por influencia de otras lenguas (falsos amigos).
- Para usar el idioma con rigor, fluidez y dinamismo, y elegir entre distintas posibilidades de combinación.
- Para entender mejor el idioma y disfrutar de su riqueza.

Algunos antecedentes en idiomas extranjeros que sirvieron de base para la creación de obras lexicográficas especializadas en las colocaciones del español son, dentro del ámbito francófono, el DEC: *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, Recherches léxico-sémantiques* de Melóuk *et al.*, del año 1984 y en el ámbito anglosajón, el BBI: *Combinatory Dictionary of English*, del año 1986, el OCDLE *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* del 2002 o el LTPDSC: *Language Teaching Publications Dictionary of Selected Collocations*. El DEC proporciona descripciones semánticas de cada palabra que sirven para saber cómo se expresa un determinado concepto y qué restricciones

³³ A este respecto, Ruiz Martínez (2007) señala que la introducción tardía del concepto de colocación en la lingüística hispánica y el retraso en realizar estudios sobre colocaciones explican el tratamiento lexicográfico no del todo adecuado e incompleto de tales unidades léxicas.



de combinación presenta. Por otro lado, en el BBI o en el LTPDSC listan por orden alfabético una serie de sustantivos y sus respectivas colocaciones, separadas categorialmente, es decir, verbos, adjetivos y expresiones que contienen esa palabra o los adverbios o locuciones adverbiales que forman colocación con ellos. Estos últimos están dirigidos a aprendientes del inglés como lengua extranjera y, por tanto, son fáciles de usar, pero presentan el inconveniente de que requieren un conocimiento de nativo para interpretarlos y el uso adicional de un diccionario general.

Actualmente, en español se dispone de tres diccionarios combinatorios: *Redes*, *Práctico* y *DiCE*.

REDES: Diccionario combinatorio del español contemporáneo, sin ser un diccionario fraseológico, ofrece un análisis de la extensión de las palabras y una descripción detallada de la forma en la que estas se combinan frecuentemente. El aspecto novedoso que presenta es que la información combinatoria ofrecida en *REDES* es de naturaleza semántica, proporciona información acerca de las clases léxicas de los argumentos que selecciona un predicado, lo cual permite conocer en qué contextos los hablantes nativos de español usan las palabras³⁴.

Lo que lo distingue de los demás diccionarios de colocaciones es que los lemas suelen ser los colocativos, no las bases. Esto es una gran ayuda para un estudiante extranjero que necesite saber la capacidad combinatoria de las dos palabras (tanto de la base como del colocativo) y no solo de una de ellas. Higuera destaca la virtud del diccionario de partir de los predicados para llegar a los argumentos, porque ello permite relacionar adecuadamente la intensión de los conceptos con su extensión: “trata de describir la extensión de los conceptos (las entidades a las que se pueden aplicar), frente a otros diccionarios que se centran exclusivamente en la información intensional (el conjunto de propiedades que lo distinguen de otros conceptos)”. Por otro lado, esta misma autora señala un inconveniente: *REDES* no recoge las colocaciones no prototípicas, que tan necesarias son para un aprendiente de ELE en niveles iniciales. “No hay en este diccionario entradas para verbos como *ser*, *tener* o *volverse*,

³⁴ Incluye también información de tipo gramatical que ayuda al docente a presentar con exactitud a los alumnos el tipo de complemento (a alguien, en algo, de algo ...) con el que se combina un lema, la naturaleza sintáctica o la preposición que rige un verbo.



cuyas posibilidades combinatorias causan grandes problemas a los alumnos” (Higueras, 2004:486).

En este diccionario se puede diferenciar entre dos tipos de entradas: las largas o analíticas y las cortas o abreviadas:

- Las entradas analíticas son muy completas y son muy útiles para su explotación didáctica en clase de ELE. En ellas se incluyen ejemplos documentados en textos periodísticos, lo cual supone una muestra sumamente representativa de la lengua general, además de ofrecer un medio para ver la colocación contextualizada. Además, ofrece apartados de usos estilísticos, muy útiles en cursos especializados y para el análisis de textos literarios; y también posibles usos cruzados, que informan con ejemplos concretos de las combinaciones donde unos términos pueden ser sustituidos por otros. Por último, otro tipo de información destacable con relación a las entradas analíticas, que también pueden resultar de utilidad para el profesor de español, son las marcas de frecuencia de aparición en la lengua (++ , +, (ausencia de marca), -). Con ello, el profesor puede decidir cuándo presentar una colocación o seleccionar la acepción que le conviene según el nivel de los alumnos.
- Las entradas cortas o abreviadas no incluyen consideraciones semánticas ni textos con función contextualizadora, pero sí un listado de unidades léxicas de frecuente coaparición con el lema ordenadas por categorías gramaticales en función de la relación que se establece entre el nivel léxico y el nivel gramatical. También presentan índices de referencias cruzadas para la búsqueda y la consulta.

En 2006 aparece el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (*Práctico* en lo sucesivo) del mismo director, que trata de mejorar carencias del *REDES* y en el que se pueden encontrar como entradas tanto a las bases como a los colocativos. Es más accesible que *REDES* y pone mayor énfasis en el uso del idioma, en lugar de centrarse en la carga conceptual y teórica, y quizás por ello contenga el doble de combinaciones. Además, *Práctico* ofrece un tercer tipo de entradas, las conceptuales, donde se recoge el conjunto de conexiones entre palabras creadas en función de vínculos semánticos.



Por otro lado, el *Diccionario de Colocaciones del Español (DiCE)* en adelante) sólo se encuentra disponible actualmente *online*. Se trata de una base de datos colocacional de formato electrónico, que usa el corpus de referencia del español actual, (CREA), y que por el momento se limita al campo semántico de los nombres de sentimiento en español (lo cual revela su carácter clasificatorio de contenido temático). Se enmarca dentro de la lexicografía explicativa y combinatoria, que es el componente léxico de la Teoría Sentido-texto (Mel'čuk), que dispone de una herramienta que permite codificar las relaciones colocacionales: las funciones léxicas. De acuerdo con ellas se codifican las colocaciones y con ello se describen tanto semántica como sintácticamente.

Al contrario de *REDES* que, como se ha señalado antes, parte de los predicados para llegar a sus argumentos, *DiCE* parte de los argumentos para llegar a los predicados³⁵. La razón estriba en la idea de que el hablante primero elige semánticamente de lo que quiere hablar, después le aplica una función léxica y en último lugar elige el colocativo que puede combinarse con la base. Los colocativos se encuentran agrupados por clase de palabra y por significado, aportando una descripción semántica más detallada.

Alonso Ramos, directora de proyecto de elaboración de *DiCE*, defiende el punto de vista de una orientación codificadora, donde las colocaciones deben ser tratadas desde la entrada lexicográfica de la base. Así, los alumnos extranjeros pueden obtener toda la información necesaria para entender cada una de las posibilidades combinatorias, paradigmáticas y sintagmáticas de estos lemas.

Algunas virtudes de este diccionario son la posibilidad de realizar consultas avanzadas (que permite ir de la función léxica a los valores, especificando o sin especificar el lema y el número de la unidad léxica) y consultas inversas, la ilustración con ejemplos reales y la asociación a un módulo didáctico, aún en desarrollo³⁶, que permite explotar las facilidades de un recurso electrónico y el gran conjunto de ejemplos. El punto negativo que se puede destacar

³⁵ Por ejemplo, si partimos de un nombre como esperanza se ofrecen los verbos que designan *surgimiento*, *manifestación*, *pérdida*, *mantenimiento* de esa esperanza, *realización*, etc., así como los adjetivos que sirven para intensificarla.

³⁶ Sólo permite trabajar con colocativos verbales de *felicidad* por el momento.



de este diccionario es la dificultad en el uso para un nativo, y más para no nativos, a pesar de la accesibilidad electrónica y de que presenta en su misma *web* una guía de uso e incluso actividades para enseñar a los usuarios el funcionamiento de la herramienta.

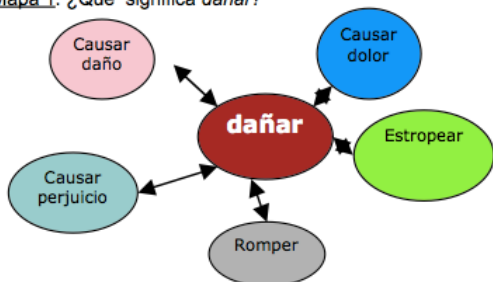
Se puede concluir comentando que el *DiCE* y el *REDES* son obras complementarias: el primero tiene como objetivo lograr que una serie limitada de funciones léxicas establezcan el mayor número de conexiones semánticas y el segundo pretende estudiar las consecuencias de interpretar los colocativos como predicados que seleccionan argumentos que pertenecen a clases léxicas restringidas.

Ambas obras permiten al profesor emplear y ofrecer una herramienta que aporta información que amplíe la combinatoria que un alumno ya conoce de una palabra. En la práctica en clase se puede proponer partir del léxico temático de un texto, pedir a los alumnos que pongan atención en su forma y significado, que observen qué palabras y conceptos las rodean y que piensen en las posibles combinaciones con otras palabras, desde sus conocimientos previos o desde su propia lengua. Posteriormente, con ayuda de un diccionario combinatorio, que confirmen la información semántica de las colocaciones que han sugerido y completen con otras posibles combinaciones, buscándolas como base o como colocativos, para ampliar las posibilidades colocacionales de la palabra en cuestión, por ejemplo, con otro tipo de usos, reales o metafóricos.

Baralo (2006) ofrece un ejemplo de cómo se puede trabajar con diccionarios combinatorios para crear redes entre palabras y muestra el resultado en forma de mapas conceptuales:

LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN SEGUNDAS LENGUAS.
LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE

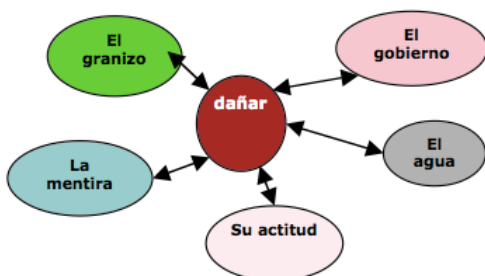
Mapa 1: ¿Qué significa *dañar*?



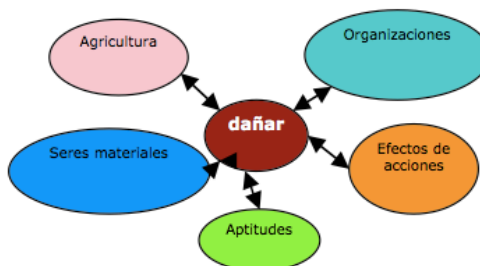
Mapa 3: ¿Qué se puede *dañar*?



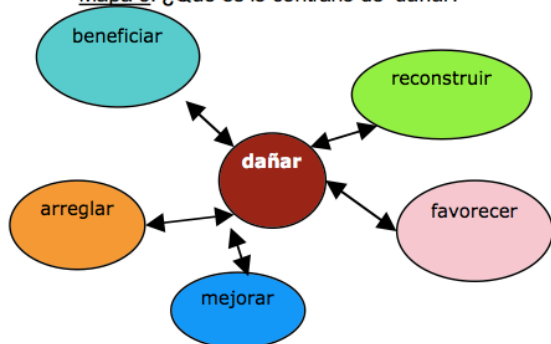
Mapa 2: ¿Quién puede *causar daño*?



Mapa 4: ¿En qué contextos se puede *dañar* algo o a alguien?



Mapa 5: ¿Qué es lo contrario de *dañar*?





CONCLUSIÓN

En este último apartado se propone un resumen de las ideas defendidas en este trabajo, una revisión final de los objetivos marcados en su elaboración y una mención acerca de las posibles líneas de continuación del estudio o futuras investigaciones que profundicen y concreten la práctica docente para el uso de las colocaciones en la clase de ELE.

El presente trabajo se concibió como una confirmación y ampliación de los conocimientos adquiridos durante la realización del máster en Ciencia del lenguaje y lingüística hispánica, de la UNED, y durante la experiencia profesional práctica que precede a su realización. Con él se pretende establecer un estado de la cuestión acerca de los estudios realizados sobre la aplicación de la perspectiva cognitiva a la enseñanza del léxico en la enseñanza de segundas lenguas y, más concretamente, del fenómeno de las colocaciones. Para ello se ha propuesto en un primer capítulo un acercamiento a la lingüística cognitiva y a cómo sus principios se ajustan al planteamiento del modelo de enseñanza que se sugiere en los capítulos que le siguen. Se defiende también cómo la teoría de los prototipos, la teoría de marcos o el uso de metáforas conceptuales ayudan a comprender cómo categoriza y codifica el hablante el mundo que comparte con su comunidad lingüística. Por ello, la adaptación pedagógica de la propuesta cognitiva proporciona una serie de beneficios que favorecen un aprendizaje mucho más significativo que el que podrían ofrecer otros enfoques. Además, la reciente publicación de materiales basados en esta orientación, aunque aún sean escasos, pretende una modificación en el modo de presentar el sistema de la lengua en clase de L2 o ELE y provocar un cambio en la aproximación formal que se hace de los contenidos. Es este el camino que se desea seguir en próximas investigaciones o estudios.

Por otro lado, en el segundo capítulo se atiende a la enseñanza del léxico, a su evolución en la reciente historia de la enseñanza de lenguas y, particularmente, a las razones que llevan a dedicarle una especial atención en la práctica docente. Principalmente se insiste en la necesidad de enseñar “unidades léxicas” y desestimar la palabra como unidad básica de



aprendizaje del léxico y en la importancia de hacer consciente al alumno de que aprender léxico supone reestructurar su lexicón mental para convertir lo que sabe en verdadero conocimiento productivo. En la propuesta metodológica que se presenta en este trabajo se recogen algunas estrategias a tener en cuenta para enseñar léxico como son: 1) tener en cuenta la lengua materna del estudiante para hacer una comparativa y predecir las dificultades lingüísticas con las que puede encontrarse, 2) la utilidad del empleo de redes cognoscitivas que le ayuden a estructurar el léxico mentalmente y faciliten su acceso cuando necesite hacer uso de él en la producción y 3) otras propuestas prácticas como exponer al alumno a abundante *input* contextualizado, asegurarse de la percepción, asimilación y capacidad de producción del alumno o procurar un entorno de aprendizaje que fomente el autoaprendizaje.

En el tercer capítulo se ha centrado la atención en las colocaciones. Se ha considerado que este fenómeno léxico debe abordarse desde las primeras etapas de aprendizaje de un alumno de segundas lenguas por su alta rentabilidad, porque favorece la creación de conexiones mentales entre el léxico conocido y aprendido y, especialmente, porque se trata de un tipo de unidades léxicas complejas que resultan imprevisibles para un no nativo debido a su carácter idiosincrático. Primero se han presentado diversas visiones del concepto “colocación” que han sido recogidas por diferentes autores, para luego concluir con una definición con la que trabajar a la hora de plantear su enseñanza en el aula. También se han señalado las diferentes taxonomías que se han hecho de las colocaciones y se han comentado algunas implicaciones didácticas. Por ejemplo, se ha sugerido cómo realizar la elección de las colocaciones que se van a llevar al aula y cómo enseñarlas, es decir, algunas propuestas metodológicas y herramientas de aprendizaje autónomo, como el uso del diccionario de colocaciones.

Por último, es interesante señalar que este trabajo tiene la intención de ser la base teórica para la búsqueda de aplicaciones prácticas y la elaboración de materiales que bien podría ser objeto de una investigación para la realización de una tesis doctoral. Una buena línea de continuación para futuros estudios también puede ser la de abordar la enseñanza del léxico desde un punto de vista neurológico, bajo criterios neuronales, siguiendo la teoría del Dr. López García. Esta sería una orientación interesante para estudiar las estrategias



cognoscitivas que intervienen cuando un individuo accede al lexicón mental y poder crear actividades que ayuden a los aprendientes a mejorar su fluidez en la lengua extranjera.



BIBLIOGRAFÍA

- ALBA QUIÑONES, V., (2011), “La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ele” en *Marco ELE*, 13, pp. 1-14.
- ALONSO RAMOS, M., (1995), “Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I. A. Mel’čuk” en *Revista de Lexicografía*, I, pp. 9-28.
- ALONSO RAMOS, M., (2004), *DiCE, Diccionario de Colocaciones del Español*, Universidad de la Coruña. Disponible en <http://www.dicesp.com/>
- ALONSO RAMOS, M., (2006) “Glosas para las colocaciones en el Diccionario de colocaciones del español” en Alonso Ramos, M. (ed.), *Diccionario y Fraseología*, Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, Anejo de la Revista de Lexicografía, pp. 59-88.
- ALONSO RAMOS, M., (2007), “Actantes y colocaciones”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LV (2), pp. 435-458.
- ALONSO RAMOS, M., (2011), *Creación de herramientas para el aprendizaje de colocaciones: ColocaTe; Videopresentación. Congreso Mundial de Profesores de Español 21-22 de noviembre de 2011*. Disponible en <http://comprofes.es/videocomunicaciones/creación-de-herramientas-para-el-aprendizaje-de-colocaciones-colocate>
- ALONSO RAYA, R., (2000)., “Algunas aplicaciones del enfoque léxico.” en *Mosaico*, 11, pp. 9-13.
- ÁLVAREZ CAVANILLAS, J.L., (2008), *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ele*, Universidad de Barcelona. [TM]
- ARNOLD, J., et al. (2012), *Imágenes mentales en la clase de español*, Madrid, editorial SGEL.
- ARRIBAS, N., “Consideraciones metalexigráficas sobre fraseología y lexicografía italo-españolas” en *Quaderni del CIRSIL*, 5, pp.153-184.
- BARALO, M., (2005), “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula” en *FIAPE. Congreso internacional: El español, lengua del futuro. Toledo, 20-23/03/2005*.
- BARALO, M., (2006)., “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE” en *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE Würzburg, 19-20 de mayo de 2006*, Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>



- BARTOL HERNÁNDEZ, J. A., (2010), “Disponibilidad léxica y selección del vocabulario” en Castañer Martín, R.M., V. Lagüéns Gracia (coor.), (2010), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*, , pp. 85-107.
- BARTOS, L., (2004), “Observaciones sobre las llamadas colocaciones” en *Sborník Prací Filozofické Fakulty Brněnské Univerzity studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis*, L 25, pp. 57-67.
- BARRIOS RODRÍGUEZ, MARÍA AUXILIADORA (2006), “El aprendizaje de las colocaciones del español: CALLEX, una propuesta multimedia” en *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad de Oviedo (ed.), pp. 703-712.
- BOSQUE, I., (2003)., “La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección” en *Lingüística teòrica: anàlisi i perspectives*, I, pp. 13-58.
- BOSQUE, I., (2004), *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, editorial SM.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. Y ORTEGA OLIVARES, J., (2001), “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición “imperfecto/indefinido” en el aula de español/LE” en S. Pastor Cesteros y V. Slazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, pp. 5-58.
- CASTAÑEDA CASTRO, A., (2004a), “Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español” en *Mosaico*, 14, pp. 7-11.
- CASTAÑEDA CASTRO, A., (2004b), “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE” en *RedELE*, 0.
- CASTAÑEDA CASTRO, A., (2006), “Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de LE” en *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 34, pp.11-28.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. Y ALONSO RAYA, R., (2009), “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE” en *MarcoELE*, nº 8.
- CASTILLO CARBALLO, M. A., (2001), “Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas” en MartínZorraquino, M.A., y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en ja enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ÁSELE (Zaragoza, 2000)*, Zaragoza, pp. 267-280.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L., (1996). *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*, Madrid, editorial Eudema.



- CLAVEL MARTÍNEZ, A., (2011), “Higuera, M., (2008-2009): Vocabulario. De las palabras al texto (2 vols.: A1 y A2), editorial SM, Madrid” en *Cuadernos Comillas*, Revista I, disponible en http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/10_resena_higuera.pdf
- CORDERO RAFFO, M. R. (2004), “El problema de las colocaciones en las L2” en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, pp. 222–229.
- CORTÉS GÓMEZ, C., (2007), *Una propuesta de acercamiento y manipulación operativa de las formas no personales del verbo desde el punto de vista de la Gramática Cognitiva*. Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. [TM]
- CROFT, WILLIAM, ALAN CRUSE, (2008), *Lingüística cognitiva*, Madrid, editorial Akal.
- CUENCA, M. J., y HILFERT, J, (2007), *Introducción a la Lingüística Cognitiva*, Barcelona, editorial Ariel.
- DE HOYOS PUENTE, J. C., y VILLAR DÍAZ, M. B, (2006), “Utilidad del diccionario contextual en la enseñanza del español a estudiantes franceses” en Manuel Bruña Cuevas, María de Gracia Caballos Bejano, Inmaculada Illanes Ortega, Carmen Ramírez Gómez, Anna Raventós Barangé (coord.), *La cultura del otro: Español en Francia, Francés en España*, pp.1033-1043.
- ESCUADERO DOMÍNGUEZ, I., (2010), “Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas” en *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 7 (4), pp. 1-32.
- FERRANDO ARAMO, V., (2009), *Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas*, Universidad Rovira i Virgili. [TM]
- FERRANDO ARAMO, V., (2010), *¡SOS, en mi manual no se trabajan las colocaciones!*, Encuentro práctico de Barcelona, 17 y 18 de diciembre 2010.
- GÓMEZ, J. P. R., MOLINA RUBIO, A., y ONTORIA PEÑA, A., (1999), *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*, Madrid, editorial Narcea.
- GÓMEZ MOLINA, J. R., (2002), “La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)” en *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, pp. 82-104.
- GÓMEZ MOLINA, J. R., (2004), “Las unidades léxicas en español” en *Carabela* 56, SGEL, Madrid, pp. 27-50.
- HIGUERAS, M., (1997), “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros” en *REALE*, 8, pp. 35-49.



- HIGUERAS, M., (2004), “Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE” en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, 480–490.
- HIGUERAS, M., (2006a), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, editorial Arco Libros.
- HIGUERAS, M., (2006b), *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Colección Monografías nº9, ASELE, Málaga.
- HIGUERAS, M., (2008), *Nuevas técnicas para enseñar léxico*, V Encuentro Práctico de Profesores de ELE Wurzburg. 30-31 mayo 2008.
- HIGUERAS, M., (2009), “Aprender y enseñar léxico” en *Marco ELE*, 9, pp. 111-126.
- HIJAZO-GASCÓN, A., (2009), “Spanish Conceptualization of Lust and its Applications in Advertisement”. *7th International Conference on Researching and Applying Metaphor (RaAM). Metaphor in Cross-Cultural Communication*. Universidad de Extremadura, Cáceres. En prensa.
- HIJAZO-GASCÓN, A., (2011), “Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva” en *Hispania*, 94(1), pp.142-154.
- HORNO CHELIZ, M. DEL C., (2006), “Aspecto léxico y verbos de percepción. A propósito de ver y mirar” en *Archivo de filología aragonesa*, 59-60(1), pp. 555-575.
- IBARRETXE ANTUÑANO, I., (2008a), Metáforas de la percepción: una aproximación desde la lingüística cognitiva. In J. O. Santibáñez, I. (Ed.), *Recorridos de la metáfora: mente, espacio y diálogo* (En prensa.). Concepción, Chile, editorial EUDEC.
- IBARRETXE ANTUÑANO, I., (2008b), “¿Influye la lengua que hablamos en nuestra conceptualización del espacio? El caso de los marcos de referencia espaciales” en *Ciencia cognitiva, Revista Electrónica de Divulgación*, 2(1), pp. 10-12.
- IBARRETXE ANTUÑANO, I., (2010a), “Lexicografía y lingüística cognitiva” en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, pp. 195-213.
- IBARRETXE ANTUÑANO, I., (2010b), “Humanismo, Ciencia y Lingüística (Cognitiva): ¿incompatibles o complementarios?” en Querol Bataller, María (ed.), *El futuro de las humanidades*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, Valencia, pp. 49-70.
- IBARRETXE ANTUÑANO, I., J. VALENZUELA (ed.) (2012)., *Lingüística cognitiva*, Barcelona, editorial Antrophos.



- INSTITUTO CERVANTES, (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- INSTITUTO CERVANTES, (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Los Niveles de Referencia para el español*, Madrid, editorial Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- IZQUIERDO GIL, M. C., (2004), *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*. Valencia: Universidad de Valencia. [TD]
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, D., (2011), *Las colocaciones en la enseñanza de ELE* Disponible en <http://www.slideshare.net/DJS/colocaciones-en-la-clase-de-ele>
- LAKOFF, GEORGE Y MARK JOHNSON, (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press; trad. cast. 1986. *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, editorial Cátedra.
- LEWIS, M., (1993), *The Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.
- LLOPIS GARCÍA, R., (2007), “Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas” en *Revista Nebrija*, 1(1), pp. 100-123.
- LLOPIS GARCÍA, R., (2008), “Operational Grammar: Cognitive teaching of Spanish mood in the FL classroom”, en *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching: AILA Review*, Volume 23, 2010, pp. 72-94.
- LLOPIS GARCÍA, R., (2010), “La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy, en *RedELE*, 16.
- LLOPIS GARCÍA, R., (2011a), “La gramática cognitiva: Nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras” en *Verbal hispanica*, XIX, pp. 111-126.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2011b), *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Colección Monografías, nº14, ASELE.
- LLOPIS GARCÍA, R., JUAN MANUEL REAL ESPINOSA, RUIZ CAMPILLO, (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid, editorial Edinumen.
- LOZANO, Y., (2010), “Diccionarios combinatorios: una herramienta imprescindible para los traductores” en *Actas del IV Congreso «El español, lengua de traducción»*, 8 a 10 de mayo de 2008, Toledo, editorial EsLetra, Madrid, pp. 479–484.
- LÓPEZ GARCÍA, Á., (2005), *Lingüística cognitiva para profesores de L2*, Madrid, editorial Arco Libros.



- LÓPEZ JIMÉNEZ, M. D., (2009), *Estudio empírico del componente léxico en materiales pedagógicos de inglés y de español como lenguas no maternas (L2)*, Universidad de Sevilla. [TD]
- MAIZ UGARTE, D. M., (2009), “La enseñanza del léxico en ELE. Aspectos metodológicos y didácticos” en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*.
- MARTÍNEZ GARCÍA, H., (1995), “Combinatoria y semántica de los verbos suplementarios” en *Revista Española de Lingüística*, 25(2), pp. 397-409.
- MORANTE, R., (2005), “Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico” en *RedELE*, 4.
- MORENO PEREIRO, S., y BUYSE, K., (2003), “Colocaciones léxicas : pistas y trampas” en *Revista Mosaico*, 10, pp.10–17.
- MORENO RAMOS, J., (2004), “Enseñar lengua desde un enfoque léxico” en *Glosas Didácticas*, 11, pp. 162-168.
- NAVAJAS ALGABA, A., (2006), *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*, Universidad Antonio de Nebrija. [TM]
- PASCUAL ESCAGEDO, C., (2010), “Actividades para trabajar las colocaciones de forma comunicativa” en *VIII Encuentro práctico de ELE*, pp. 117–123.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. CREA, *Corpus de referencia del español actual*
Disponible en [<http://www.rae.es>].
- REAL ESPINOSA, J. M., (2009), “Gramática: la metáfora del espacio” en *Marco ELE*, 8, pp.1-56.
- RODRÍGUEZ GIL, A. M., (2006), “Reflexiones sobre el uso del diccionario en la clase de ELE”. *ANPE, I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, 8-9/09/2006*, pp. 8-9.
- ROMERO GANUZA, P., (2006), “La delimitación de las unidades fraseológicas (UF) en la investigación alemana y española” en *Interlingüística*, 17, pp. 905-914.
- ROMERO, J., (2008), “Selección semántica y selección categorial en el diccionario REDES” en *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXI, pp. 177-194.
- RUIZ CAMPILLO, JOSÉ PLÁCIDO, (2007), “Gramática cognitiva y ELE” en *Marco ELE*, nº5.
- RUIZ GURILLO, L., (1998), “Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español” en Gerd Wotjak (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid, Iberoamericana, pp. 13-38.



- RUIZ GURILLO, L., (2000), “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros” en *Espéculo*, pp. 1-16.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M., (2006), “REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2” en *Linred. Revista electrónica de Lingüística*, 4.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M., (2007), “La noción de colocación en las partes introductorias de algunos diccionarios monolingües del español” en *Revista de Lexicografía*, XIII, pp. 139-182.
- SALGADO GARCÍA, M., (2000)., “Enseñar combinaciones sintagmáticas I” en *Didactired*, 7-9. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_00/13122000.htm
- SANTIAGO ALONSO, G. M. Y M. S. K., (2004), “La importancia de las colocaciones en la enseñanza de E/LE” en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, pp. 820-823.
- SERRA SEPÚLVEDA, S., (2009b), “Las restricciones de selección en los diccionarios generales de lengua española” en *Boletín de Filología*, XLIV(2), pp. 187-213.
- SERRA SEPÚLVEDA, S., (2012), “Colocaciones y solidaridades en lexicografía española. Un intento de limitación conceptual” en *Revista Lexi-Lexa, Bolivia (en prensa)*. Disponible en http://susanaserrasepulveda.weebly.com/uploads/5/4/7/0/5470149/susana_colocaciones.pdf
- SIDOTI, R., (2004), “Las colocaciones en el aula de E/LE” en *RedELE*, 21.
- SILES ARTÉS, J. (1995), “La enseñanza del léxico” en *Didáctica*, 7, pp. 149-153.
- SKOLNÍKOVÁ, P., (2010), *Las colocaciones léxicas en el español actual*. Brno. [TM]
- SOSIŃSKI, M., (2007), “Sobre las clasificaciones de colocaciones españolas y polacas” en *Itinerarios*, 5, pp. 189-196.
- SUAU JIMÉNEZ, F., (2000), *La inferencia léxica como estrategia cognitiva. Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa*, Anejo-- de la revista Cuadernos de filología, XXXVII, Valencia, Universitat de València,
- TRAVALLIA, C., (2006a), “Las colocaciones implícitas” en *ELUA*, 20, pp. 317-332.
- TRUJILLO, R., (1975), “Las unidades semánticas y su delimitación” en *Revista Española de Lingüística*, 5(2), pp. 303-314.



- VIDIELLA, M., (2012), “El enfoque léxico en los manuales de ele” en *Marco ELE*.
Disponible en <http://marcoele.com/suplementos/el-enfoque-lexico-en-los-manuales-de-ele/> [TM]
- ZULUAGA OSPINA, A., (2002), “Los “enlaces frecuentes” de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones” en *LEA: Lingüística española actual*, 22(1), pp. 56-74.



MÁSTER EN CIENCIA DEL LENGUAJE Y LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

CHEIKH-KHAMIS CASES, FÁTIMA

LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN SEGUNDAS LENGUAS.
LAS COLOCACIONES EN CLASE DE ELE