

EL USO DE ESTRATEGIAS EN EL RECONOCIMIENTO DE COLOCACIONES LÉXICAS. UNA PROPUESTA PRÁCTICA¹

STRATEGIES IN RECOGNITION OF COLLOCATIONS. A PRACTICAL PROPOSAL

FERMÍN DOMÍNGUEZ SANTANA

Abstract

The efforts of the research in the teaching and learning of collocations should comprise proposals directed not only to the cognitive learning of these lexical items, but also to the development of strategies to progress towards the autonomy of learners. This research presents a proposal for the development of the strategic component, through identification and systematization of one kind of collocations: Verb + Noun Phrase (as a Direct Object).

Keywords: *collocations, strategic component, learning strategies, autonomy*

Resumen

Los esfuerzos de la investigación en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones léxicas deberían formar parte de las propuestas dirigidas no sólo al aprendizaje cognitivo de estos elementos léxicos, sino también al desarrollo de estrategias que permitan avanzar hacia la autonomía de los aprendientes. Esta investigación presenta una propuesta para el desarrollo del componente estratégico, a través de la identificación y sistematización de un tipo concreto de colocaciones: Verbo + Sintagma Nominal (en función de Objeto Directo).

Palabras claves: *colocaciones léxicas, componente estratégico, estrategias de aprendizaje, autonomía*

Principios teóricos: el estudio de las colocaciones léxicas y su aplicación a la enseñanza de lenguas

Cuando, en 1957, el lingüista británico J. R. Firth formuló la primera teoría sobre la coocurrencia de unidades lexemáticas, acuñando el término *collocation*, abrió un interesante campo de estudio en la descripción de lenguas. Así, el autor propone que existe una potencialidad colocacional entre diferentes unidades, esto es, por ejemplo, que *man* aparece más frecuentemente asociada con *old* y no tanto con *young*.

A partir de ese momento, propuestas muy productivas, como las de Halliday, Sinclair, Corpas Pastor y, más recientemente, Koike, han ahondado en esta descripción, estableciendo una variada y completa tipología de colocaciones léxicas.

En este sentido, Halliday ha sugerido que se trata de “the syntagmatic association of lexical items, quantifiable, textually, as the probability that there will occur, at *n* removes (a distance of *n* lexical items) from an item *x*, the items *a, b, c...*” (1961, p. 276). Tratándose de una coaparición cuantificable, el lingüista sugiere un método que permita descubrir los patrones léxicos desligándolos de la teoría gramatical (1966:148).

Esta idea de cuantificación de la concurrencia llevó a Sinclair a proponer la necesidad de incluir la frecuencia estadística en los estudios sobre colocaciones (1966) y a estudiarla posteriormente, con ayuda del desarrollo computacional, junto a S. Jones (1974). Sus aportaciones terminológicas son de igual manera relevantes, ya que su método estadístico se basa en la frecuencia de aparición y coaparición de los colocados (*collocates*), la distancia entre

¹ La presente investigación fue presentada en el II Congreso Internacional de Hispanística (2013) y, desde entonces, quedó en trámite para su publicación.

ellos en la secuencia (*span*) y cuál es el elemento nuclear (*node*). Sin embargo, aunque objetivo, el método de Sinclair no atiende a aspectos semánticos ni sintácticos, sino únicamente formales (Corpas, 1996, p. 57; Castillo Carballo, 1998, p. 43), por lo que es necesaria una consideración del concepto mucho más amplia.

Corpas Pastor incide en que las colocaciones no forman actos de habla o enunciados por sí mismas y que las restricciones combinatorias que establece su uso son de base semántica (1996, p. 66) y se ven fijadas por la norma (1996, p. 53).

Una de las aportaciones más significativas es la propuesta por K. Koike (2001), que se ha centrado en los aspectos formales y léxico-semánticos de las colocaciones de tipo sustantivo-verbo y sustantivo-adjetivo. Su importante contribución son los conceptos *entorno*, *radio colocacional* y *campo colocacional*. De esta manera (2001, p. 63), *contraer una deuda* posee base (*deuda*), *colocativo* (*contraer*) y *entorno* (sujeto + animado). Este *entorno* puede ser facultativo (*alguien contrae una deuda*) u obligatorio (*contraer una deuda con alguien*). Por su parte, los *colocativos* combinables con la base constituyen el *radio colocacional* (*tener, pagar, saldar, liquidar*, etc.) y los vocablos con potencial colocacional similar representan el *campo colocacional* (*crédito, adeudo, débito, déficit*, etc.). El lingüista japonés fundamenta la preponderancia de la base sobre el *colocativo*, es decir, en el ejemplo anterior *matrimonio* selecciona a *contraer*, basándose en Haussmann e Írsula. Este último afirma que “el sustantivo es considerado base y el verbo funge como *colocador* (*colocativo*)” (Koike, 2001, p. 63). Por su parte I. Bosque (2001) defiende lo contrario, que es el *colocativo* el que selecciona la base, funcionando como *predicado* y la segunda como *argumento*.

Siguiendo la teoría de Koike existen tres tipos de colocaciones sustantivo-verbo, esto es: (1) verbo + sustantivo_{CD}², (2) sustantivo_{sujeto} + verbo y (3) verbo + (... +) prep. + sustantivo. En general, estas clases presentan unas características comunes y otras particulares. Todas ellas pueden presentar una serie de elementos marginales: como verbos auxiliares (*ir a romper las relaciones*) o cuantificadores (*guardar un minuto de silencio*).

De forma particular, el predicado formado por un verbo y un sustantivo (PN) necesita la participación de un verbo transitivo que forma con el SN_{CD} un *verbo complejo* en el nivel léxico-sintáctico (2001, p. 68). Por esta razón, propone una serie de verbos (*verbos colocacionales*) potencialmente más frecuentes en las colocaciones y otra serie de verbos (*verbos no colocacionales*), como los auxiliares, que no lo son. Además, entre el grupo de verbos colocacionales, existe una doble categorización. Por un lado, *verbos funcionales* (*hacer una aclaración*), que no mantienen su significado léxico y funcionan como facilitadores del sustantivo, frente a *verbos léxicos* (*afinar el piano*), que conservan su significado. Por otro lado, *verbos generales* (*tener esperanzas*), que son polisémicos, frecuentes y con una amplia colocabilidad, frente a *verbos específicos* (*tocar el arpa*), menos frecuentes y de baja colocabilidad, ya que solo pueden combinarse con un grupo limitado de sustantivos.

En el terreno de la enseñanza de lenguas, a la pregunta de cómo presentar en clase unidades léxicas complejas, M. Baralo responde que debe atenderse, por un lado, a la conocida regla de Krashen del *input* comprensible (*i + 1*) y, por otro, a actividades que deriven en la asociación de palabras y el establecimiento de redes, ya sea atendiendo a la morfología, a la semántica, al léxico, al discurso o a la pragmática (2001, p. 37). Estos aspectos, sobre todo el primero, participan del enfoque léxico. Presentar el léxico de forma directa (explícita) o indirecta (incidental) es igualmente beneficioso. No obstante, el aprendizaje incidental a través de un *input* oral o escrito resulta más provechoso ya que su exposición responde a un fin comunicativo (Higueras, 2006, p. 20).

² Aunque tomamos exactamente esta clase como base de estudio, se ha preferido renombrar el subtipo como V+SN_{CD} (verbo+sintagma nominal en función de complemento directo), porque se da cabida a la contemplación de un SN, y no únicamente un sustantivo, con la posibilidad de la presencia de artículos determinados e indeterminados, tal y como propone Higueras (2006:56). El propio Koike al hablar de PN (predicado formado por un verbo y un sustantivo) lo sustenta (2001, p. 67). Por su parte, G. Corpas (1996) nombra a este tipo verbo+sustantivo(objeto).

El enfoque léxico propone que resulta altamente provechoso y, además, afecta directamente al aprendizaje de colocaciones, el *pedagogical chunking*. El concepto, que fue presentado por M. Lewis (1993, p. 195), pone de relieve la necesidad de desarrollar en los aprendientes la segmentación del *input*, no en unidades aisladas, sino en unidades léxicas más complejas. Este principio, aunque es defendido para el aprendizaje de otras unidades léxicas, sienta una base sólida en lo que respecta no solo al aprendizaje incidental de colocaciones a través de *input*, sino a su sistematización y clasificación con el propósito de que estén disponibles para los aprendientes en el momento de la producción. De igual manera, la enseñanza de léxico debe estar ligada a la de la gramática, ya que no hay una clara diferencia entre estos dos aspectos de la lengua (Higueras, 2006, p. 21).

Recientemente, diversos trabajos de investigación han abordado la pregunta de cómo trabajar con colocaciones en la clase de ELE. En este sentido, los principios propuestos por Kasuya (2000), Woodward (2001), Nesselhauf y Tschichold (2002) e Higueras (2006) y los recursos al alcance del docente y el discente, como el diccionario de restricciones léxicas *Redes* (Bosque, 2004) y el *DICE* (Alonso Ramos, 2004), han sido concretados por diferentes investigadores. Destacando en esta labor, pueden referirse las propuestas de A. Navajas (2006) y J. L. Álvarez Cavanillas (2008), entre otros.

En el terreno de uso de estrategias en el aprendizaje, resulta incuestionable la necesidad de que, desde el principio, el aprendiente tome decisiones sobre la experimentación, entrenamiento y uso de estrategias y técnicas de diferente índole que le permitan constituir un procedimiento o procedimientos singulares (PCIC, §3.4) que, según Giovannini, resulten idóneos y adecuados a sus necesidades cognitivas particulares, tomando así responsabilidades sobre sus decisiones (2003, p. 25).

El desarrollo de la autonomía constituye una corriente de investigación en la adquisición de lenguas extranjeras que puede considerarse iniciada por H. Holec en los años ochenta, con su definición de que autonomía es “the ability to take charge of one's own learning” (1981, p. 9).

Sin embargo, esta habilidad descrita por Holec es una capacidad que necesariamente el aprendiente debe trabajar y perfeccionar y que apoya diferentes aspectos de su aprendizaje por diferentes factores (Dickinson, 1995): su carácter práctico, la posibilidad de adecuación a cada aprendiente, el desarrollo como *buen aprendiente* (Stern, 1983), la motivación y el *aprender a aprender*.

Desde un punto de vista más práctico y aunque se centra más concretamente en estrategias comunicativas, el *MCER* (§7.2.3) pone de relieve no solo que el aprendiente, a través del uso de estrategias, proporciona eficacia a la realización de una tarea, sino que, además, son estas las que enlazan las diferentes competencias que le permiten poder llevarla a cabo. Según la tipología de O'Malley y Chamot, parece defendible, por tanto, que un desarrollo de las estrategias cognitivas que tengan que ver con la manipulación de la lengua meta tendrá no solo un efecto positivo en la asimilación de la L2, sino que ello revertirá en una mayor eficacia comunicativa del aprendiente (Oxford, 1990, p. 18). Por ello, coincidimos con M. Rodríguez y E. García-Merás (2005, 7) en la consideración de que la enseñanza de estrategias específicas debe ir asociada a aspectos concretos del currículo y que estas deben estar integradas en los objetivos específicos.

Entre el importante número de estudiosos que ha presentado propuestas de clasificación de estrategias, destacan las aportaciones de R. Oxford (1990) y H. H. Stern (1992). No obstante, y aunque su clasificación se refiere a estrategias en general, consideramos idónea para el tratamiento del aprendizaje de léxico la aportación de O'Malley y Chamot (1990, p. 43 – 45), quienes clasifican las estrategias en *metacognitivas*, que se refieren al propio proceso de aprendizaje y que contemplan planificación, reflexión, monitorización y evaluación del aprendizaje; *cognitivas*, que tratan aspectos más específicos, operan directamente con la información de entrada y contemplan ensayo y repetición, organización y clasificación de palabras, inferencia o predicción del producto, resumen o síntesis, deducción, imaginación a

través de imágenes visuales, transferencia y conexión de ideas; y *socioafectivas*, que se relacionan con la mediación y la cooperación entre aprendientes.

Una propuesta práctica

Siguiendo los reglamentos del concepto ‘investigación-acción’ propuestos por el psicólogo K. Lewin en 1946 y adaptados para el estudio y el desarrollo de la investigación en la enseñanza por L. Stenhouse (1985) y, particularmente, para la enseñanza de lenguas, por J. C. Richards y C. Lockhart (1994) y M. J. Wallace (1998), entre otros, se llevó a cabo una intervención práctica a lo largo de tres semanas de mayo y junio de 2012 en las últimas sesiones del curso Plataforma 4, ofertado por el Instituto Cervantes de Praga, que se corresponde con el fin del nivel A2 (según el *MCER*). Esta intervención se enmarcó dentro del tratamiento en clase de la unidad 11, “Busque y compare”, del manual del curso, *Aula Internacional 2* (Corpas, Garmendia y Soriano, Difusión, 2005). Por tanto, los materiales diseñados se enmarcaron dentro de la secuencia y la programación del curso.

Tras el análisis de los materiales de la unidad, principalmente del *input* propuesto, y de los materiales propios que los docentes del centro habían diseñado y que formaban parte de su banco de recursos, se obtuvieron una serie de unidades léxicas que constituyeron un corpus léxico de colocaciones. A partir de los *inputs* ofrecidos, se diseñaron tres breves secuencias que proponían el tratamiento de prácticas que persiguieran activar la identificación de colocaciones de tipo V + SN por parte de los aprendientes y el desarrollo de cuatro estrategias de aprendizaje³. La presentación de las estrategias no supone así un corte en la secuencia de la sesión y queda completamente integrada en ella.

Los principios de la investigación en acción prevén que una prueba experimental no está ajena a factores externos. Por ello, hay que ser consciente de que el desarrollo de la investigación se vio condicionado por la práctica real en el aula, puesto que se consideraron situaciones reales y habituales de clase. En este sentido, fueron factores condicionantes: el propio desarrollo de un curso en el ámbito y con los parámetros organizativos del Instituto Cervantes, la autonomía de aprendizaje y el trabajo léxico y estratégico ya desarrollado previamente por docentes y discentes, la disposición de los aprendientes hacia la propia investigación y el gasto temporal que ello supuso (rellenar cuestionarios, trabajo en casa extra,...). Aún prestando la debida atención a los factores mencionados, puede considerarse que no han tenido un efecto negativo en los objetivos que se explicitan a continuación.

Según los objetivos planteados en el *PCIC*, se pueden distinguir dos fines de la fase de aproximación⁴ en la concepción de *El alumno como aprendiente autónomo* que articulan este estudio.

En primer lugar, las secuencias diseñadas, la reflexión que en ellas se plantea, su aplicación en clase y las tareas asociadas van dirigidas a promover el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje. Con ellas no solo se pretende que los alumnos conozcan el concepto de *colocación* a través de su presentación y explicación, sino que se intenta motivar el uso de estrategias para el aprendizaje de un tipo concreto (V + SN) y el uso de recursos a su alcance para identificarlas.

En segundo lugar, en lo que respecta a la gestión de recursos, aparte de los materiales propios que se proyectan para la presentación de estrategias, se promueve el uso del diccionario bilingüe⁵, bien en su forma impresa, bien en línea⁶. Además, se ha hecho uso de recursos web al

³ Los *inputs* originales fueron modificados de forma leve para adecuarlos a los objetivos perseguidos en cada secuencia y para facilitar la identificación de las colocaciones. Además, cumplen la regla (i + 1) de Krashen y, como propone Higuera, son tanto escritos como orales.

⁴ En la investigación únicamente se ha atendido a esta fase del currículo. No obstante, un futuro desarrollo de la misma permitirá plantear propuestas para las fases de profundización y consolidación.

⁵ Higuera ya reclamó la necesidad de revalorizar el diccionario bilingüe, afirmando que: “son una fuente inagotable de colocaciones y pueden llegar a enseñar mucho mejor que un diccionario monolingüe a traducir unidades léxicas, bloques o segmentos” (2006, p. 79).

alcance de los aprendientes como el conocido portal checo Ceznam⁷, que contiene un traductor con un motor de búsqueda que contempla expresiones y combinaciones frecuentes de palabras.

Por su parte, los datos fueron obtenidos a través de las siguientes herramientas:

- a) Un cuestionario previo que persigue obtener información sobre el conocimiento estratégico de los aprendientes en lo que respecta al aprendizaje de léxico y su conocimiento sobre diferentes tipos de unidades léxicas.
- b) Un cuestionario de evaluación de resultados, que evalúa nuevamente el conocimiento estratégico de los aprendientes e incluye una autoevaluación en la que los aprendientes juzgarán la aplicación del aprendizaje de colocaciones.
- c) Los resultados de la realización de las tareas fuera del aula contempladas en dos de las secuencias.

De los once aprendientes que formaban parte del grupo de estudio, se tomó como informantes a diez de ellos, no considerando aquel que no asistió a todas las sesiones de clase en las que se llevó a cabo el trabajo con estrategias y que cumplimentó los dos cuestionarios de recogida de datos. El grupo de informantes era bastante homogéneo. La mitad de ellos está en la franja de la veintena, mientras que la otra mitad se reparte equitativamente entre los miembros de la franja de la treintena y los de la cuarenta. Solo uno de los informantes era menor de veinte años. En cuanto a la lengua materna, seis de ellos tenían el checo como L1, mientras que cuatro presentan otras lenguas: dos el ruso, uno el croata y uno el francés. Con respecto al conocimiento de otras lenguas aparte de la materna, todos sin excepción manifiestan conocer una L2 anterior al español⁸. Si se atiende a la frecuencia de aparición de las diferentes L2, el orden es el siguiente: inglés (9 informantes), checo (3), francés (3), alemán (2), ruso (1), polaco (1). Por lo tanto, el español no constituye, en ningún caso, la primera L2 que conocen los informantes. De esta manera, para cinco de ellos es la segunda, para dos la tercera y para tres la cuarta o quinta lengua que conocen. Con independencia de los contextos de aprendizaje de estas lenguas, se puede colegir que los aprendientes, en general, tienen una nutrida experiencia personal en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas.

Con respecto al español, aunque uno de los informantes no indica el tiempo, cuatro de ellos manifiestan estudiar la lengua desde hace un año y medio; dos de ellos, desde hace un año; dos, desde hace tres años y un aprendiente desde hace dos años. Por su parte, seis de los informantes notifican que su único centro de estudios ha sido el Instituto Cervantes de Praga, mientras que cuatro advierten que también han estudiado en otros centros (escuela, universidad o con profesores privados).

En lo que respecta al corpus de colocaciones de tipo V + SN_{CD} tratadas en las sesiones de clase, tras analizar el *input* escrito y oral de todos los materiales de clase de la *Unidad 11: Busque y compare...* del manual de curso *Aula Internacional 2*, además de las secuencias y materiales propios, elaborados por los miembros del equipo docente del Instituto Cervantes de Praga, se extrajeron las unidades léxicas que se adecuaban a las necesidades del estudio. El siguiente paso fue elegir tres *inputs* diferentes (dos escritos y uno oral) que sirvieran de introducción de las secuencias que presentaran las estrategias y seleccionar las unidades léxicas que se ajustaran más a los fines de la secuencia y a la estrategia presentada.

A partir de las unidades léxicas seleccionadas y de las estrategias previamente planeadas, se diseñó un total de tres secuencias para la sistematización y aprendizaje de colocaciones léxicas a partir de estrategias.

⁶ Se trata de <wordreference.com> y <thefreedictionary.com> [ref. de 11 de agosto de 2012].

⁷ Nos referimos a <ceznam.cz> [ref. de 11 de agosto de 2012].

⁸ La pregunta que se ha hecho a los aprendientes es “Lenguas que habla”, entendiendo que los informantes consideran con esto que su conocimiento de la L2 es tal que permite su comunicación oral.

Vamos a conocer una nueva forma de aprender palabras
Pero, primero, un poco de reflexión


1. ¿Cómo crees que están guardadas las palabras en nuestra cabeza?


¿En grupo (A) o solas (B)?

| | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|------------|-------------|--|--|------|-------|-------|-------|-------|-----|
| <p>A</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Tomar el sol</td> <td>Tener frío</td> </tr> <tr> <td>Pedir calma</td> <td></td> </tr> </table> | Tomar el sol | Tener frío | Pedir calma | | <p>B</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Frio</td> <td>Tomar</td> </tr> <tr> <td>Calma</td> <td>Tener</td> </tr> <tr> <td>Pedir</td> <td>Sol</td> </tr> </table> | Frio | Tomar | Calma | Tener | Pedir | Sol |
| Tomar el sol | Tener frío | | | | | | | | | | |
| Pedir calma | | | | | | | | | | | |
| Frio | Tomar | | | | | | | | | | |
| Calma | Tener | | | | | | | | | | |
| Pedir | Sol | | | | | | | | | | |


Pues sí, las palabras están relacionadas. Además, las palabras que suelen aparecer juntas se guardan juntas en la cabeza. Entonces, ¿por qué no estudiamos grupos de palabras para hablar más rápido y con menos errores?


2. Mirad el párrafo 3, “¿Cómo ve la publicidad en el futuro?”, de la entrevista, buscad el verbo que aparece con *un objetivo* y escribidlo. ¿Podéis pensar otros verbos que son posibles y frecuentes con *un objetivo* y que no cambian el significado?

_____ *un objetivo* 

 Cuando una palabra suele aparecer con otra palabra forman un grupo de palabras. A este grupo de palabras lo llamamos **colocación**. Por ejemplo, *señalar un objetivo* es una colocación. Las colocaciones, a veces, se pueden traducir a otra lengua palabra por palabra: *señalar un objetivo* -> *point a target*. Otras veces se traducen por una palabra o más palabras: *medio ambiente* -> *environment*.

3. Comenta con tu compañero, ¿para qué puede servir conocer grupos de palabras?

Entonces, es importante aprender colocaciones. Pero,  ¿cómo reconocemos y estudiamos colocaciones?

 En las próximas clases vamos a aprender técnicas para reconocer y estudiar estos grupos de palabras.

Vamos con la primera...

Imagen 1. Hoja de presentación del concepto de colocación

Cada una de ellas tiene la siguiente estructura: una primera parte para el docente donde se explicitan los objetivos, los materiales, la duración y el desarrollo de la secuencia; una segunda con los materiales fotocopiables para el trabajo de los aprendientes en el aula; y una tercera con el material fotocopiable para el trabajo de los aprendientes fuera del aula. La secuencia tres, en lugar de esta tercera parte, presenta en su lugar una actividad de reflexión final sobre todo el proceso.

La primera secuencia persigue dos objetivos, por un lado, presentar a los aprendientes el concepto de colocación léxica, por otro, mostrar la estrategia de “Localizar colocaciones en un texto y clasificarlas”. Con respecto al primer objetivo, se parte de una autorreflexión de los aprendientes, primero, y de una reflexión común, después, para entender la mayor productividad que permite aprender unidades léxicas complejas en lugar de aisladas.

Con respecto a la estrategia presentada en la secuencia, partiendo de un texto escrito, una entrevista a un experto en publicidad, los aprendientes aíslan del *input*, por separado, los elementos constitutivos del tipo de colocación estudiado. Primero, localizan el verbo y, a continuación, analizan el contexto sintáctico del mismo, apreciando los SN con los que se combina cada uno. Una vez aisladas las unidades, se pide a los aprendientes que completen un organigrama dado, que permite apreciar cómo estas unidades pueden agruparse, sistematizándose para su mejor estudio o memorización. Como se puede apreciar el procedimiento seguido pretende dar el paso desde un nivel de sistematización de *chunking* (Nation, 2001, p. 319) menor (*nivel palabra*) a uno mayor (*nivel colocación*). Incluso se intenta dar un paso más pidiendo a los aprendientes que sistematicen las colocaciones, agrupándolas en función de sus agentes (*nivel oración*). De esta manera la recodificación continua que esta estrategia propone permitirá, teóricamente, la mayor facilidad de memorización de las unidades y su recuperación inmediata en la producción.

La segunda secuencia, por su parte, pretende presentar tres estrategias de forma conjunta. La decisión de integrarlas en una sola secuencia responde a su profunda relación, ya que las tres van encaminadas a la identificación de colocaciones a partir del análisis de su significado, además de que, en ellas, juega un papel fundamental el uso de recursos (diccionarios bilingües y diccionarios en línea) al alcance del aprendiente.

Las tres estrategias presentadas son: “Analizar el contexto”, “Usar el diccionario” y “Traducir”⁹. Siguiendo a Benson (*apud* Erdocia, 2012:11), estas estrategias van encaminadas hacia el propio aprendiente, porque la intención final es que las interiorice y utilice en su aprendizaje habitual. De esta manera, según Oxford (1990:18), no solo se espera que el trabajo con estas estrategias concretas facilite la comprensión de la lengua meta en el sentido de que haga más transparente la identificación y sistematización de unidades léxicas complejas, sino que, además, esto revierta en una mayor eficacia comunicativa.


La primera de las estrategias es trabajada a través de un *input*, que ya los aprendientes conocen previamente, aunque atendiendo a la forma, pues ha sido utilizado en el aula para presentar el imperativo afirmativo¹⁰. A partir de unos contextos facilitados, los aprendientes dilucidan el significado de las colocaciones propuestas. A continuación, comprueban si existe la posibilidad de que constituyan colocaciones aprovechando la circunstancia de que ciertos diccionarios bilingües y ciertos diccionarios en línea registran las combinaciones más frecuentes de palabras en la entrada del verbo o del sustantivo¹¹. Por último, se completa la reflexión pidiendo a los aprendientes que convengan una traducción de cada colocación,

⁹ En la tipología de O'Malley y Chamot, las estrategias seleccionadas se integrarían en el grupo de las *cognitivas*, en tanto que se refieren al trabajo con el *input* recibido y operan con la organización y clasificación de unidades léxicas.

¹⁰ Coincidimos en este punto con M. Rodríguez y E. García-Merás, como ya se ha expuesto, en que se debe integrar el trabajo con estrategias se debe asociar a aspectos concretos del currículo.

¹¹ Por supuesto, existe la circunstancia de que no todas las combinaciones frecuentes que presentan las entradas de estos diccionarios son susceptibles de ser consideradas colocaciones léxicas. No obstante, para el aprendiente de lenguas, se trata de un recurso muy valioso a su alcance, que puede facilitarle mucho la identificación de este tipo de unidades.

apercibiendo, de esta manera, que no es posible su traducción literal a otra lengua. Existe una actividad final en esta secuencia que persigue que los aprendientes pongan en funcionamiento las tres estrategias aprendidas y que su combinación les permita seleccionar la opción que se busca.



Técnica 1. Localizar colocaciones en un texto y clasificarlas

¡Hola chicos! ¿Ya sabemos qué es una colocación? Bien, ahora vamos a aprender una manera de reconocerlas y aprenderlas.

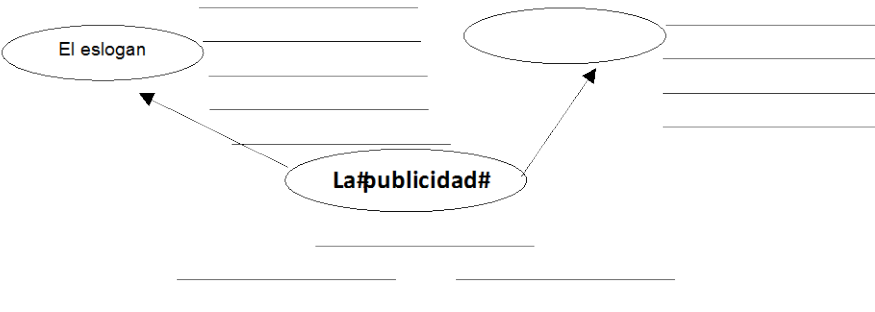
1. En los tres primeros párrafos de la entrevista a Joaquín Linares, subrayad todos los verbos relacionados con la publicidad? Después mirad las palabras que están cerca de los verbos. ¿Cuáles de estos verbos creéis que forman colocaciones, es decir, que son grupos de palabras frecuentes?


2. Mirad los siguientes verbos, ¿podéis identificar en el texto las colocaciones que forman? Pensad en dos palabras más que suelen aparecer junto a estos verbos y forman colocaciones.

| <i>la marca</i> |
|-----------------|
| Presentar _____ |
| Iniciar _____ |
| Respetar _____ |

| |
|----------------|
| Lanzar _____ |
| Crear _____ |
| Proponer _____ |

3. En el siguiente esquema falta una persona relacionada con la publicidad. Mira el texto y escribe de quién se trata. Después completa el cuadro relacionando cada colocación con una persona o con la publicidad. ATENCIÓN, hay diferentes posibilidades. Luego, comparad vuestros esquemas. ¿Son iguales?





Como puedes ver, a veces podemos clasificar las colocaciones de un texto después de identificarlas. Como tarea, identifica las colocaciones de la historia que te entrega el profesor. Luego intenta clasificarlas. Entrega tu clasificación en la próxima clase al profesor.

Imagen 2. Presentación de la estrategia 1

En lo que respecta a la secuencia tres, su finalidad es el afianzamiento de las cuatro estrategias aprendidas. De esta manera, partiendo de un contexto muy concreto se ofrece a los aprendientes un *input* con unas unidades ya trabajadas a través de un vídeo en la secuencia anterior y se les pide que hagan una primera sistematización separando las tareas que pertenecen a cada personaje.

Luego, se pide un segundo grado de sistematización, clasificando las tareas en función de cada parte de la casa. Manteniendo el contexto, se ofrece un segundo *input*, más corto, que presenta cuatro unidades nuevas que se deben asociar a un significado, en función del contexto. Se incluye una actividad en la que los aprendientes deben traducir, con ayuda del diccionario, las unidades propuestas¹². A continuación, se añade una actividad en la que deben buscar el verbo en su diccionario bilingüe o en diccionarios en línea para completar las colocaciones. Se finaliza con una actividad de producción oral.

En esta tercera secuencia los aprendientes deben identificar las diferentes estrategias utilizadas para resolver cada una de las actividades, afianzando así su uso e identificación.

Según los datos obtenidos a partir de las herramientas previstas para ello, se observó, al final del estudio, que la totalidad del grupo otorgó importancia al aprendizaje de léxico. En este sentido, la valoración de su importancia con respecto a la gramática ha aumentado tras la intervención en clase hasta en un 80%.

Por otra parte, los aprendientes habían manifestado el uso de estrategias previas a la intervención: llevar un cuaderno donde relacionan las palabras aprendidas (17%) con una explicación en checo, un sinónimo o antónimo en español, otras palabras relacionadas, una explicación en español o una imagen; aparte de leer, buscar las palabras no conocidas y apuntarlas en un cuaderno (14%) y hacer grupos de palabras para su estudio (11%). En lo que respecta a la creencia de los aprendientes sobre la organización mental del léxico, se mantuvo más o menos estable en los resultados previos y posteriores. Es destacable que la mayoría de ellos consideró los campos léxicos como la principal forma de organización mental (al menos un 31%) o por una palabra clave (al menos el 23%), aunque esta última ha sido relevada por la organización de palabras por combinación colocacional tras la intervención en clase, colocándose en segundo lugar con un 27%. De forma consciente, el 50% de los aprendientes afirmó utilizar alguna estrategia para el aprendizaje de léxico antes de la intervención; bien escribir las unidades en un cuaderno, asociándolas con otras palabras, sinónimos o antónimos, una explicación en L1, una imagen o una explicación en español; bien leer y buscar las palabras desconocidas; bien estudiar listas de palabras de memoria.

Es destacable que algunos de los aprendientes hayan intuido previamente el concepto de colocación. Así, más del 50% de ellos fue capaz de poner al menos un ejemplo de este tipo de unidad léxica en el cuestionario previo.

Con respecto a la valoración del trabajo estratégico trabajado en las sesiones de clase, según la información facilitada, el 50% de los aprendientes no utilizaba ninguna estrategia antes de la intervención en clase y el 80% afirma que ha adoptado alguna de las estrategias presentadas. De entre ellas, la más valorada es, sin duda, *localizar colocaciones en un texto y clasificarlas*, a la que siguen, por orden de preferencia, *analizar el contexto*, *usar el diccionario* y *traducir*. Destaca, igualmente, el alto porcentaje de aprendientes (89%) que aseguró que seguiría aplicando alguna de las estrategias presentadas en su autoaprendizaje, con una preferencia por parte de los aprendientes muy repartida entre las cuatro.

Por su parte, los datos obtenidos a través de las tareas planteadas como trabajo fuera del aula permitieron constatar que en los aprendientes fueron capaces de llevar a cabo las estrategias presentadas en clase sin la necesidad de la supervisión docente.

¹² Se trata de unidades que no mantienen el mismo número de palabras en checo.



Técnicas 2, 3 y 4. Usar el diccionario, traducir y analizar el contexto

¡Hola chicos! Hoy vamos a aprender tres técnicas que podemos combinar para identificar colocaciones: usar el diccionario, traducir y analizar el contexto. ¿Preparados? ¡Vamos allá!

1. . Antes hemos relacionado unos eslóganes con una campaña. Fijate en estos, analiza las palabras que acompañan a la colocación y relaciona, por el contexto, el significado de las colocaciones con su explicación.

- | | |
|---|--|
| a. Haz números y deja el coche en casa | 1. Solicitar un café |
| b. Tomad un sorbo y poned más sabor a vuestra vida | 2. Calcular las posibilidades |
| c. Fida algo intenso: solo o con leche | 3. Reutilizar un material. |
| d. Piensa en el planeta y di que si al reciclaje. Recicla papel | 4. Beber una pequeña cantidad de liquido |

2. . A veces, además de la traducción en otro idioma, los diccionarios dan información sobre las palabras más comunes que aparecen junto a la palabra buscada. Fijate en las imágenes de los diccionarios *WordReference* y *TheFreeDictionary.com* que están detrás. ¿Puedes localizar las colocaciones? Rodéalas con un círculo si aparecen.

Ahora, en parejas, buscad los verbos y las palabras de las colocaciones anteriores en vuestros diccionarios y comprobad si aparecen.

3. . Ya conoces estas colocaciones muy bien, ¿cómo son en checo? Escribe la traducción en el cuadro. Finalmente, decidimos con toda la clase la mejor traducción. Recordad que una colocación en español puede traducirse por más o menos palabras en checo.

| | |
|----------------|--|
| Hacer números | |
| Tomar un sorbo | |
| Pedir un café | |
| Reciclar papel | |

Actividad final. Para finalizar, a veces es posible cambiar la palabra que acompaña al verbo sin cambiar su significado, pero otras veces no es posible. Decide con tu compañero cuál o cuáles de las opciones son poco comunes o no posibles sin cambiar el significado del verbo. Pueden haber varias opciones. Comprobad con el diccionario.

| | | | | | |
|----|-------|--|----|----------|--|
| 1. | Hacer | <input type="checkbox"/> lso <input type="checkbox"/> la silla <input type="checkbox"/> viento <input type="checkbox"/> frío | 3. | Pedir | <input type="checkbox"/> un té <input type="checkbox"/> perdón <input type="checkbox"/> la cuenta <input type="checkbox"/> el pelo |
| 2. | Tomar | <input type="checkbox"/> la calle <input type="checkbox"/> una cerveza <input type="checkbox"/> una copa <input type="checkbox"/> un té | 4. | Reciclar | <input type="checkbox"/> una idea <input type="checkbox"/> vidrio <input type="checkbox"/> plástico <input type="checkbox"/> una lata |



Como puedes ver, a veces el diccionario o el contexto nos puede ayudar a identificar una colocación. Hemos aprendido tres técnicas, sus nombres aparecen en el título de esta página, ¿puedes escribir el nombre de cada técnica en su actividad concreta?

Como tarea, elige un verbo (*probar, vivir*), escribe una lista de palabras que crees que lo acompañan normalmente. Luego, búscalas en el diccionario. ¿Aparecen? ¿Aparecen otras? Escribe tres eslóganes con las colocaciones del diccionario. Entrega la actividad a tu profesor la próxima clase.

Imagen 3. Presentación de las estrategias 2, 3 y 4



¡Hola chicos! Igual que a Tiffany, mi madre también me ha puesto tareas. ¡Qué lata! Aquí tenéis la nota que me ha dejado en la cocina.

Marketa, nena, ¡no haces nada en casa! Siempre estás hablando con los estudiantes de español. Te voy a marcar unas tareas. ¡Hazlas hoy!

Antes de salir a jugar, haz la cama y limpia tu cuarto, que está muy desordenado. Todos los días, antes de comer, pon la mesa, que tu padre ya quita la mesa después y lava los platos.

Mira, al lado de esta nota te dejo el plumero. Limpia el polvo de la casa y, luego, pasa la aspiradora, que siempre quedan restos de polvo. Ya sabes que tu padre es alérgico y él no puede hacerlo.

¡Ah!, y si tu padre se olvida, dile: “Papá, corta el césped, que ya tiene un metro de alto. Y limpia el baño, que está llena de toallas”.

Me voy a trabajar. Un beso, guapa.

Mamá

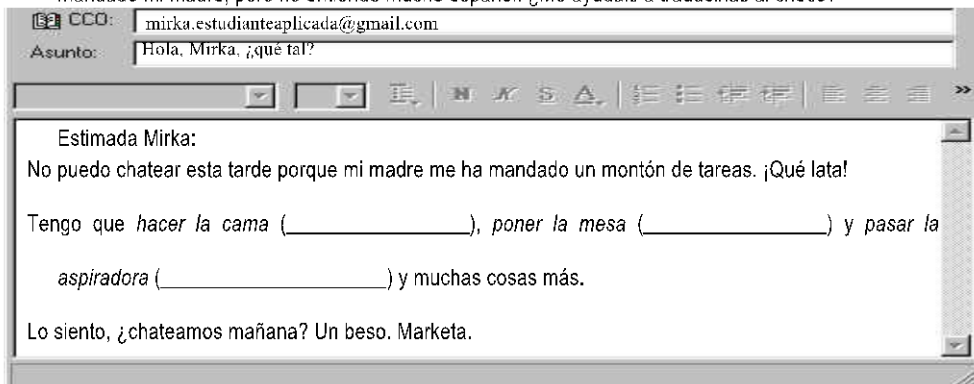


1. ¿Me ayudáis a organizarme? En parejas, ¿podéis subrayar las tareas que tenemos que hacer?
2. Ayudadme a dividir el trabajo. ¿Qué tareas tengo que hacer yo y qué tareas tiene que hacer mi padre?

Mark eta

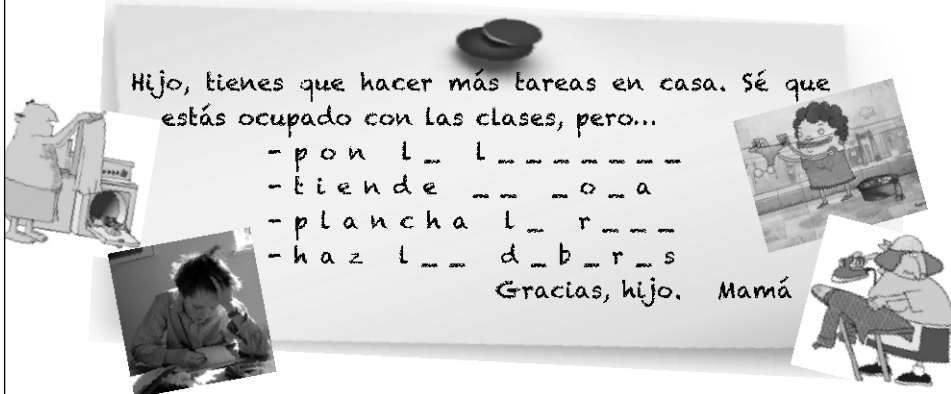
Papá

5. Antes de limpiar la casa quiero enviar un correo a mi amiga Mirka. Quiero decirle las tareas que me ha mandado mi madre, pero no entiende mucho español. ¿Me ayudáis a traducirlas al checo?



Mi hermano ya ha llegado a casa. Voy a reírme un poco. ¿Me ayudáis a escribir una nota falsa de mi madre para mandarle tareas? ¡Va a ser divertido! Pero hay un problema. No recuerdo muy bien el nombre de las tareas, ¿podéis usar el diccionario para ayudarme a escribirlas?

6. Completad en parejas la nota falsa. Usad el diccionario para completar las letras que faltan. Podéis pedir ayuda a vuestro profesor para buscar alguna palabra en diccionarios de Internet.



7. Para terminar, vamos a hacer un juego. En parejas, imaginad que sois compañeros de piso. Cada uno piensa en tres tareas y dice a su compañero que tiene que hacerlas. Recuerda que para ello usamos el imperativo. Luego escribe las tareas que te manda tu compañero.

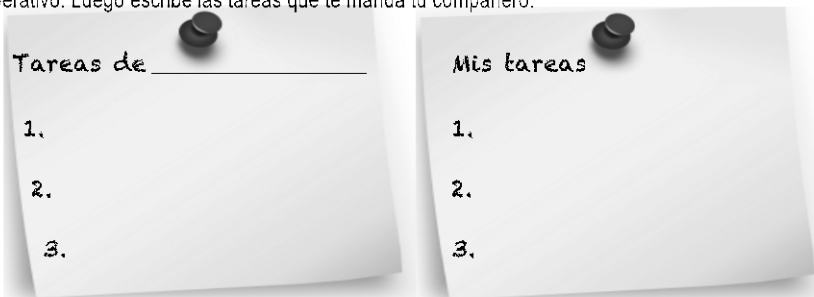


Imagen 4. Extracto de la secuencia tres

En este sentido, ya que no se han establecido herramientas objetivas de obtención de datos, no se puede confirmar, de forma fehaciente, que los aprendientes hayan utilizado únicamente las estrategias presentadas en clase o, por el contrario, se hayan servido de otras estrategias preexistentes o, de igual manera, de ninguna estrategia. Por ello, se debe ser cauto en la valoración de estos resultados como concluyentes. No obstante, el producto final se asemeja mucho al planteado en las sesiones de clase. El producto de las actividades correspondientes a las técnicas planteadas presentan los resultados esperados. Por su parte, es posible afirmar, que en aplicación de las estrategias propuestas, la comparación entre los cuestionarios (previo y posterior) presenta un aumento en la identificación de la gran mayoría de colocaciones propuestas.

Por último, la opinión de los aprendientes sobre el desarrollo de su autonomía a través de las técnicas aplicadas en lo que respecta a la identificación de colocaciones léxicas fue bastante positiva. El 60% consideró que, tras la intervención en clase, eran capaces de identificar con mayor celeridad estas unidades; y un 70% consideraron que, poco a poco, necesitarían menos la ayuda del profesor para esta identificación, frente a un 10% que pensaba que siempre dependería del docente. Cuando se trata de valorar en qué medida las estrategias trabajadas ayudan a esta identificación, el porcentaje aumentó hasta el 80%. Asimismo aumentó la valoración sobre el efecto de este trabajo en el desarrollo de la destreza de expresión oral (un 90% aseveró que aprender colocaciones le ayudaría a hablar de forma más rápida y adecuada).

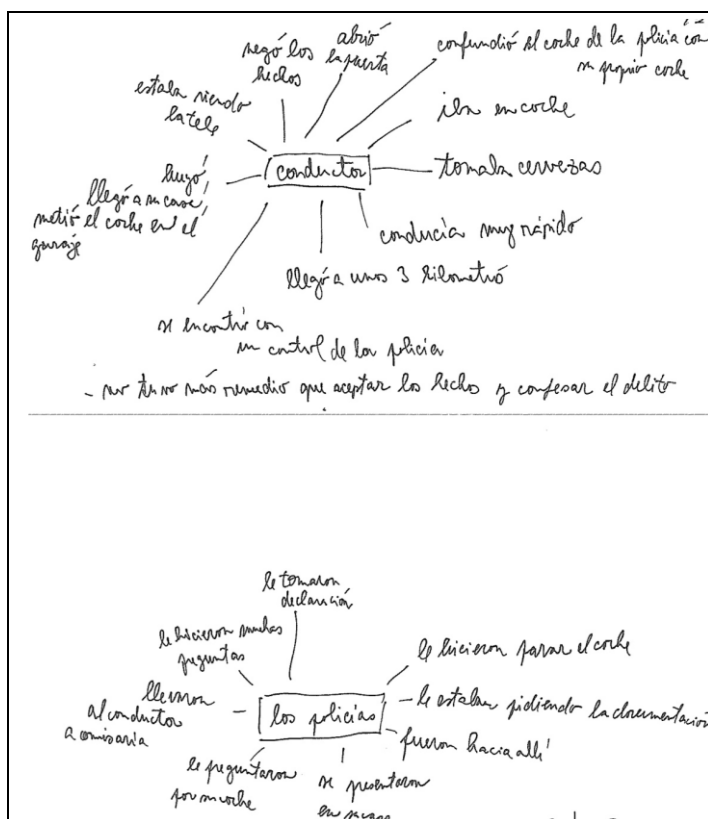


Imagen 5. Muestra del producto obtenido

Conclusión

El desarrollo del componente estratégico se revela como un importante elemento en el aprendizaje de lenguas. De esta manera, una atención directa a este componente y su tratamiento en las sesiones de clase puede contribuir no solo al progreso individual de cada aprendiz, sino a la toma de conciencia por parte de los mismos de la necesidad de aplicar nuevas estrategias de aprendizaje, y perfeccionar las ya conocidas, de manera que puedan llevarse a cabo sin la ayuda o supervisión del docente. La puesta en práctica de estrategias contribuye, asimismo, al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Tomando este espíritu como inspiración, la intervención llevada a cabo desarrolló la conciencia estratégica en un grupo de alumnos de nivel A2, de manera que se despertó en ellos la necesidad de adoptar estrategias, sugeridas por la investigación o propias, en el aprendizaje de un determinado tipo de colocaciones léxicas.

Los datos recogidos confirmaron, a grandes rasgos, que el trabajo con estrategias para identificar y sistematizar colocaciones léxicas despertó la conciencia en los aprendientes de que su aplicación podía contribuir a la mejora de su experiencia como aprendientes de español. La muy positiva acogida de los resultados del estudio por parte de los aprendientes y su compromiso por continuar llevando a cabo las técnicas desarrolladas así lo confirmó. En términos generales, se puede concluir que los aprendientes convinieron que resulta más rentable aprender palabras en combinación colocacional valiéndose de estrategias de sistematización de léxico. A este respecto, parece especialmente reseñable el número de ellos que adoptó una estrategia diferente a la que ya poseía y su alta valoración del hecho de que, con la aplicación de estas técnicas, podrían mejorar y agilizar su expresión oral. Este último punto debe considerarse muy positivamente, puesto que los aprendientes tienen conciencia de que no solo desarrollarán su expresión escrita.

De igual manera, se puede asegurar, de acuerdo con los datos obtenidos, que la aplicación de las estrategias presentadas a los aprendientes contribuyó a la mejora de la identificación de colocaciones del tipo propuesto. No obstante, debe considerarse que este estudio se trata de un primer planteamiento del tema y que es necesario tomar los datos recogidos con cierta cautela, ya que han sido obtenidos de un grupo de diez aprendientes. Con todo, los principios de la investigación en acción no buscan la generalización o extrapolación de los datos obtenidos, por lo que deben considerarse como suficientes para nuestro contexto. Consideramos que se contribuyó, como era el propósito de esta práctica investigadora, a paliar la carencia estratégica que planteaba el grupo de clase y a facilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico.

Este desarrollo se vio contemplado también en la gestión de recursos al alcance del aprendiz. De esta manera, se comprobó cómo el empleo de estrategias orientadas hacia un uso consciente del diccionario bilingüe, de determinados diccionarios en línea y de un portal de traducción son muy positivamente valorados por los aprendientes. Quedó evidenciado, por tanto, que las pautas propuestas por el docente y los materiales habilitados para ello obtuvieron óptimos resultados respecto a la estimación de los estudiantes.

Lista de bibliografía citada

AGUILAR-AMAT CASTILLO, A. 1993. *Las colocaciones de nombre y adjetivo. Un paso hacia una teoría léxico-semántica de la traducción*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

AITCHISON, J. 1987. *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

ALONSO RAMOS, M. 1993. *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Mel'čuk*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

2004. *Diccionario de colocaciones del español (DICE)*. <http://www.dicesp.com/paginas>.
- ÁLVAREZ CAVANILLAS, J. L. 2008. *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Memoria de máster. Barcelona: Universidad de Barcelona. http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02Alvarez_Cavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e.
- BARALO OTTONELLO, M. 2001. “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”. In: PASTOR CESTEROS, S., SALAZAR GARCÍA, V. (eds). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 23 – 38.
- BENSON, M., BENSON, E., ILSON, R. 1986. *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Ámsterdam: Benjamins.
- BENSON, P. 2011. *Teaching and Researching Autonomy*. Harlow: Pearson Education Limited.
- BOSQUE, I. (2001). “Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites”. In: *Lingüística española actual XXIII/1*. Madrid: Arco Libros, pp. 9 – 40.
- Redes. 2004. Madrid: SM.
- CASTILLO CABALLO, M.^a A. 1998. “El término colocación en la lingüística actual”. In: *Lingüística española actual XX/1*. Madrid: Arco Libros, pp. 41 – 54.
2001. “Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas”. In: *Lingüística española actual XXIII/1*. Madrid: Arco Libros, pp. 108 – 133.
- COHEN, A. D. 1987. “Studying learner strategies: how we get the information”. In: WENDEN, A., RUBIN, J. (eds). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes y Ministerio de Educación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid. Gredos.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SORIANO, C. 2005. *Aula internacional 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- COSERIU, E. 1967. “Las solidaridades léxicas”. In: COSERIU, E. 1977. *Principios de semánticas estructural*. Madrid: Gredos, pp. 143 – 161.
- DICKINSON, L. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ERDOCIA, I. 2012. *El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales*. Trabajo de fin de máster. UIMP-Instituto Cervantes. http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_45Iker%20Erdocia.pdf?documentId=0901e72b812fa7ea.
- FIRTH, J. R. 1957. *Papers in Linguistics 1934 – 1951*. Londres: Oxford University Press.
- GIOVANNINI, A. 1994. “Hacia la autonomía en el aprendizaje”. In: *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf
- GIOVANNINI, A., MARTÍN, E., RODRÍGUEZ, M.^a, SIMÓN, T. 2003. *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. 2000. “La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE”. In: *Mosaico 5*, pp. 23 – 29.
- HAENSCH, G. et al. 1982. *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.

- HAENSCH, G. 1985. "La selección del material léxico para diccionarios descriptivos". In: *FERNÁNDEZ-SEVILLA et al. Philologica Hispaniensia in Honorem Manuel Alvar II. Lingüística*. Madrid: Gredos, pp. 227 – 254.
- HALLIDAY, M. 1961. "Categories of the theory of grammar". In: *Word 17*, pp. 241 – 292.
1996. "Lexis as a linguistic level". In: *BAZELL, C. E. et al. (eds). In Memory of John Firth*. Londres: Longmans.
- HIGUERAS, M. 2006. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE y Ministerio de Educación y Ciencia.
- HOLEC, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PERIS, M. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/
- ÍRSULA, J. 1992. "Colocaciones sustantivo-verbo". In: *WOTJAK, G. (ed). Estudios de lexicografía y metalexigrafía del español actual*. Lexicographica Series Maior 47. Tubinga: Max Niemeyer Verlag.
- 1994a. "¿Entre el verbo y el sustantivo quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales". In: *ENDRUSCHAT, A. et al. (eds). Verbo e estruturas fráscas. Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica de Leipzig*. Oporto: Universidad de Oporto.
- 1994b. *Substativ-Verb-Kollokationem*. Fráncfort: Peter D. Lang.
- JIMÉNEZ, R. M.^a 2002. "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". In: *Atlantis XXIV/1*, pp. 149 – 162.
- JONES, S., SINCLAIR, J. M. 1974. "English lexical collocations. A study in computational linguistics". In: *CLex 24*, pp. 15 – 61.
- KASUYA, M. 2000. *Focusing on lexis in English classrooms in Japan: analysis of textbook exercises and proposals for consciousness-raising activities*. <http://www.bhamlive2.bham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/MichikoDiss.pdf>.
- KOIKE, K. 2001. *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- KUNIHIRO, T. 1985. "'Kanyookuron' (Fraseología)". In: *Nihongogaku (Lingüística japonesa) 4/1*, pp. 4 – 14.
- LAHUERTA GALÁN, J., PUJOL VILA, M. 1996) "El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario". In: *SEGOVIANO, C. (ed). La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana, pp. 117 – 129.
- LEWIS, M. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and the Way forward*. Londres: Language Teaching Publications.
- LUQUE DURÁN, J. 1998. "Introducción a la tipología léxica". In: *GALLARDO, B. (ed). Temas de Lingüística y Gramática*. Valencia: Universitat de València, pp. 122 – 145.
- MELČUK, I. A. et al. 1984, 1988, 1992. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I (1984), II (1988), III (1992)*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- NATION, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NAVAJAS ALGABA, A. 2006. *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*. Memoria de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_19Navajas.pdf?documentId=0901e72b80e2d982.
- NESSLHAUF, N., TSCHICHOLD, C. 2002. "Collocations in CALL: An investigation of Vocabulary-Building Software for EFL". In: *Computer Assisted Language Learning 15/3*, pp. 251 – 279.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1990. *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- PEREA BARBERÁ, M.^a D. 2006. "La obtención de datos sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario especializado". In: NEUMANN, C. P., ALATRUÉ PLO, R., PÉREZ-LLANTANA AURÍA, C. (coord). *Actas de V Congreso Internacional AELFE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 368-374 (<http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/2.%20didactics/52.pdf>).
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ RUIZ, M., GARCÍA-MERÁS GARCÍA, E. 2005. "Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras". In: *Revista Iberoamericana de Educación*. www.rioei.org/deloslectores/965Rodriguez.pdf.
- RUDDUCK, J., HOPKINS, D. 1985). *Research as a Basis of Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- SHIROTA, S. 1991. *Kotobano en (Solidaridad léxica): Aproximación a la lexicología estructural*. Tokio: Ed. Liberta.
- SINCLAIR, J. M. 1966. "Beginning the study of lexis". In: BAZELL, C. E. et al. (eds). *In Memory of John Firth*. Londres: Longmans.
1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
2000. "Learner Autonomy: the next phase?". In: SINCLAIR, B., McGRATH, I., LAMB, T. (eds). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman, pp. 4 – 14.
- STERN, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TERCEDOR SÁNCHEZ, M.^a I. 1999. La fraseología en el lenguaje biomédico: análisis desde las necesidades del traductor. In: *Estudios de Lingüística Española 6*. <http://elies.rediris.es/elies6/>.
- WALLACE, M. J. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODWARD, T. 2001. *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.
- WOOLARD, G. 2000. "Collocation: encouraging learning independence". In: LEWIS, M. (ed). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Teaching Approach*. Londres: Language Teaching Publications, pp. 28 – 46.
- WOTJAK, G. 1998. "Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales funcionales". In: WOTJAK, G. (ed). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Madrid: Iberoamericana, pp. 256 – 279.

Kontakt

Dr. Fermín Domínguez Santana

Bilingválne gymnázium v Žiline

Ul. Tomáša Ružičku, 010 01 Žilina

Slovenská republika

Email: fermin.dominguez.santana@gmail.com