

Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras

Marta Higuera García
(martahig@cervantes.es)
Instituto Cervantes

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se resumen las principales aportaciones de la conferencia inaugural de las VI Jornadas Didácticas, celebradas en el IC de Mánchester en 2015. Dicha sesión tuvo la particularidad de ser participativa e interactiva, gracias a las interesantes aportaciones de los asistentes, y en ella se mostraron ejemplos de actividades de manuales para la enseñanza de ELE.

El título procede de una interesante pregunta que me planteó una profesora experimentada: ¿Qué hay que hacer para aplicar el enfoque léxico (en adelante EL) de Michael Lewis (1993, 1997 y 2000) en el aula? Es una buena pregunta y también la que subyace: ¿por qué no han calado suficientemente sus principios? En la ponencia se intentó darle respuesta ya que es bastante frecuente entre profesores de lenguas extranjeras. Para ello, se plantearon tres objetivos: por un lado, analizar críticamente los principios del EL; por otro, revisar las conceptualizaciones de léxico y, por último, reflexionar sobre las distintas fuentes a las que puede acudir el profesor de español para enseñar la gramática de las palabras y su combinatoria.

2. PRINCIPIOS DEL ENFOQUE LÉXICO

El primer paso fue plantear una actividad de introspección, con el fin de fomentar la reflexión de los profesores sobre sus creencias como profesores de lenguas extranjeras. Se dedicaron unos minutos a contestar a esta pregunta: ¿qué acciones realiza el profesor que sigue el EL?

Algunas de las respuestas fueron las siguientes: «da técnicas para memorizar el léxico; utiliza el contexto; enseña vocabulario y estrategias; ofrece *input* real; evalúa el léxico; proporciona un sumario; enseña el registro; contextualiza; enseña morfología; recicla el léxico», etc. Si se analizan detenidamente estas propuestas, se llega rápidamente a la conclusión de que muchas de ellas responden a la enseñanza comunicativa de la lengua, con énfasis en el léxico, más que a los propios principios del EL. Esto es precisamente lo que afirma Timmis (2008)

cuando señala que el EL ha muerto y que debe sustituirse por un énfasis en la dimensión léxica. Por lo tanto, una de las ideas fuerza de la conferencia fue que, tal y como sugieren y argumentan Boers y Lindstromberg (2009: 17-23), es más preciso hablar de *un* EL, frente a denominarlo *el* EL, ya que puede optimizarse o aplicarse de diferentes formas.

¿Qué es, entonces, lo que distingue a un profesor que sigue el EC de uno que aplica el EL o mejor todavía *un* EL? La revisión de las obras de Lewis permite concluir que un profesor que sigue este enfoque realizaría estas acciones¹:

- dar mucha importancia al léxico en sus clases;
- enseñar colocaciones² y otros tipos de unidades léxicas, es decir, aplicar el principio de idiomaticidad de Sinclair³ (1991);
- enseñar la gramática de las palabras;
- enseñar técnicas para anotar, reciclar léxico, etc.;
- animar al alumno a someterse a *input* para que él mismo descubra bloques, lo que él denomina la estrategia de la segmentación pedagógica (*pedagogical chunking*);
- profundizar en palabras conocidas, dando distintos tipos de información sobre las palabras (enseñanza cualitativa).

La lectura de bibliografía reciente sobre las aplicaciones del EL –sobre metodología de enseñanza del léxico o sobre la naturaleza de la combinatoria léxica– ha puesto a prueba algunos de estos presupuestos. Desde diferentes perspectivas, los trabajos de Thornbury (1998); Bosque (2004a); Higuera (2004a, 2004b, 2011 y en prensa); Laufer (2005); Boers y Lindstromberg (2009); Timmis (2008), Sánchez Rufat (2011 y 2013) y Pérez Serrano (2015) han cuestionado la validez de ciertos principios, al tiempo que han contribuido a ratificar otros.

El siguiente cuadro resume los principios que subyacen a las acciones que realizaría un profesor que aplica el EL y las críticas que han ido recibiendo dichas afirmaciones en los mencionados trabajos.

¹ Se han priorizado algunos de los principios de los trabajos de Michael Lewis con fines pedagógicos, ya que su propuesta es mucho más profunda y abarcadora.

² Las colocaciones son un tipo de unidad léxica que da cuenta de las restricciones combinatorias de la lengua y cuya enseñanza es esencial para adquirir precisión y fluidez. Algunos ejemplos son *concertar una cita, lluvia torrencial, rebanada de pan o negarse rotundamente*. Para profundizar en el concepto, todavía controvertido a pesar del paso del tiempo, véase: Bosque (2004a y 2004b); Alonso Ramos (2010) e Higuera (2004a, 2011a y en prensa) y Sánchez Arufat (2011).

³ El principio de idiomaticidad, opuesto al de selección libre, da cuenta de cómo los hablantes ensamblan bloques superiores a la palabra para ir creando su discurso.

Principios del enfoque léxico Lewis (1993, 1997, 2000)	Críticas al enfoque léxico
1. Primacía del léxico sobre la gramática.	1. No se explica cómo no se ofrecen pautas metodológicas (Timmis, 2008).
2. Enseñanza de distintos tipos de unidades léxicas.	2. Se trata de actividades mecánicas, con poca elaboración profunda y apenas hay actividades de <i>output</i> (Boers y Lindstromberg, 2009). El criterio que se elige para enseñarlas no siempre es comunicativo (Higueras 2011a, en prensa).
3. Importancia y arbitrariedad de las colocaciones.	3. La combinatoria de las palabras no es arbitraria (Bosque, 2004a), Sánchez Rufat (2011 y 2013), Higueras (2011a, en prensa).
4. Desterrar la secuencia PPP (Presentación, Práctica y Producción) y sustituirla por la secuencia OHE (observar, hacer hipótesis y experimentar).	4. No solo el EL ha desterrado la PPP.
5. Enseñanza cualitativa	5. No se profundiza en la motivación de los <i>chunks</i> ⁴ ni se ayuda a su memorización (Boers y Lindstromberg, 2009).
6. La exposición a <i>input</i> genera aprendizaje incidental.	6. Las investigaciones demuestran que se consigue poco aprendizaje incidental con exposición a <i>input</i> (Laufer, 2005).
7. Defensa de <i>Noticing activities</i> : el alumno descubre autónomamente los bloques o <i>chunks</i> (<i>pedagogical chunking</i>) ⁵	7. No es tan fácil que se produzca ese aprendizaje, es necesaria la participación del profesor para resaltar los bloques, enseñar su origen, sus peculiaridades de uso, etc. No solo se defienden actividades de FoF (<i>Focus on Form</i>), sino también de FoFs (<i>Focus on forms</i>) ⁶ (Laufer, 2005) y (Boers y Lindstromberg, 2009).

⁴ WRAY, (2002: 9) denomina *chunk* a cualquier secuencia de palabras que se almacena holísticamente en la memoria individual de una persona. Para Lindstromberg y Boers (2008: 7) es una secuencia de palabras que los hablantes nativos entienden como la forma natural y habitual de expresar una idea o una intención.

⁵ SÁNCHEZ RUFAT (2013: 192) afirma que esta estrategia es un ejemplo de foco en la forma, ya que tiene lugar dentro de una actividad comunicativa.

⁶ En enfoque denominado «foco en la forma» (FoF), llama la atención de los alumnos sobre elementos lingüísticos según van apareciendo incidentalmente en tareas comunicativas, mientras que el «foco en las formas» (FoFs) trata elementos lingüísticos discretos en lecciones separadas, en una secuencia determinada por los autores de los materiales.

La publicación del libro de Boers y Lindstromberg (2009) supuso un punto de inflexión en este campo: las investigaciones realizadas en distintos contextos y revisadas en esta obra han demostrado que la exposición a *input* es insuficiente, puesto que solo funciona en contextos de inmersión. En el resto de situaciones, se ha comprobado que los alumnos hacen hipótesis erróneas, evitan las palabras que desconocen (porque se centran en el significado y no en la forma) y solo aprenden entre 5-6 palabras de un texto de 7.000 palabras. Otra crítica importante de estos autores se centra en el principio del EL de que la gramática se aprende solo a partir de la enseñanza de bloques. A este respecto, defienden, como resume Pérez Serrano (2014: 3) que la instrucción gramatical es necesaria, ya que en la enseñanza de lenguas extranjeras sin inmersión no hay suficiente exposición a *input*; porque los adultos no disponen de ese acceso holístico a la lengua propia de los niños y puesto que puede haber interferencias de su lengua materna.

¿Qué consecuencias prácticas pueden derivarse para optimizar un EL en el aula de lenguas extranjeras? Dada la dificultad de aprender bloques, estos autores afirman que es precisa una enseñanza guiada por el profesor para que el alumno los detecte y para que se comprenda su motivación semántica y estructural⁷ y se retengan a largo plazo. Por nuestra parte, añadimos también que es necesario realizar buenas conceptualizaciones de léxico, como desarrollaremos en el siguiente epígrafe.

Dicha obra teórica se complementa con la que había sido publicada anteriormente por, Lindstromberg y Boers (2008), en la que hay una gran cantidad de actividades para el aula. Tanto las propuestas como las ideas que las sustentan pueden ser una fuente de inspiración para renovar la didáctica del léxico desde una visión comunicativa con énfasis en la enseñanza de los *chunks*⁸.

Otra de las críticas habituales es que el EL no podía considerarse un verdadero enfoque (Thornbury, 1998), ya que no desarrollaba una teoría de aprendizaje y daba pocas pistas sobre cómo implementarlo en las clases de lenguas extranjeras y, cuando lo hacía, las actividades no exigían un procesamiento profundo de la información (tal y como defiende la lingüística cognitiva) ni ponía mucho énfasis en las actividades de producción. Además, desde la lingüística teórica, los trabajos

⁷ La motivación lingüística da cuenta de distintos factores que ayudan a explicar la razón de la combinatoria de las palabras. Para estos autores, el hecho de que el profesor explique dichas razones fonéticas o semánticas ayuda a favorecer su retención a largo plazo. Por ejemplo: se puede hablar de la influencia del pasado o de la cultura para la aparición de bloques. Boers y Lindstromberg (2009) lo ilustran con este ejemplo: en inglés hay muchas expresiones idiomáticas procedentes del tema de la navegación, la hípica y la economía y explicar su origen ayuda a su memorización. Por su parte, Sánchez Rufat (2013) señala que en español hay muchas procedentes del campo de la flora, fauna, religión, supersticiones, juegos y deporte.

⁸ En el libro aparecen más de cuarenta ideas para trabajar bloques en la clase de inglés como lengua extranjera, con los textos necesarios para llevar esas propuestas directamente al aula. La mayoría ayudan al aprendizaje de expresiones idiomáticas, pero muchas serían aplicables también a colocaciones. Destacamos de su enfoque que suelen enseñar pocas unidades léxicas, que siempre se parte de un texto que se lee primero para comprender su significado general, que se aplican dinámicas comunicativas, que se potencia la memorización y el repaso, y que se incide en aspectos que ayuden a comprenderlas y usarlas. Sánchez Rufat (2013) aplica estas técnicas a la enseñanza de expresiones idiomáticas en español.

de Bosque y Sánchez Rufat abogan por la no arbitrariedad de las colocaciones y así ha quedado patente con la publicación del diccionario *Redes* (2004), cuyas implicaciones para la didáctica fueron debatidas en otros trabajos (Higuera, 2011a y en prensa).

Una vez revisado el estado de la cuestión y de haber justificado la necesidad de que el profesor tenga un papel activo en la enseñanza del léxico en general y de las colocaciones en particular, se ofrece a continuación la reflexión sobre otras dos cuestiones referentes a las colocaciones y a la enseñanza conjunta de la gramática y del léxico, los dos principios más poderosos y vigentes del EL, desde nuestro punto de vista. Sin abandonar el horizonte didáctico, es posible que el profesor se pregunte cómo ofrecer conceptualizaciones sobre colocaciones y a qué fuentes se puede recurrir para enseñar la gramática de las palabras. Las siguientes líneas pretenden arrojar luz sobre estos temas.

3. LAS CONCEPTUALIZACIONES DE LÉXICO

La reflexión sobre este tema comenzó con una actividad práctica en la que se pidió a los asistentes que pensarán cómo explicarían a sus alumnos un verbo cualquiera, por ejemplo, «cometer». Seguidamente, se analizaron el tipo de respuestas que se habían proporcionado, para descubrir que en la mayoría de los casos se había recurrido a sinónimos, a algún ejemplo que contuviera las colocaciones más frecuentes y también a su traducción. Esas respuestas espontáneas de los profesores experimentados que llenaban el salón de actos eran buenos ejemplos de las distintas dimensiones de lo que implica conocer una palabra: forma, significado y uso, procedentes de la citadísima obra de Nation (2001: 27).

¿Qué implica saber una palabra? (<i>ibidem</i>)			
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 esta palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?

significado	forma y significado	R	¿Qué significado transmite esta palabra?
		P	¿Qué palabra puede usarse para expresar este significado?
	concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems puede 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 (<i>patterns</i>) suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras (<i>patterns</i>) suele aparecer?
	colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen con ella?
		P	¿Con qué palabras o tipos de palabras debemos usarla?
	restricciones de uso (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

(R = conocimiento receptivo / P = conocimiento productivo)

Después de estas actividades, el objetivo que se planteó fue centrarse en tres aspectos de las conceptualizaciones: qué deben incluir, qué características deben cumplir y, por último, qué forma debe adoptar esa teoría para que llegue de forma clara a los alumnos.

Para comenzar a abordar qué explicaciones debe haber en una conceptualización y con el fin de profundizar en qué tipo de conceptualizaciones se suelen utilizar en la clase de lengua extranjera, se pidió a los profesores que leyeran y eligieran entre estas tres explicaciones:

<p>a) <i>cometer</i> significa «realizar»</p>	<p>b) <i>cometer</i> se combina con <i>error</i>: Ej: <i>cometer un error</i>.</p> <p>¿Cómo se dice esto en vuestras lenguas maternas? ¿Se usa el mismo verbo? Anotad la traducción del bloque.</p>	<p>c) <i>cometer</i> es un verbo que significa realizar acciones que son consideradas negativas y se puede combinar con las siguientes clases léxicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombres que significan errores: <i>error, fallo, equivocación, lapsus...</i> - Nombres que significan irregularidad: <i>irregularidad, imperfección...</i> - Nombres de acciones imprudentes, locas, sin sentido: <i>locura, disparate, barbaridad, tontería, estupidez...</i> - Nombres que significan el resultado de romper normas o reglas: <i>falta, crimen, infracción, robo, asesinato.</i>
---	---	--

Hubo unanimidad respecto a que las dos primeras opciones son frecuentes en las aulas de lenguas extranjeras. Desde nuestro punto de vista, si se elige la primera, el profesor debe estar preparado para responder a la siguiente pregunta que, sin duda, formulará el alumno: ¿cuál es la diferencia entre esas dos palabras? Recurrir a sinónimos –una técnica muy arraigada para explicar el significado de las palabras que quizá se debería cuestionar–, obliga a conocer los matices de uso de cada pieza léxica, pues, como ha demostrado la lingüística teórica, hay muy pocos sinónimos perfectos en la lengua.

La segunda explicación tiene la ventaja de que ofrece información sobre el uso, sobre la combinatoria de esa palabra, además de proporcionar un ejemplo y de fomentar la traducción en bloque. Sin embargo, ofrece una visión simplificada de la lengua, como se verá a continuación.

En cuanto a la tercera, cuya información seguramente no se proporcionaría completa, sino fila a fila, según aparecieran las palabras en los distintos contextos, implica un conocimiento y una reflexión profunda sobre la lengua y presenta la ventaja de que tiene carácter predictivo (Sánchez Rufat, 2011). Si el profesor enseña que el verbo *cometer* en español se combina con sustantivos que implican romper una norma, los alumnos podrán entender más adelante, por ejemplo, *cometer una infracción*, aunque desconozcan el significado del sustantivo «infracción». Esta concepción no arbitraria de la combinatoria, heredera de los trabajos de Bosque, defiende que hay reglas semánticas que explican las clases léxicas que selecciona cada predicado y parece que tampoco ha calado suficientemente en la didáctica de ELE.

Esas técnicas para enseñar las palabras reflejan distintas concepciones sobre qué es la lengua y sobre cómo debe enseñarse, por tanto, en ese sentido, sí que implican un verdadero enfoque léxico. Tener en cuenta estos supuestos está en consonancia con la lingüística cognitiva, la cual ha demostrado que el léxico es susceptible de conceptualizarse y que el profesor debe estar familiarizado con los principios fundamentales que lo organizan, para ponerlos de manifiesto y que

el alumno aprenda con reglas y de forma sistemática el léxico, no como la mera suma de piezas léxicas Higuera (2004a: 34).

Por consiguiente, parece esencial en la formación de los profesores de lenguas extranjeras que se enseñe a ofrecer reglas sobre el léxico: no solo desde la morfología, explicando el significado de prefijos y sufijos, sino también desde la combinatoria de las palabras, ya que las colocaciones son uno de los principios estructuradores del léxico⁹.

Respecto a las características que debe cumplir una buena conceptualización de léxico, la reflexión comenzó con las conceptualizaciones de la llamada gramática pedagógica (Martín Peris, 2004: 484-485). Clavel (inédito)¹⁰ reelabora las características señaladas por este autor y afirma que una buena regla gramatical ha de ser aquella que:

- tiene en cuenta el uso real en situaciones de comunicación;
- es verdadera, es decir, que se fundamenta en los datos observados: es mejor un listado de usos o de reglas que una generalización falsa;
- delimita bien el alcance de lo que describe o explica, de manera que no suponga la existencia de «casos impredecibles»;
- presenta sencillez conceptual y evita, en la medida de lo posible, la terminología metalingüística;
- resulta comunicativamente relevante de acuerdo con la necesidad que se plantea, tanto si responde a necesidades de la actividad como si lo hace a preguntas del estudiante.

Si se aplican estas reflexiones a la enseñanza del léxico, se puede afirmar que es preciso ofrecer explicaciones de uso (recordemos que en la tabla de Nation, las colocaciones se encuentran dentro del grupo de características relacionadas con el uso de esa pieza léxica), verdaderas, rentables, comprensibles y pertinentes para nuestros alumnos. En cuanto al alcance de las conceptualizaciones, debería ser amplio, para tener carácter predictivo y facilitar la comprensión de otras combinaciones, tal y como se ha ejemplificado con la actividad del verbo «cometer».

Respecto a la forma que deben adoptar esas conceptualizaciones, como el propio Lewis señaló, es mucho mejor proporcionar ejemplos de uso que extraer fórmulas casi matemáticas, que nunca aparecen en el *input* y que implicarán un esfuerzo doble para transformarlas en un *output* comprensible. Es decir, que

⁹ Nation (2001: 398-399) apunta que son cuatro: reglas de ortografía, de pronunciación, de formación de palabras y colocaciones.

¹⁰ Material inédito procedente del dossier del alumno del curso *Formación inicial de profesores de ELE*, organizado por el Instituto Cervantes.

resulta más rentable para el alumno, en términos de adquisición de la lengua, escribir en la pizarra¹¹:

He cometido un error tonto al darle mi teléfono.

que:

Alguien + cometer + algo + adjetivo + al + infinitivo

Ciertamente, considerar estas ideas puede ayudar a que los profesores presenten adecuadamente las unidades léxicas, pero no es menos cierto que puede ser una tarea ardua para el profesor de lenguas extranjeras; por ello, dedicamos el último punto de este trabajo a facilitar dicha tarea.

4. FUENTES PARA ENSEÑAR LA COMBINATORIA Y LA GRAMÁTICA DE LAS PALABRAS

Es indudable que para enseñar una lengua extranjera se debe conocer a fondo su funcionamiento. Por consiguiente, la formación de profesionales de este campo debe ocuparse de presentar las distintas fuentes a las que recurrir para profundizar en el conocimiento léxico-semántico y gramatical de las piezas léxicas, a la hora de preparar conceptualizaciones.

El primer paso para su elaboración es reflexionar qué deben incluir dichas conceptualizaciones: ya se ha insistido en la necesidad de hablar de las clases léxicas que selecciona un predicado, frente a la simplificación que implica afirmar, abundando en nuestro ejemplo previo, que *cometer* se combina con *error*. El siguiente paso para llevar el enfoque léxico a nuestras aulas de enseñanza de ELE sería no separar la enseñanza del léxico y de la gramática, tal y como sugiere la lingüística cognitiva¹², es decir, integrar en nuestras presentaciones la gramática de las palabras. ¿Qué puede hacer el profesor para ello? ¿A qué fuentes puede recurrir?

- Introspección sobre el uso de la lengua: es una fuente indispensable, pero en la que se puede confiar con cautela, ya que existe el riesgo de tener solo en cuenta la colocación más frecuente y de ofrecer reglas muy simplificadas, como se ha argumentado en las líneas precedentes. Será más precisa si el profesor recurre a diccionarios monolingües para aprendientes de ELE o diccionarios bilingües y recaba información a partir de los ejemplos y de la combinatoria seleccionada, que es siempre la más importante y frecuente.

¹¹ Si además personalizamos el ejemplo, nuestra memorización mejorará.

¹² La lingüística cognitiva defiende que el lenguaje tiene un carácter simbólico, se basa en la asociación entre una representación semántica y una representación fonológica; por tanto, no es correcto separar el componente gramatical del semántico y este marco es idóneo para la descripción de las colocaciones, ya que deben estudiarse desde una perspectiva sintáctica y semántica (Higueras, 2004a: 39).

- Contraste entre lenguas: tras una época en la que recurrir a la traducción estaba proscrito, en la actualidad se utiliza sabiamente esta estrategia y en algunos manuales destinados a alumnos con la misma lengua materna se presentan conceptualizaciones sobre el léxico. De esta forma, se comprende mejor el uso de las piezas léxicas, el profesor se anticipa a posibles errores y se evita la posterior fosilización. En Blázquez (2011), por ejemplo, se reflexiona sobre el uso del verbo «pedir», que requiere en italiano dos verbos: *domandare* y *chiedere* (al igual que en inglés: *ask* significa en español «pedir» y «preguntar»).
- Consulta de diccionarios combinatorios: *Redes* (2004), *Práctico* (2006) y *DiCE* (2004). En otros trabajos –Higueras (2006, 2008) y Alonso Ramos *et al.* (2010)– se han enumerado las ventajas de utilizar estos diccionarios en la clase de ELE. Por otra parte, en manuales para el aprendizaje autónomo del léxico, como Higueras (2008 y 2009) hay actividades que enseñan a los alumnos a buscar y servirse de la información de estos diccionarios, como parte de su entrenamiento estratégico.
- Consulta de diccionarios de dudas. Por ejemplo, en Garnacho y Martín (2014) las autoras no solo ofrecen información morfológica, sintáctica y semántica, sino también de uso y de combinatoria de verbos como «saber» o «conocer»¹³, que evitará muchos de los errores que cometen los anglohablantes: *¿Sabes Granada? o *Puedo tocar la guitarra, en lugar de *Conozco Granada* y *Sé tocar la guitarra*. En este tipo de obras se aprecia un acercamiento conjunto a la gramática y el léxico de las palabras.
- Consulta de materiales específicos para el aprendizaje de vocabulario. En obras como las de Sánchez Lobato *et al.* (2013), Higueras (2008 y 2009) y Baralo *et al.* (2009) aparecen actividades que profundizan en la combinatoria de las palabras. Algunas propuestas destacables son las siguientes: en la primera obra se ofrecen esquemas que resaltan las relaciones semánticas que establecen las piezas léxicas (hiperonimia, sinónima, antonimia), junto con ejemplos de uso y pistas sobre la sintaxis de las palabras; en la segunda, se emplean distintas formas de anotar la combinatoria de las palabras; y, en la tercera, aparecen actividades para practicar y consolidar la combinatoria de las palabras y bloques resaltados sistemáticamente en negrita en los textos que inician las unidades.
- Consulta de obras específicas para la enseñanza de colocaciones. Se presta una atención destacada a las colocaciones en el manual de De Prada *et al.* (2012), con una variada tipología de actividades, con distinta carga cognitiva y siempre precedidas de una presentación contextualizada en un texto en el que suelen resaltarse dichos bloques. En la tradición británica son muy

¹³ Laufer (2005: 243) señala este tipo de casos como uno de los tres que causan dificultades a los aprendientes de lenguas extranjeras: falta de coincidencia semántica entre L1 y L2 (en inglés hay un solo verbo, *know* mientras que en español hay dos: «saber» y «conocer»); en segundo lugar, la similitud en la forma (*comprehensive* y *comprehensible*) y, por último, diferencia en sus colocaciones (en inglés *make a decision* y en español *tomar una decisión* / **hacer una decisión*).

frecuentes los libros monográficos para el estudio de las colocaciones, por ejemplo. En Higuera (en prensa) se han analizado en profundidad tres de estas obras para la enseñanza del inglés¹⁴: Marks *et al.* (2007), O'Dell *et al.* (2008) y Walter *et al.* (2010).

- Consulta de apéndices de manuales de aula, que explican las construcciones de las palabras. Los últimos niveles del manual *Bitácora Sans et al.* (2013 y 2014) incluyen un diccionario de construcciones verbales en el que se fusiona la información semántica, la de uso en la sección «combinaciones frecuentes» e incluso la morfológica: bajo la acertada etiqueta de «palabras emparentadas», que relaciona palabras como «conocer» con «conocido» o «conocimiento». Además, la presencia de ejemplos de uso es una excelente pista para completar este acercamiento léxico y sintáctico a los verbos¹⁵ del español.
- Consulta de sistematizaciones de léxico de manuales. En el proyecto editorial *Bitácora (ibidem)* aparecen con bastante frecuencia, bajo la etiqueta «palabras en compañía» (Higuera, 2011b). Desde nuestro punto de vista y siguiendo una enseñanza comunicativa de la lengua, son preferible las explicaciones que parten del uso de la lengua, por ejemplo «palabras y expresiones para hablar de las relaciones personales», frente a combinatoria de una sola palabra, por ejemplo las de los verbos «dejar» o «hacer». En este último caso, estaríamos ante un criterio lingüístico para decidir qué combinatoria enseñar y, por tanto, difícil que los alumnos empleen ese conocimiento en actividades de producción.
- Consulta de diccionarios temáticos, que ayudan a crear redes entre palabras y a explicar su uso. Para los aprendices de inglés, destacamos los de McArthur (1981) y McCarthy (1995). Obras de este alcance y magnitud son una necesidad en nuestro campo, para completar las excelentes obras lexicográficas con las que ya contamos.

Para finalizar, se afirmó que sería preciso también detenerse en el tema de qué tipo de actividades son más convenientes para la enseñanza de colocaciones, Higuera (2006; en prensa) y Pérez Serrano (2015) y qué habilidades docentes debe desarrollar el profesor para ser capaz de enseñar colocaciones a partir de cualquier *input* de la clase, pues más importante que el manual que se emplee en cada contexto será decisiva la capacidad del profesor para resaltar bloques y para ayudar a los alumnos a memorizarlos.

¹⁴ Las conclusiones del análisis revelan que se ofrecen una amplia variedad de actividades para trabajar el concepto, los tipos y estrategias para descubrir su significado, pero todavía se insiste en exceso en su arbitrariedad y no se trabaja en ningún caso con las clases léxicas que seleccionan los predicados, como se sugiere en el diccionario Redes (2004).

¹⁵ Sería deseable ampliar este diccionario que solo recoge verbos a otras categorías gramaticales.

5. CONCLUSIONES

Algunos principios del EL se han criticado y no se han ratificado por los estudios empíricos realizados desde la publicación de los trabajos de Michael Lewis (Higueras, en prensa); pero otros, como la importancia de enseñar colocaciones y la gramática de las palabras, siguen plenamente vigentes y dan frutos en este campo. El profesor de lenguas extranjeras puede aplicar un EL optimizado, en la línea de los trabajos de Boers y Lindstromberg (2009) si ayuda a resaltar los *chunks*, si enseña la motivación de las expresiones idiomáticas y otros tipos de *chunks* (Lindstromberg y Boers, 2008) y si realiza conceptualizaciones sobre combinatoria de las palabras, como se ha argumentado en esta conferencia. Dichas explicaciones deben reflejar un conocimiento profundo de la lengua, tal y como se recogen en el diccionario *Redes* (2004), ser verdaderas, rentables, comprensibles y, en el caso de las colocaciones, también predictivas, siguiendo las propuestas de Bosque. El profesor de ELE no está solo para cumplir este ambicioso objetivo: cuenta con distintas fuentes lexicográficas (diccionarios monolingües, bilingües, de dudas, combinatorios y temáticos); con libros que recogen una amplia tipología de actividades para enseñar y practicar colocaciones (Higueras 2006 y Pérez Serrano, 2015) y con conceptualizaciones, actividades y apéndices en los manuales que se han publicado en España. Todo ello permite augurar que seguirán apareciendo artículos y libros sobre cómo incorporar la dimensión léxica a la enseñanza comunicativa de la lengua o sobre cómo aplicar otros EL optimizados.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RAMOS, M. (2010). «No importa si la llamas o no «colocación», descríbela». En *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán*. Eds. Mellado, C. et al. Berlín: Frank & Timme, pp. 55-80. Documento de Internet disponible en: [http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%202010\(1\).pdf](http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%202010(1).pdf)
- ALONSO RAMOS, M.; NISHIKAWA, A.; VINCZE, O. (2010). «DICE in the web: an online Spanish collocation dictionary». En *Elexicography in the 21st Century: New Challenges, New Applications. Proceedings of eLex 2009. Cahiers du Cental 7*. Eds. S. Granger y M. Paquot. Louvain-laNeuve: Presses universitaires de Louvain, pp. 369-374. Documento de Internet disponible en: <http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/eLex%202009%20DiCE%20in%20the%20Web.pdf>
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (2008). *Teaching Chunks of Language. From noticing to remembering*. Rum (Austria): Helbling Languages.
- BOSQUE, I. (2004a). «La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica». En *Lingüística Teòrica: Anàlisi i perspectives I, Catalan Journal of Linguistics Monographies*. Ed. T. Cabré, pp. 3-58. Documento

- de Internet disponible en: <http://filcat.uab.es/clt/publicacions/colecciones/monografies/pdf/LT-I-Bosque.pdf>
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004a). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense.
- (2004b). «Claves prácticas para la enseñanza del léxico». *Carabela* 56: 5-25.
- (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- (2008). «El diccionario Práctico en la práctica docente de español como lengua extranjera». *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 436-443. Documento de Internet disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-diccionario-prctico-en-la-prctica-docente-del-espaol-como-lengua-extranjera-0/>
- (2011a). «Lexical collocations and the learning of Spanish as a foreign language: state of the art and future projects». En *Spanish Word Formation and Lexical Creation*. Eds. J. L. Cifuentes Honrubia y S. Rodríguez Rosique. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 439-463. Documento de Internet disponible en: <http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Higueras%202011.pdf>
- (2011b). «Reseña: *Bitácora 1*. Libro del alumno y cuaderno de ejercicios». *MarcoELE* 13: 1-14.
- (en prensa). «Pedagogical principles to teach collocations in the foreign language classroom». En *Collocations and other lexical combinations in Spanish. Theoretical, Lexicographical and Applied Perspectives*. Eds. S. Torner y E. Bernal. Columbus (Ohio): Ohio State University Press.
- KOIKE, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- LAUFER, B. (2005). «Focus on form in Second Language Vocabulary Learning». En *EUROSLA Yearbook 5*. Ed. Susan Foster-Cohen. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins, pp. 223-250.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- (2000). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LINDSTROMBERG, S. y BOERS, F. (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- MARTÍN PERIS, E. (2004). «La subcompetencia lingüística o gramatical». En *Vademécum para la formación de profesores*. Eds. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. Madrid: SGEL, pp. 467-489.
- MEUNIER, F. y GRANGER, S. (2007). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston (MA): Heinle.

- PÉREZ SERRANO, M. (2014). «El enfoque léxico una década después y ahora ¿qué?». *Marco ELE* 18. Documento de Internet disponible en: <http://marcoele.com/descargas/18/resena-perez.pdf>
- (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Lengua Española. Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ RUFFAT, A. (2011). «Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico». *Sintagma* 23: 85-98.
- (2013). «El aprendizaje de las unidades fraseológicas a partir de planteamientos lingüísticos cognitivos». En *Lenguaje, literatura y cognición*. Coords. M.^a L. Calero Vaquera y M.^a Hermosilla Álvarez. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, pp. 189-199.
- SCHMITT, N. (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use*. Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- SINCLAIR, J. (2001). *Corpus, Concordance, Collocation: Describing English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- TIMMIS, I. (2008). «The lexical approach is dead: long live the lexical dimension». *Modern English Teacher*, vol. 17, n.º 3, pp. 5-9.
- THORNBURY, S. (1998). «The lexical approach: a journey without maps». *Modern English Teacher* 7: 7-13.
- WRAY, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diccionarios¹⁶

- BOSQUE, I. (2004b). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- ALONSO RAMOS, M. (2004). *Diccionario de colocaciones del español*. DiCE, Universidad de La Coruña. Documento de Internet disponible en: <http://www.dicesp.com/paginas>
- GARNACHO LÓPEZ, P. y MARTÍN ACOSTA, L. (2014). *Diccionario de dudas del estudiante de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- MCARCHUR, T. (1981). *Longman Lexicon of Contemporary English*. Essex: Longman.
- McCarthy (1995). *Cambridge Word Selector. Inglés-español*. Madrid: Cambridge University Press.

¹⁶ La lista no pretende ser exhaustiva, tan solo se citan los que se comentaron en la ponencia, además de los libros para el aprendizaje de colocaciones del inglés.

Manuales

- BARALO, M.; GENÍS, M.; y SANTANA, M. E. (2009). *Anaya en vocabulario. Medio B1*. Madrid: Anaya.
- BLÁZQUEZ, M.^a J. (2011). *Léxico y gramática para hablantes de italiano*. Madrid: SGEL.
- DE PRADA, M; SALAZAR, D.; MOLERO, C. M.^a (2012). *Uso interactivo del vocabulario y sus colocaciones léxicas. Nivel B2 al C2*. Madrid: Edelsa.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2008). *Vocabulario A1. De las palabras al texto*. Madrid: SM.
- (2009). *Vocabulario A2. De las palabras al texto*, Madrid, SM.
- MARKS, J. y WOODER, A. (2007). *Check your Vocabulary for Natural English Collocations. All you need to improve your vocabulary*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- O'DELL, F. y MCCARTHY, M. (2008). *English Collocations in Use. Advanced. How work together for fluent and Natural English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ LOBATO, J y ACQUARONI, R. (2013). *Vocabulario ELE B2*. Madrid: SGEL.
- Sans, N.; Martín Peris, E.; Conejo, E. y Garrido, P. (2014). *Bitácora 4*. Barcelona: Difusión.
- WALTER, E. y WOODFORD, K. (2010). *Using Collocations for Natural English*. Singapore: Delta Publishing.